

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 werden in folgenden
Datenbanken indexiert und registriert:

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 Online-Version der Zeitschrift auf der Website:
<http://hrcak.srce.hr>
<http://ffos.hr>

Tiskanje časopisa pomaže
Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske

KAZALO
TABLE OF CONTENTS
INHALTSVERZEICHNIS

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

Wolfgang Müller-Commichau:

- Anerkennungspädagogik in Schule und Erwachsenenbildung 11. – 20.
Pedagogija jednakosti i uvažavanja u školi i
obrazovanju odraslih
Pedagogy of Equality and Respect in School
and in Adult Education

Katarina Dadić:

- Kritičko razmatranje modela *homeschoolinga* 21. – 31.
Critical Consideration of Homeschooling Model
Kritische Auseinandersetzung mit dem
Homeschooling-Modell

Branka Pavlović, Antonija Šarić:

- Tekstualna komunikacija 32. – 44.
Textual Communication
Textuelle Kommunikation

Vesna Buljubašić-Kuzmanović, Maja Kelić:

- Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju:
vrednujemo li znanja ili sposobnosti? 45. – 62.
Evaluation of Children with Reading and Writing Difficulties:
Do we Evaluate Knowledge or Abilities
Benotung von Kindern mit Lese- und Schreibschwäche:
Bewerten wir Kenntnisse oder Fähigkeiten?

Tena Velki, Monika Bošnjak:

- Povezanost roditeljskih odgojnih postupaka s tjelesnim
kažnjavanjem djece 63. – 82.
Correlation Between Parental Upbringing and
Corporal Punishment of Children
Korrelation zwischen elterlichen Erziehungsmethoden
und körperlicher Bestrafung von Kindern

Jeniđe Maroević Kulaga:

- Rodna osjetljivost u katoličkom dječjem mjesečniku
Mali koncil 83. – 107.
Gender Sensitivity in the Catholic Monthly for Children and
Youth “Mali koncil”
Geschlechterempfindsamkeit im katholischen
Kinder- und Jugendmagazin „Malo koncil“

Anikó Nagy Varga:

- How to retell the past using oral history 108. – 115.
Kako prepričati prošlost koristeći se usmenom poviješću
Wie man die Vergangenheit mit
Hilfe der *Oral History* nacherzählen kann

Maja Rukavina:

- Povijesni pregled razvoja osnovne škole u Lici
s osvrtom na grad Gospić 116. – 129.
Historical Overview of the Development of Primary Schools
in Lika With Special Reference to the Town of Gospić
Geschichtlicher Überblick über die Entwicklung
der Grundschule in Lika mit Bezug auf die Stadt Gospić

Sanja Tatalović Vorkapić, Nataša Vlah, Lidija Vujičić:

- Osnaživanje uloge budućih odgajatelja u očuvanju mentalnog
zdravlja predškolske djece: promjene studijskog programa 130. – 144.
Strengthening Future Preschool Teachers' Role in Preserving
Mental Health of Preschool Children: Current Changes in
the Study Program
Die Stärkung der Rolle der zukünftigen ErzieherInnen
bei der Erhaltung der psychischen Gesundheit von Kindern
im Vorschulalter: Veränderungen im Studienprogramm

Sofija Petrović:

- Utjecaj programiranja na poboljšanje antropoloških
karakteristika učenika 145. – 167.
Impact of Syllabus on Improvement of Anthropological
Characteristics of Pupils
Einfluss der Programmierung auf die Verbesserung
der anthropologischen Eigenschaften der Schüler

Jasna Šulentić Begić, Antonija Kaleb:

- Planiranje i programiranje nastave glazbene kulture
u prva tri razreda osnovne škole 168. – 187.
Planning and Creating a Syllabus for Music Classes in
First Three Grades of Elementary School
Planung und Programmierung des Musikunterrichts

in den ersten drei Klassen der Grundschule

Petra Pejić Papak, Sabina Vidulin-Orbanić, Anita Rončević:

Uloga organiziranih aktivnosti u kulturnom životu učenika 188. – 203.

The Role of Extracurricular Activities in the Cultural
Lives of Pupils

Die Rolle der organisierten Aktivitäten im kulturellen
Leben der SchülerInnen

IZ PRAKSE
FROM PRACTICE
AUS DER PRAXIS

Sanja Galić:

Suvremeno školsko knjižničarstvo 207. – 218.

Modern School Librarianship

Das moderne Schulbüchereiwesen

Draženka Skupnjak:

Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera
i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja 219. – 229.

Theories of Development and Learning of L. Vygotsky,
U. Bronfenbrenner and R. Feuerstein Through a Case Study

Entwicklungs- und Lerntheorien von L. Vygotsky,
U. Bronfenbrenner und R. Feuerstein anhand
der Falldarstellung

Nives Bogdan:

Integrirani nastavni dani povodom Dana voda 230. – 244.

Integrated Class on the Occasion of Days of Water

Integrierter Unterrichtstag anlässlich des Weltwassertages

Slavica Ćosić:

Šafranovci u Jasenovcu (izvanučionička nastava povijesti) 245. – 255.

Šafranovci in Jasenovac

Teilnehmer am Projekt „Safran“ in Jasenovac

Vesna Vujić:

Nikola Andrić u osnovnoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika
(u povodu 70. obljetnice smrti) 256. – 269.

Nikola Andric in Teaching the Croatian Language
at Primary School (On the Occasion of the 70th

Anniversary of His Death)

Nikola Andrić im Kroatischunterricht in der Grundschule
(anlässlich des 70. Todestages)

Vesna Nosić:

- Nastava hrvatskog jezika: Egzotizmi – vježbe 270. – 285.
Croatian Language Class: Exotisms – Exercises
Kroatischunterricht: Exotismen – Übungen

**PRIKAZI
REVIEWS
BESPRECHUNGEN**

Katarina Rengel:

- Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (ed.) (2011) International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Volume 4: Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics. Dordrecht: Springer. 289. – 294.

Snježana Dubovicki:

- Kreativnost u haljinama inteligentnog dizajna - kritika kreativnosti *Gerald Raunig, Gene Ray and Ulf Wuggenig: Critique of Creativity*, www.myflybooks.org, 2011. 295. – 298.
Creativity in Dresses of Intelligent Design – Critique of Creativity
Kreativität in intelligent designten Gewändern – Kritik der Kreativität

Ana Ban:

- George Ansalone¹, Exploring unequal achievement in the schools, *The Social Construction of Failure*, Lanham: Lexington Books, Inc., 2009, p. 243 299. – 309.

Rahaela Varga:

- Mike Anderson (2010), The well-balanced teacher, Alexandria, Virginia (USA): Association for Supervision and Curriculum Development 310. – 313.

Riječ Uredništva

U današnjem broju polako ali sigurno ostvarujemo našu koncepciju da „Život i škola“ izlazi na tri jezika što znači da radove objavljujemo na hrvatskom, engleskom i njemačkom jeziku već prema tome na kojem je jeziku rad napisan, a svi naslovi i sažetci su dati na sva tri jezika. To su pretpostavke za daljnju međunarodnu afirmaciju časopisa i ulaženje u baze koje će mu povećati citiranost na čemu sustavno radimo.

Raduje nas da „Život i škola“ imaju sve više suradnica i suradnika kako iz Hrvatske tako i iz drugih zemalja i da svakodnevno dobivamo mnogo kvalitetnih radova. Budući da naš časopis želi biti jedinstvo teorije i prakse trudimo se da u svakom broju imamo i radove koji se bave teorijskim pitanjima i istraživanjem različitih pedagoških fenomena, ali i radove naših praktičara koji mogu imati veliki utjecaj na unapređivanje pedagoške prakse.

Ovaj broj je sadržajno vrlo raznolik i bavi se različitim pitanjima kao što su povijesna pitanja, problemi programiranja, ocjenjivanja, odgojnih utjecaja, zanimljiva su istraživanja o rodnoj osjetljivosti dječjih listova, utjecaju elektroničkog nasilja na djecu, govori se o homeschooling modelu, o školskim knjižnicama, a vrlo zanimljivi su prilozima o integriranoj nastavi i izvanučioničkoj nastavi. Prikazana je i praktična primjena pojedinih teorija učenja, a imamo i dva prikaza nastave hrvatskog jezika u osnovnoj i srednjoj školi. Prikazi knjiga govore kako naši suradnici prate relevantnu svjetsku literaturu iz područja kojim se bave, a ujedno su i našim čitateljicama i čitateljima dragocjena informacija o tim izvorima.

Budući da sam ja ove godine krenuo u mirovinu i otvorio novo razdoblje u osobnom životu u kojem se želim više baviti aktivnostima za koje do sada nisam imao vremena, a manje pedagoškom problematikom, ovaj odgovorni posao prepuštam mlađima od sebe. Svim članovima uredništva i svim našim suradnicima i suradnicama se iskreno zahvaljujem.

Glavni i odgovorni urednik

TEORIJSKI PROBLEMI

I RASPRAVE

THEORETICAL PROBLEMS

AND DISCUSSIONS

THEORETISCHE PROBLEME

UND DISKUSSIONEN

UDK 374.7=112.2
Prethodno priopćenje
Primljeno: 4. srpnja 2012.

ANERKENNUNGSPÄDAGOGIK IN SCHULE UND ERWACHSENENBILDUNG

Wolfgang Müller-Commichau
Wiesbaden, Deutschland

Zusammenfassung: Beteiligte an pädagogischen Interaktionen benötigen Anerkennung – gleichgültig, ob es sich um Lehrende oder Lernende handelt.

Wie sie erteilt werden sollte, wie sie eingeholt werden kann, darum geht es in diesem Aufsatz. Dabei wird herausgearbeitet, dass Anerkennung mehr ist als eine Methode, vielmehr als Basis-Haltung zu verstehen ist, die weit über das Lehr-Lerngeschehen hinaus Wirkung zeigt.

Schlüsselbegriffe: Anerkennung, Wertschätzung, rechtliche Gleichstellung.

Schon der deutsche Philosoph des frühen neunzehnten Jahrhunderts Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Jahrgang 1770) wies in seinen Jenaer Vorlesungen 1805/06 auf die Relevanz von Anerkennung für die soziale Entwicklung der Staatsbürgerinnen und Staatsbürger hin. In seinen gut begründeten Reflexionen gelangte er zu der Erkenntnis, dass viele kriegerische Auseinandersetzungen in der Menschheitsgeschichte hätten vermieden werden können, wären sich die streitenden Parteien der Anerkennung durch die jeweils andere Seite sicher gewesen. Ja, er gelangte gar zu der These, alle menschliche Geschichte sei eine Geschichte von Anerkennungs-Kämpfen (Hegel, 1969).

Ein deutscher Philosoph der Gegenwart, Axel Honneth (Jahrgang 1949), Direktor des renommierten Frankfurter Instituts für Sozialforschung und Nachfolger von Jürgen Habermas auf dem Lehrstuhl für Philosophie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, greift die Hegelschen Überlegungen im Zuge seines Bemühens um eine moderne Gesellschaftstheorie auf und gelangt zu dem Ergebnis, dass Anerkennung zu **den** basalen Elementen gehört, die die unterschiedlichsten sozialen Gruppen dauerhaft in Frieden miteinander leben lassen. Dabei schlägt er einen Anerkennungsbegriff vor, der in drei Segmente aufgefächert ist, nämlich

Liebe,
rechtliche Gleichstellung und
soziale Wertschätzung
(Honneth, 1994: 148ff).

Besonders deutlich wird das mit diesen drei Segmenten Gemeinte, wenn man bei Honneth (in differenztheoretischer Analyse) nachliest, was für ihn das jeweilige Gegenteil darstellt:

Dann bilden den Kontrapunkt für Liebe Haltung und Handeln, die durch Misshandlung, ja (physische wie psychische) Vergewaltigung gekennzeichnet sind.

Rechtliche Gleichstellung sind ihm unvereinbar mit Entrechtung und Ausschließung, und sozialer Wertschätzung stehen diametral Entwürdigung oder Beleidigung gegenüber (Honneth, a.a.O.: 219).

Mit Blick auf mögliche Missverständnisse, die bei Nutzung des Anerkennungsbegriffs vor diesem Theorie-Hintergrund entstehen können, muss hervorgehoben werden, dass Anerkennung hier **kein** Synonym für Toleranz darstellt:

Toleranz nimmt Unterschiede zumal bei der Wahrnehmung anderer Individuen gelassen zur Kenntnis; deren Existenz wird quasi achselzuckend akzeptiert, in der Regel aber nicht mit einem größeren Maß an Interesse bedacht.

Anerkennung hingegen findet Worte für das erkennbar Andere und nutzt sie - wertschätzend akzentuiert - in der Interaktion mit ihm. Dabei ist die Haltung, in der sich Anerkennung artikuliert, nicht durch stoische Gleichgültigkeit, sondern durch deutlich erkennbares Interesse gekennzeichnet.

Honneth ist es auch, der mit plausiblen Argumenten in Frage stellt, dass sich die Sozialisation des Individuums von der frühen Kindheit bis zur Pubertät immer mehr in Richtung Unabhängigkeit von Fremdzuwendung bewege. Dabei beruft er sich zentral auf neuere Ergebnisse der empirischen Sozialforschung (Scherr in Hafenegger u.a., 2007: 43 ff.) und entwicklungspsychologischen Bindungsforschung (Winnicott, 1984: 47ff.), die dafür sprechen, dass Subjektwerdung und Subjektpflege über eine lebenslange Pendelbewegung zwischen Ich-Orientierung und der Suche nach Fremdbejahung betrieben werden.

In diesem Zusammenhang sei aber nach wie vor anzunehmen, dass die in früher Kindheit erfahrene Liebe von richtungweisender Bedeutung für eine robuste Lebensführung ist. Bei Honneth heißt es:

„Jene Grundsicht einer emotionalen Sicherheit nicht nur in der Erfahrung, sondern auch in der Äußerung von eigenen Bedürfnissen und Empfindungen, zu der die intersubjektive Erfahrung von Liebe verhilft, bildet die psychische Voraussetzung für die Entwicklung aller weiteren Einstellungen der Selbstachtung.“ (Honneth, a.a.O.: 172).

Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass - basierend auf der Argumentation von Hegel und Honneth - auch bei erwachsenen Menschen in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen auftretende Bedürfnisse nach Anerkennung nicht ein Signal für fehlende Reife sind, sondern - im Gegenteil - Souveränität in der Bestimmung dessen artikulieren, was das Ich vom Du benötigt, um sich dauerhaft als Teil des Wir wohl zu fühlen.

Noch einmal Honneth:

„Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens vollzieht sich unter dem Imperativ einer reziproken Anerkennung, weil die Subjekte zu einem praktischen Selbstverständnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten zu begreifen lernen.“

(a.a.O.: 148)

Daraus ergibt sich ein Votum für einander bejahende Lebensformen, die wiederum Voraussetzung sind für das Biographie begleitende Erleben von Reziprozität in Selbst- und Fremdwahrnehmung:

Der Einzelne spiegelt den Anderen und wird selbst von ihm gespiegelt. Oder, mit Hegel gesprochen: Es ist das *„Seinselbstsein in einem Fremden.“* (Hegel, 1974: 25)

Anerkennung in der Pädagogik

Anerkennung ist nicht wegzudenken, wenn es um pädagogische Reflexionen und Handlungsoptionen geht, zumal dann, wenn sich Pädagogik von einem humanistischen Menschenbild getragen weiß, also der Ganzheitlichkeit des Individuums verpflichtet ist, die sich aus Kognition, Emotion und der Fähigkeit zu sozialem Handeln zusammensetzt.

Anerkennung lässt sich in einer Weise verstehen, dass mit ihrer Hilfe Chancen bestehen, zwischenmenschliche Belastungen zu reduzieren, die in den ausdifferenzierten Gesellschaften europäischer Transformations- (etwa Kroatien) und Krisenländer (etwa Griechenland) immer besorgniserregendere Dimensionen annehmen.

Für Schulpädagogen kann das ‚Medium Anerkennung‘ an Stellen und bei Themen Wege hin zu Schülerinnen und Schülern ebnen, wo die Eltern ihre Kinder längst nicht mehr erreichen.

In der Erwachsenenbildung ist es möglich, Lehre in einer Weise zu gestalten, dass Lerner endlich die Anerkennung erfahren, die sie in ihrer bisherigen Lernbiografie weitestgehend entbehren mussten.

Anerkennung als Element von Schulpädagogik vermag das Fehlen elterlicher Erziehung zu substituieren. In der Erwachsenenpädagogik ist sie in der Lage, nachhaltig wirkende Orientierungsrahmungen anzubieten, die durch innere Stabilität gekennzeichnet sind.

Für eine Anerkennungspädagogik in der Jetztzeit ist es folglich sinnvoll, auf die bei Honneth vorfindlichen (oben benannten) drei Segmente von Anerkennung zurückzugreifen:

- Dann steht **Liebe** für eine Bejahung des Da-Seins der Lernenden, zunächst jenseits einer Hervorhebung von Leistungen jedweder Art, die der Einzelne erbracht hat.

Weiß sich das Individuum in seiner Totalität anerkannt, wagt es in der Regel, Begabungen und Interessen in einer für sich und Andere erkennbaren Weise zu äußern.

Mit sensibel zum Ausdruck gebrachter Anerkennung des Anderen werden verborgene Talente quasi „wachgeküsst“.

Wir Pädagogen betreiben oft das Gegenteil: Wir erkennen wahrgenommene **Leistungen** bei den Schülern und sprechen daraufhin Anerkennung aus. In der Konsequenz entfalten Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene eine ausgesprochen leistungsfokussierte Selbstdefinition:

„*Ich leiste etwas, also bin ich jemand!*“ Mittelfristig drohen dann jene Persönlichkeits-Anteile zu verkümmern, die nicht in Verbindung mit einer gesellschaftlich relevanten Leistung gebracht werden können.

- Der selbstgesetzte Anspruch, im Sinne **rechtlicher Gleichstellung** zu handeln, setzt ein hohes Maß an Feinfühligkeit gegenüber möglichen Diskriminierungen oder (gar) Stigmatisierungen voraus. Einer Anerkennungspädagogik verpflichtete Lehrende in der Erwachsenenbildung müssen aufpassen, dass sie einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer weder bevorzugen noch vernachlässigen. Dazu ist es notwendig, jeweils im Anschluss an realisierte Lehr-Lerneinheiten, selbstkritisch den moderierten Prozess Revue passieren zu lassen.

- **Soziale Wertschätzung** zum dritten äußert sich im Zuge pädagogischer Interaktionen vornehmlich darin, beim jeweiligen Gegenüber für erkennbare Ressourcen bzw. bislang nicht oder kaum genutzte Kompetenzen in einer sich vorsichtig annähernden Weise Sprache zu finden; Elemente des So-Seins werden erkannt und anerkannt, etwa:
„*Darf ich einmal benennen,
was ich an verborgener Begabung in Ihnen vermute?*“
Dabei haben die benutzten Worte und Sätze eher einen Angebotscharakter, nehmen nicht für sich in Anspruch, Wahrheiten zu formulieren.
Vor diesem Hintergrund findet ein pädagogisches Miteinander in einem Dreischritt aus
 - reflektierter Wahrnehmung,
 - sensibler Versprachlichung und dem
 - Anbieten von Begleitung für den (eventuell) im Anschluss zu vereinbarenden Lernprozess statt.

Damit wird deutlich:

Letztlich ist es von überragender Bedeutung, dass eine Pädagogik des Anerkennens nicht nur das aktuell im Anderen Wahrnehmbare identifiziert, sondern Fähigkeiten und Kompetenzen fördert, die erst nach und nach zu Tage treten. Bei Burkhard Liebsch (in Schäfer/Thompson, 2010: 164/4) heißt es, Menschen seien solche sozialen Wesen, denen es im Miteinander

„darum geht, allseits erkannt zu werden – und durch Anerkennung Anderer überhaupt erst zu werden, wozu sie ontologisch gewissermaßen disponiert sind.

Demnach wären sie in der Tat Wesen, denen das Wesentliche gerade mangelt:

Die Anerkennung, die nicht bloß würdigt, was sie ohnehin schon sind, sondern erst zeitigt und stiftet, was oder wer sie werden können.“

Es ist die dialogische Hervorbringung der Ressourcen und Potenziale im Anderen, was den Kern einer Anerkennungspädagogik ausmacht.

Anerkennung geben

Der symmetrisch geführte Dialog stellt das zentrale Mittel dar, Anerkennung in einer Weise zu formulieren, dass sie nicht zum Ritual verkommt. Denn die Gefahr ist selbstverständlich groß, dass Lehrende mehr oder weniger blind Schüler bzw. Teilnehmer anerkennend loben, weil sie sich damit mehr Motivation und Engagement bei den Angesprochenen erhoffen. Dann wird Anerkennung zur leeren Formel und verliert schnell ihre ressourcenweckende Kraft.

Die Alternative kann lauten, sich an Dialog-Konzepten zu orientieren, wie sie uns die Geschichte der Pädagogik anbietet:

- Ob nun Platons Mäeutik, bei der sich der Sprecher stets als „*Erkenntnishilfe*“ seines jeweiligen Gegenübers versteht,
- das Ich-Du/Ich-Es-Konzept eines Martin Buber, nach dem sich pädagogisch Handelnde in einem Pendeln zwischen Nah und Fern bewegen,
- oder die Dialog-Vorschläge eines David Bohm, der auf die Einhaltung von Sprecheregeln bei konzentrierter Kommunikation insistiert.

Immer sind es Dialog-Programme, deren Umsetzung es den Nutzern gestattet, auf Augenhöhe miteinander in Kontakt zu sein.

Dennoch: Zumal von Seiten der interkulturellen Pädagogik (do Mar Castro Varela/Mecheril, 2010) bzw. in der Entfaltung feministischer Positionen (Butler, 2009) wird berechtigterweise die Gefahr aufgezeigt, dass naiv betriebene Anerkennung eher stigmatisierend als entlastend zu wirken vermag, weil sie implizit Normatives mitschwingen lässt:

Zwei Beispiele:

(1) Bei einem Schüler mit Migrationshintergrund wird von der Lehrerin hervorgehoben, dass er gut die Sprache des Gastlandes spreche, obwohl er doch aus einer anderen Region der Welt komme.

Dadurch wird zum einen seine Ausnahmerolle als Migrationskind unterstrichen, zum anderen die möglichst fehlerlose Beherrschung der „fremden“ Sprache zur Norm erhoben.

Die Alternative kann darin bestehen, die Kommunikationsfähigkeit des Kindes jenseits grammatikalischer Regeln positiv konnotiert zu benennen. In der Folge solcher Art Anerkennung wird es nicht – bewusst oder unbeabsichtigt – animiert, vorrangig die Regeln der genutzten Sprache noch perfekter zu erlernen, sondern weiß sich in seinem Bemühen um Verstehbarkeit, damit in seinem Sozialverhalten, wertschätzend wahrgenommen und bestätigt.

Bei Jugendlichen und Erwachsenen existiert darüber hinaus die Möglichkeit, auf der Meta-Ebene mit Lernern zu kommunizieren – demnach über die Anerkennung zu dialogisieren:

(2) Bei einem Computerkurs wird der einzigen Frau unter den Teilnehmern von Seiten des Kursleiters gespiegelt, dass sie in ihrem Können schon weit vorangeschritten sei, wenn man bedenke, dass erst der zweite Kursabend abgeschlossen wurde. Dabei ergänzt er sein Lob um den Hinweis, dass es ihm nicht darum gehe, sie als Frau hervorzuheben, er sich vielmehr sehr wohl der Gefahr einer (in diesem Falle) latenten Diskriminierung durch Anerkennung bewusst sei.

Damit gewinnt der Dialog zwischen den beiden Interagierenden Augenhöhe, ohne dass das artikuliert Lob an Glaubwürdigkeit verliert.

Ein (eventuell) im Raum stehendes Unwohlsein kann angesprochen werden, das (hiermit vollzogene) Betreten einer kommunikativen Meta-Ebene macht es möglich.

Ein weiteres Argument für die Nutzung der Meta-Ebene besteht darin, bei der Formulierung von Anerkennung ein „sowohl als auch“ zu akzentuieren: Die Besonderheit eines Schülers, der sich soeben für die Meisterschaft im Kunstturnen qualifiziert hat, besteht nicht allein darin, ein herausragender Sportler zu sein. Stattdessen wird ebenso zur Kenntnis genommen, dass er kostenlos Nachhilfekurse für schwache Schüler erteilt. Die Referenzformel für seine Anerkennung besteht nicht in einem „entweder oder“, sondern einem „sowohl als auch“; er wird nicht auf ein herausragendes Kennzeichen reduziert:

Die möglicherweise identitätsstiftende Wirkung von Anerkennung verweist idealtypisch nicht auf Eindimensionalität ein, sondern lässt weitere Identitätssegmente zu.

Anerkennung erfahren

Der französische Philosoph Paul Ricoeur (Ricoeur, 2006: 236ff.) lehrt, dass Anerkennung anderen gegenüber dann am ehesten und überzeugendsten ausgesprochen werden kann, wenn sich Individuen zuvor und parallel dazu selbst anerkennen. Die Fähigkeit, in der Weise glaubwürdig zu agieren, erhöht sich, sollten sie sich darüber hinaus noch intergenerational bejahen können. Das heißt: Die mitgeteilten Biographien der jeweiligen Vorfahren in der eigenen Familie lösen vielleicht nicht allesamt Begeisterung aus, dennoch ist es möglich, den hinter den Daten des Lebenslaufs erkennbaren Menschen mit Respekt zu begegnen.

Was das Introspektive betrifft, so weiß der Einzelne zwar von seinen Schwächen, sieht sich aber in der Lage, seiner selbst mit Wertschätzung inne zu werden.

Außerdem ist davon auszugehen, dass Menschen, die Anerkennung zollen wollen, sie in regelmäßigen Abständen auch selbst von Seiten Dritter erfahren müssen. Dabei ist die Frage, ob und - wenn ja - wie um Anerkennung nachgesucht werden kann, letztlich nur zwischen den unmittelbaren Interaktionspartnern zu beantworten. Allgemeingültige Regeln sind nicht festlegbar. Da muss stattdessen ausgelotet bzw. ausprobiert werden, was im jeweiligen Kontext geht. Davon auszugehen ist, dass zum Beispiel in manchen (zumal) pädagogischen (Sub-) Kulturen das Nachsuchen von Anerkennung vorgesehen ist, in anderen wiederum als geradezu eklatanter Verstoß gegen ungeschriebene Regeln gilt. Rhetorische Formeln, die genutzt werden können, lauten etwa:

„Gibst Du mir, mal ein Feed back?“ oder

„Kannst Du mich, mal coachen?“

wobei Letzteres zentral die erkennbare Selbstwahrnehmung des zu Coachenden berücksichtigen soll:

Der Coachende benennt in einer anerkennenden Weise, was er an Selbstdefinitionen, Skrupeln, Selbstermächtigungen im „Coachee“ wahrnimmt. Damit weiß sich der Coachee zum einen zur Kenntnis genommen (was nicht unwichtig ist), erhält zum anderen für das Erkennbare ein Versprachlichungs-Angebot. Dadurch verlieren die Selbstwahrnehmungen/Selbstzweifel des Coachee tendenziell das bedrohlich Irritierende. Coaching ist Fokussierung dessen, was beim zu Coachenden an Latenzen erkennbar ist. Der Coach formuliert quasi **aus dem Anderen heraus**.

Feed back hingegen akzentuiert die Wahrnehmungen des Sprechers unter Berücksichtigung dessen, was an Subjektivem dabei einfließt. Der Feed back-Gebende formuliert **aus sich selbst heraus**.

Generell gilt für die Frage, wie der Wunsch nach Anerkennung kommuniziert werden kann, die Empfehlung, Feed back bzw. Kurz-Coaching zu erbiten, dafür – quasi im Austausch - Vergleichbares anzubieten. Es hat sich im

Alltag bewährt, die Frage nach Anerkennung eher lakonisch, mehr „*im Nebenbei*“, zu stellen - so, wie wenn jemand fragt, ob ihm ein Anderer die Tür öffnen könnte: Dadurch wird die Peinlichkeit eines vermeintlichen „*Fishing the compliments*“ vermieden. Es geht stattdessen schlichtweg um den Wunsch, bei einer Bemühung unterstützt zu werden – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

In regelgeleiteten Interaktions-Systemen, etwa einer Schulklasse, einem Team von Kollegen und Kolleginnen oder Ähnlichem, erscheint es denkbar, den Austausch von Anerkennung explizit als festen Bestandteil in die Kommunikationskultur zu integrieren. Dabei erweist es sich als sinnvoll, die Differenz von Toleranz und Anerkennung einzuführen (siehe weiter oben) und beide als (tragende) Interaktions-Elemente zu nutzen.

Zusammenfassung und Ausblick

Am Ende dieses Artikels sollen die zentralen Indikatoren einer Pädagogik der Anerkennung benannt werden, wie sie sich aus den Reflexionen der vorhergehenden Seiten ergeben:

Anerkennungspädagogik in Schule und Erwachsenenbildung äußert sich demnach darin,

...Anerkennung zu gewähren, die Liebe (Synonym für die Bestätigung des Daseins), rechtliche Gleichstellung (weitgehende Vermeidung von allem, was auf Diskriminierung hinauslaufen könnte) und soziale Wertschätzung (was auch Bestätigung des So-Seins meint) umfasst.

...bei den Lernern eine Pendelbewegung zwischen Selbst-Begrenzung und Selbst-Entgrenzung, zwischen einem Vertrauen in die Stabilitäten des Ich und dem Insistieren auf die Anerkennung durch Dritte zu ermöglichen. Pädagoginnen und Pädagogen sind dabei in der Lage, intersubjektive Partner zu sein, die vom lernenden Subjekt, Anerkennung erbittend, angesprochen werden.

...für eine Haltung Sprache zu finden, die mehr ist als Toleranz, stattdessen Würdigung des Spezifischen / Besonderen im Anderen artikuliert – eben Anerkennung.

... in der schul- bzw. erwachsenenpädagogischen Arbeit einen Dreischritt aus Wahrnehmung, Verprachlichung, Begleitung zu versuchen.

...die Gefahr einer Stigmatisierung durch Anerkennung nicht zu tabuisieren, ihr vielmehr sensibel entgegenzuwirken, indem für eine mögliche „*Diskriminierung durch Lob*“ eine angemessene Meta-Sprache gesucht und genutzt

wird: Das lernende Gegenüber ist Dialogpartner und als solcher Subjekt, nicht Objekt pädagogischen Handelns.

Letztlich sei hervorgehoben, dass Anerkennungspädagogik vor dem Hintergrund der Überlegungen ihrer philosophischen Vordenker (Hegel, Honneth und Ricoeur) nicht als Sedativum missverstanden werden will. Ihr Impuls zielt nicht auf fatalistisch wirkende Ersatz-Befriedigung, sondern auf die Aufrechterhaltung von Wachheit, und zwar

- sowohl für die **emotionalen** Bedürfnisse des Einzelnen
- als auch für dessen Wünsche nach **sozialer/materieller** Besserstellung.

Von daher begreift sich Anerkennungspädagogik auch als Instrument, den im Einzelfall nötigen politisch-sozialen „*Kampf um Anerkennung*“ (Honneth) durch angemessene Begleitung zu unterstützen. Auch hier gilt nicht ein „*entweder – oder*“ (Beruhigung oder ein Ja zur Rebellion), sondern ein „*sowohl als auch*“ (sowohl emotionale Entlastung als auch Ermutigung zu einem Handeln für eine gerechtere Gesellschaft).

Literatura:

1. Butler, J. (2009) *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
2. Hafenegger, B. u.a. (2007) *Pädagogik der Anerkennung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
3. Hegel, G.W.F. (1969) *Jenaer Realphilosophie*. Hamburg: Meiner.
4. Hegel, G.W.F. (1974) *Frühe politische Systeme*. Frankfurt, Berlin, Wien: Ullstein.
5. Honneth, A. (1994) *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
6. Liebsch, B. (2010) *Anerkennung und Verachtung*. In: Schäfer, A / Thompson, Ch., a.a.O. 141 – 163.
7. Ricoeur, P. (2006) *Wege der Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
8. Schäfer, A. / Thompson, Ch./Hrsg. (2010) *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh.
9. Winnicott, D.W. (1984) *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Pedagogija jednakosti i uvažavanja u školi i obrazovanju odraslih

Sažetak: Svi odgojni akteri koji sudjeluju u pedagoškoj interakciji, bez obzira radi li se o učiteljima ili učenicima, trebaju (i očekuju) uvažavanje koncepcije interkulturalnosti. Koliko i na koji način trebaju biti uvažavani i do koje mjere mogu postići jednakost i uvažavanje u pedagoškoj interakciji, temeljno je pitanje ovog rada. Tematika rada ima za cilj dokazati da su jednakost i uvažavanje više od same metode. Oni predstavljaju temeljno stajalište koje je mnogo više od nastavne aktivnosti učenja i koje je višestruko djelotvorno.

Ključne riječi: uvažavanje, interkulturalnost, poštivanje različitosti, pravna jednakost.

Pedagogy of Equality and Respect in School and in Adult Education

Summary: All educational stakeholders, teachers and students alike, who participate in pedagogical interactions require (or expect) the concept of interculturalism to be respected. How much and in what way it should be respected and to what extent equality and recognition in the pedagogical interaction can be achieved, is a fundamental question posed in this paper. It further aims to confirm that equality and recognition are more than just a method. They represent a fundamental standpoint which is much more than the mere activity of learning and as such efficient on multiple levels.

Keywords: respect, interculturalism, respect of diversity, legal equality.

KRITIČKO RAZMATRANJE MODELA *HOMESCHOOLINGA*¹

Katarina Dadić, znanstvena novakinja
Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu
Odjel za nenastavničku naobrazbu

Sažetak: Radom je predstavljena suvremena koncepcija "obrazovanja kod kuće" koja je popularnost stekla zbog povećanja kritika formalnog obrazovanja. Budući da takva vrsta obrazovanja u Republici Hrvatskoj još uvijek nije zakonski omogućena, autorica se u članku usredotočila na analizu polazišnih točaka zahtjeva za obrazovanje kod kuće koji je Hrvatska kršćanska koalicija uputila Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta. Obrazovanje kod kuće neupitno ima svoje prednosti, no uvidom u dani model dolazimo do izdvajanja triju važnih čimbenika na koje moramo staviti naglasak ukoliko želimo da se takva vrsta obrazovanja zakonski omogući. Tri su elementa bitna, a to su baziranje obrazovanja kod kuće na autentičnom hrvatskom modelu *homeschoolinga*, roditeljska kvalificiranost te sustavnije i češće provjere znanja učenika koji se obrazuju kod kuće. S druge strane, u radu su istaknuti škola i grupe vršnjaka kao važni socijalizacijski čimbenici, kvalitetnije obrazovanje učitelja i njihovo sustavno usavršavanje, stručno utemeljen odabir studenata za učiteljski poziv, znatno manji broj učenika na jednog učitelja te kvalitetno nagrađivanje učitelja za njihov rad kao čimbenici koji idu u prilog odabiru škole kao institucije u kojoj će se dijete obrazovati.

Ključne riječi: Hrvatska kršćanska koalicija, obrazovanje kod kuće ili *homeschooling*, škola, učenik, učitelj.

1. Uvod

Iako je obrazovanje kod kuće kroz povijest oduvijek prisutno, uzimajući za primjer najpoznatijega Aristotelova učenika Aleksandra Makedonskog ili našem vremenu bliže primjere učenika poput Abrahama Lincolna ili Winstona Churchilla, takav specifičan način obrazovanja (vodeći se povijesnim okolnostima kao što je npr. društveno uređenje) neće biti predmet ovoga rada. Suvremena koncepcija pojma "obrazovanje kod kuće" ili "kućno obrazovanje" (engl. *homeschooling*) nastala je sredinom 60-ih godina prošloga stoljeća. Pojam kao takav zapravo označava udaljavanje od škole, a ogleda se u dva smjera: ideološkom i pedagoškom. Dva važna predstavnika "kućnog obrazovanja" jesu Raymond Moore, koji se zalagao za roditeljsko preuzimanje moralnog i du-

¹ U daljnjem dijelu teksta autorica će se negdje koristiti pojmom *homeschooling*, a negdje istoiznačnicom na hrvatskom jeziku *obrazovanje kod kuće*.

hovnog odgoja svoje djece isključujući utjecaj škole, i John Holt, koji je radeći kao nastavnik došao do zaključka da strogo strukturiran sustav učenja u znatnoj mjeri prigušuje djetetov duh. Tijekom 1960-ih i 1970-ih godina prošloga stoljeća većina roditelja koji su svoju djecu obrazovali kod kuće pripadala je supkulturama (npr. hipi-kultura, zagovornici *new age*-filozofije i sl.). Do sredine 1980-ih većinu roditelja čine pripadnici kršćanske desnice, čiji je postotak do kraja 1990-ih iznosio čak 75 % (Livni, 2000). U posljednje se vrijeme obrazovanje kod kuće često vezuje uz religijska polazišta obitelji koje se odlučuju za takav vid obrazovanja, kao npr. u slučaju obitelji Romeike koja je u Njemačkoj platila kaznu u iznosu od 70 000 eura zbog kršenja zakona koji izričito zabranjuje obrazovanje djece kod kuće. Obitelj je zatražila i dobila azil u SAD-u (Morristown, Tennessee), gdje sada roditelji obrazuju djecu u skladu sa svojim evangeličkim uvjerenjima (<http://www.spiegel.de/international/germ>). No bilo bi sasvim pogrešno tvrditi da se obrazovanje kod kuće može pripisati isključivo kršćanskim obiteljima (tu se najčešće ubrajaju kršćanske denominacije, protestanti i evangelisti). Takav rast autori promatraju iz perspektive širenja obiteljskih vrijednosti (Biellik i sur., 2001; Lines, 2000b; McDowell i sur., 2000; Welner and Welner, 1999), koje pojedine obiteljske zajednice (ne samo one s religijskim polazištima) visoko vrednuju. Ono što je u znatnoj mjeri doprinijelo revitalizaciji takvog obrazovanja jest i povećanje kritika formalnog obrazovanja. Da bismo bolje potkrijepili tvrdnju, uzet ćemo za primjer samo 16 % obitelji u SAD-u koje su 1985. godine izrazile svoje odobravanje takvog vida obrazovanja, da bi se do 2001. godine ta brojka povećala na 41%. Do 2003. godine u SAD-u se više od milijun učenika obrazovalo u vlastitom domu (Lines, 1998). Različiti su motivi zbog kojih se roditelji odlučuju obrazovati djecu kod kuće, uključujući vjerske razloge, loše školske uvjete, nedovoljno akademskog izazova i dr., pa sve do neslaganja s nastavnim planom i programom. Povećano zanimanje za obrazovanje kod kuće svakako prati i razvoj novih tehnologija, uz ostale mnogobrojne razloge. Naime mali je broj kućanstva koja u današnje vrijeme nemaju internet. Wake (2000) pobliže opisujući kanadski model obrazovanja kod kuće zaključuje da jeftinija računala, lakši pristup internetu i laka dostupnost svih potrebnih materijala na mreži kod većine roditelja olakšavaju odluku da obrazuju svoju djecu kod kuće. Internet je prouzročio "revoluciju" povezujući učenike u veliku zajednicu *homeschoolera* koji su razvili kontakte diljem svijeta (Gooderham, 1996). S obzirom da je u Republici Hrvatskoj u rujnu 2010. godine Hrvatska katolička koalicija predala zahtjev Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa u kojem se traže izmjene i dopune Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi kako bi se uvelo obrazovanje kod kuće, cilj ovoga rada bit će detaljna analiza polazišnih točaka istog zahtjeva, ali i mogućnosti njegove realizacije.

2. Teorijska polazišta

Opća deklaracija o pravima čovjeka u čl. 26 (3) navodi da roditelji imaju prvenstveno pravo birati vrstu obrazovanja za svoju djecu. Također, u Europskoj konvenciji za zaštitu ljudskih prava i sloboda u protokolu 1 (2) stoji da će u obavljanju svojih funkcija povezanih s obrazovanjem i poučavanjem država poštovati pravo roditelja da osiguraju obrazovanje i poučavanje u skladu sa svojim vjerskim i filozofskim uvjerenjima. Vodeći se tim dokumentima, ali i pozivajući se na pravo roditelja iz čl. 63 Ustava Republike Hrvatske koji propisuje da su roditelji dužni uzdržavati, školovati i odgajati djecu s pravom samostalnog odlučivanja o odgoju djece, kod nas se pojavila inicijativa za uvođenje mogućnosti obrazovanja kod kuće. Ono bi kao takvo predstavljalo alternativu formalnom obrazovanju u školskim ustanovama. Na pozornici koja je i dalje zadržala naziv škola kroz dva su se desetljeća izmijenili različiti ciljevi, zadaci, sadržaji, strategije i metode učenja i poučavanja. S vremenom su se oni počeli vješto zamatati u retoriku vlastitoga smisla, kojom se nastojalo osjetljivoj i sumnjičavoj publici nametnuti izbor, ali ju i ostaviti u uvjerenju da se upravo takvim izborom sve više približava zadovoljavanju svojih pravih potreba. Postalo je gotovo svejedno gdje se podučava, ako je vizija cilja bila povezana s intelektualnim nadahnućem, moralnim pročišćenjem ili društvenim spasenjem pojedinca (Spajić-Vrkaš, 1999: 580). Iz toga bi se konteksta popularizacija obrazovanja kod kuće mogla pobliže shvatiti. Poznato je da je obrazovanje kod kuće rašireno u državama poput SAD-a, Engleske, Kanade, Australije i sl., no iskustva tih zemalja ipak nisu bila ključna za formiranje zahtjeva koji je Hrvatska kršćanska koalicija uputila nadležnom ministarstvu u Republici Hrvatskoj. Navedena se koalicija vodila modelima susjednih nam zemalja. U Sloveniji je obvezno osnovnoškolsko obrazovanje kod kuće omogućeno od 1996. godine, a u Crnoj Gori od 2003. godine. Zahtjev koji je bio upućen MZOŠ-u oslanjao se na slovenski model, u kojem su zakonodavna rješenja izvedena na osnovi iskustava iz danskog obrazovnog sustava.

2.1. Komparativna analiza modela obrazovanja kod kuće

Zahtjev za uvođenje obveznog osnovnoškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj u velikoj se mjeri oslanjao na slovenski model obrazovanja kod kuće. Navedeni model sastoji se od tri dijela, a to su obveze i prava roditelja i djeteta koje se obrazuje kod kuće, provjere znanja te obveze i prava škole. U članku će se naglasiti dijelovi navedenog modela, a koji se odnose na nekvalificiranost roditelja za obrazovanje i provjeru znanja. Ono što je jako važno naglasiti jest prvotni paradoks na koji nailazimo. Naime zahtjev za uvođenje obrazovanja kod kuće podnijela je Hrvatska kršćanska koalicija (protestantska denominacija) koja u svom planu djelovanja i viziji za budućnost jasno naglašava da želi osnažiti noseće strukture društva, ali i utjecati na njegovu dobrobit

na područjima društvenog djelovanja. Nadalje ista koalicija naglašava kako uvažava i poštuje međusobne razlike u djelovanju. Ono što smo istaknuli u uvodnom dijelu ovoga članka, imajući u vidu razvoj *homeschoolinga* kroz povijest, jesu jasna religijska polazišta. U samom zahtjevu koji je bio naslovljen na resorno ministarstvo nigdje nije navedeno koja je okosnica istoga zahtjeva za legalizaciju *homeschoolinga* u Republici Hrvatskoj. U njemu se izravno preuzima slovenski model (isti je preuzet od danskog modela), u kojem nema niti riječi o religijskoj osnovi. Također se podnositelj zahtjeva poziva i na Opću deklaraciju o pravima čovjeka i Europsku konvenciju za zaštitu ljudskih prava i sloboda, latentno nam dajući do znanja kako se ta ista prava od strane škole krše unatoč tomu što je i samim Ustavom Republike Hrvatske zagarantirano ono na što se oni pozivaju. Također, preuzeti slovenski model donosi nešto poprilično upitno, a to je da roditelj koji obrazuje svoje dijete kod kuće ne mora imati minimalnu stručnu spremu, tj. on ne mora nužno biti kvalificirani učitelj. Ne možemo dakle izbjeći pitanje učiteljskih kompetencija i/ili roditeljskih nekompetencija, a koje se odnose na obrazovanje. Postavlja se pitanje minorizira li se uloga škole, ali i učitelja te njegovih profesionalnih, pedagoško-didaktičko-metodičkih, interkulturalnih ili pak radnih kompetencija? S obzirom da kompetencija podrazumijeva posjedovanje neophodnih sposobnosti, autoriteta, vještina i znanja (Oxford advanced learners encyclopedic dictionary, 1989: 183), upućeni smo na mišljenje da će roditelj kao nekvalificiran učitelj teško zadovoljiti navedene kriterije ukoliko želi obrazovati svoje dijete. Područje učiteljskih kompetencija široko je određeno, što nikako nije zanemarivo. Ono obuhvaća četiri područja, a to su stručnopredmetno, pedagoško, organizacijsko te komunikacijsko-refleksivno područje (Klassen i sur., 1990). Nadalje analiza priređena od strane ureda Eurydice (2003) jasno pokazuje da nijedna država, kada postavlja zahtjeve za učitelje i nastavnike, ne razmišlja isključivo o klasičnim kompetencijama već identificira i druga područja poput poučavanja uz upotrebu suvremene informacijske tehnologije (ICT), integracije djece s posebnim potrebama, rada u skupinama s različitim djecom, pa i multikulturalnih mješovitih skupina, menadžmenta škole i različitih administrativnih poslova te rješavanja konflikata ('new competences now expected of teachers', Eurydice, 2003: 6). Neizbježno je uzeti u obzir i same nastavne kompetencije kao što su planiranje i pripremanje za nastavni sat, sama izvedba nastavnog sata (vođenje i tijek), razredni ugođaj (disciplina), ocjenjivanje učeničkog napretka te osvrt i prosudba vlastitoga rada (Kyriacou, 1998: 24). Prema istom autoru nastavna se umijeća mogu opisati kao posebno smišljene nastavničke aktivnosti koje potiču na učenje. Tri su važna elementa nastavnih umijeća (Kyriacou, 1998: 16):

1. *Znanje* – nastavnikovo znanje o predmetu, učenicima, kurikulumu, nastavnim metodama i utjecaju drugih čimbenika na poučavanje i učenje te znanje o vlastitim nastavnim umijećima.
2. *Odlučivanje* – razmišljanje i odlučivanje prije nastave te za vrijeme i poslije nje o tome kako najlakše postići predviđene pedagoške rezultate.

3. *Radnje* – ponašanje nastavnika sa svrhom poticanja učenja kod učenika.

Možemo slobodno reći da se odgovor na želju za obrazovanjem kod kuće krije u interkulturalnom obrazovanju. Ukoliko znamo da se interkulturalni odgoj i obrazovanje pojavljuju kao težnja za potvrđivanjem izvornih kulturnih identiteta (odgovor na osnovna polazišta Hrvatske kršćanske koalicije) koji su jednakovrijedni dominantnoj kulturi, oni ne bi smjeli biti isključivi. Kvalitetan odgovor na zahtjev svakako je interkulturalno obrazovanje koje može pridonijeti priznavanju doprinosa svake civilizacije, promicanju pozitivnog i dinamičnoga odnosa među različitim kulturama (Hrvatić, 2011) ili pak, u našem slučaju, religijskim denominacijama. Danas se od implementacije interkulturalizma u obrazovanje očekuje doprinos boljem suživotu između različitih etičkih, vjerskih, kulturnih i socijalnih skupina, unaprjeđivanje, afirmiranje i zaštita ljudskih prava, temeljnih sloboda i demokracije, promicanje svijesti o vlastitom nacionalnom, kulturnom, jezičnom i vjerskom identitetu te poticanje međusobnog uvažavanja različitosti (Hrvatić, 2011 prema Galić, 2007). Ukoliko se osvrnemo na interkulturalne kompetencije pedagoga ili učitelja, s pravom možemo tvrditi da su takve kompetencije usmjerene na osposobljavanje učenika za komunikaciju i prihvaćanje ljudi koji su različiti od njega (u ovom slučaju pripadnici denominacije), kako bi se on osjećao dostojnim i ravnopravnim članom zajednice kojoj pripada (Hrvatić, 2011 prema Fly Sainte Marie, 1994). U članku "Interkulturalizam kao paradigma za razmišljanje o različitosti" profesorica Martine Abdallah-Preteuille iznosi jasan stav kako je obrazovanje potrebno kontekstualizirati u pogledu socijalnih, političkih i komunikacijskih stvarnosti. Ističe važnost međukulturne razmjene koja stalno mijenja stvarnost. Interkulturalizam u obrazovanju, smatra ona, razvija nove oblike u ponašanju učenika, ali i učitelja, izravno mijenjajući njihove stavove i čineći ih tolerantnijima (Abdallah-Preteuille, 2006). Stoga učitelj kao interkulturalni medijator postaje novi socijalni metodičar, majeutičar, informator, komentator, analitičar, animator, misionar, humanist i Prometej novoga stoljeća. Njegova pedagoška uloga mora korespondirati s društvenim promjenama: bićem, prirodom i životnim stilovima djece i mladeži, uključujući i promjene u njihovu obiteljskom, ali i socijalnom okruženju, kao i novim tehnološkim postignućima s kojima svako-dnevno komuniciraju (Previšić, 1999: 78).

Slovenski model donosi i dio u kojem stoji da učenik na kraju školske godine mora pristupiti godišnjoj provjeri znanja. Predmetni nastavnik škole kojoj dijete pripada ima za obvezu pripremiti godišnju provjeru. To također predstavlja iznimno spornu točku modela za dijete, s obzirom da je ono dovedeno u situaciju da jednom provjerom dobiva ocjenu za razinu postignutog znanja. Tu je svakako prisutna isključenost različitih komponenti kada je riječ o ocjenjivanju, što nikako ne ide u korist učeniku koji je na neki način "pri-?iljen reproducirati gradivo cijele školske godine" isključivo izborom svojih roditelja, budući da se ne čini mogućim da dijete u dobi od 7 ili 8 godina na osnovi relevantnih kriterija samo odabere hoće li biti obrazovano kod kuće.

Ocjenjivanje učenika ili grupe učenika izvodi se na temelju ispitivanja (usmenih, pismenih, praktičnih) ili na osnovi promatranja učenikova rada, reagiranja i ponašanja u procesu učenja i nastave. Stoga bi svesti ocjenjivanje na razinu koja je predložena slovenskim modelom značilo u mnogočemu ograničiti učenika (projektna nastava, partnersko učenje, samoevaluacija i sl.), ali i nepravedno zanemariti sva dokimološka dostignuća.

2.2. Školska socijalizacija i obrazovanje kod kuće

Postoji još niz važnih stavki na koje se možemo osvrnuti kada je riječ o obrazovanju djeteta u vlastitom domu. "Isključenost" djeteta iz života škole u značajnoj mjeri utječe na socijalizaciju. Škola, odmah nakon obitelji, označava "žarišno mjesto" socijalizacije. Ona djeluje kao most između obitelji i društva kao cjeline. S obzirom na navedeno, očito je velik deficit isključiti dijete iz života škole i ne imati u vidu procese razmjene iskustava s drugima, gdje ono uči posebne oblike socijalno prihvatljivog ponašanja. Istina je da dijete u školi može doživjeti i socijalno neprihvatljivo ponašanje od strane svojih vršnjaka ili učitelja. Može i naići na sasvim različita mišljenja ili stavove, no je li to uistinu dostatan razlog za izbjivanje iz osebujne školske zajednice? Znači li to da će dijete i u kasnijem integriranju u društvo svakodnevno nailaziti na svoje istomišljenike ili će mu pak takve moguće situacije pomoći u kasnijem uspješnijem rješavanju međuljudskih i drugih odnosa? Važno je naglasiti da je škola izvrsno mjesto za razvoj interpersonalnih znanja i vještina. Neizbježan dio stvaranja socijalne kompetencije jest i kvaliteta interakcije s vršnjacima koja služi izgradnji i održavanju socijalnih odnosa. Razumijevanje osjećaja i potreba drugih, izražavanje osobnih želja ili ideja, rješavanje problema, suradnja, pregovaranje, jasno izražavanje emocija, prepoznavanje različitih socijalnih situacija te ostvarivanje i održavanje prijateljstva važan su segment školske zajednice. Primjena takvih socijalnih znanja i vještina može biti olakšana pod vodstvom kompetentnog učitelja koji pruža potporu tijekom nastavnog procesa (Heejong i Kemple, 2006). Život u školi svakako predstavlja idealnu platformu za daljnje integriranje u društvo, ali i važnu okosnicu razvijanja brojnih vrijednosti, vještina, kritičkog mišljenja, kreativnosti, prosocijalnog ponašanja i usmjerenosti na zajednicu, ali i usmjerenosti na budućnost. Škola ima specifičnu društveno-pedagošku funkciju koja se u svom povijesnom hodu obogaćivala u skladu s ciljevima društva i zadacima odgoja i obrazovanja. Intenzivan znanstveno-tehnološki razvoj, demokratizacija društvenih odnosa, afirmiranje slobodne i humane osobe, jačanje uloge obrazovanja u suvremenom svijetu te osposobljavanje za stjecanje znanja tijekom cjelokupnog života samo su neke od determinanti koje uvjetuju i zahtijevaju pozicioniranje škole kao važnog socijalizacijskog činitelja. Ona neizbježno uspostavlja "odnose i integracije", obogaćuje sustav dinamikom i novim odnosima (Pivac, 1995). Odabirom obrazovanja djeteta kod kuće isključuje ga se i iz svih popratnih aktivnosti koje su

vezane uz školu, suradnje sa školskom stručnom službom i sl. Kada je riječ o obrazovanju djeteta kod kuće, ne možemo zanemariti roditeljske ciljeve i vrijednosti (koji mogu, ali i ne moraju biti u skladu s vrijednostima koje zagovara škola), roditeljski odgojni stil (autoritaran, autoritativan, permisivan, zanemarujući), ali i same roditeljske aktivnosti (to se odnosi na roditeljsko ponašanje koje je determinirano odgojnim ciljevima). Slobodno se možemo zapitati i je li roditelj spreman na obradu kontroverznih tema, vjeruje li dovoljno u uspjeh svoga djeteta ili ispunjava svoja osobna zadovoljstva te postoji li mogućnost jednodimenzionalnog obrazovanja ili, u krajnjem slučaju, indoktrinacije? Je li dovoljno objektivan i postoje li dani kada nema volju obrazovati svoje dijete kod kuće? Hoće li dijete svakodnevno imati kontinuitet u učenju i može li ono svoje roditelje doživljavati kao istinske učitelje? Ne podcjenjujući roditeljsku želju za obveznim obrazovanjem svoga djeteta, jasno je kako, s druge strane, kod učitelja mora biti vidljiva sposobnost suočavanja s nejasnim i složenim situacijama u učionici i školi, ali i aktivan odgovor na cijeli niz gore navedenih parametara. Učiteljeve su granice dalekosežne ukoliko stvara povoljno ozračje za snošljivost u mišljenju i posreduje među razlikama ne samo etičkih ili kulturoloških posebnosti nego uopće slobodnog i kreativnog iznošenja mišljenja, podjednako o prirodnim i društvenim pojavama (Previšić, 1999). Škola se danas koncipira kao odgojno-obrazovna zajednica koja svojom organizacijom i karakterom pedagoškog procesa otkriva, potiče i razvija mogućnosti samorazvoja i samoodržanja u svijetu koji se mijenja (Pivac, 1995). Škola je mjesto na kojem se stvara ozračje poticanja, inicijative, stimuliranja i napretka, a ne stagnacije. Ona nužno mora izgrađivati i ozračje optimizma, stvaralaštva i inovacije, a ne poraza i neuspjeha (Pivac, 2009). Ono što svakako ide u korist obrazovanju u školskoj ustanovi jesu i teorijska polazišta koja postavljaju stručnjaci, tj. eksperti za obrazovanje – promijenjena uloga učitelja i nastavnika (Day, 1999, Formosinho, 2002, Hirvi, 1996), primjena kontrole kvalitete, ali i pravna odgovornost s obzirom na učiteljsku djelatnost. Suvremena se škola, uz ostalo, utemeljuje na učeniku kao aktivnom čimbeniku svojega i općega razvoja. Samonadmašivanje i samoobnavljanje bitne su odrednice postmoderne samoorganizacije (konstituiranja) života i rada učenika u školi, ali su u isto vrijeme i sadržaji i zadaće suvremenog odgoja i obrazovanja (Pivac, 2009: 35).

3. Prema zaključku

Nije nelegitimno zahtijevati obrazovanje kod kuće, ali bi pritom trebalo voditi računa o polazišnim konceptima koji imaju u vidu logičnost i ispravno tumačenje Deklaracije o pravima čovjeka ili pak Europske konvencije za zaštitu prava i sloboda. Također pri postavljanju zahtijeva treba jasno naglasiti kako su se i kada kršila pojedina prava zbog kojih roditelji imaju želju postati učitelji svojoj djeci (kad ih već navode kao razloge). Slovenski je model, čini se, po

mногоčemu neprihvatljiv, što je vidljivo iz više točaka zahtjeva o kojem smo u prethodnom dijelu teksta raspravljali. Ukoliko postoje denominacije koje žele obrazovanje na drukčiji način, tj. obrazovanje kod kuće, onda bi u svakom slučaju trebalo imati u vidu kompetentnost roditelja kao učitelja. Neosporno je da roditelj može biti kompetentan, ali isključivo ukoliko svojim obrazovanjem pokriva određena područja potrebnih kompetencija. Nadalje moramo voditi računa i o socijalnom ozračju u školi, partnerskom odnosu među učenicima, učiteljima i roditeljima koji se ogleda u razumijevanju socijalnih odnosa, ali i koji se zasniva na sposobnosti interakcije. Velika je odgovornost na roditeljima ukoliko se uistinu odluče obrazovati svoje dijete kod kuće, jer ga potencijalno stavljaju pred velike deficite. U prvom redu, tu su škola i vršnjačke grupe kao dva iznimno važna agensa socijalizacije, a u drugom je redu tu nedostatak kontrole kvalitete takvog obrazovanja (provjerljive, po navedenom modelu, jedino na temelju godišnje provjere znanja, i to jednodimenzionalno). Ukoliko se želi uvesti koncept *homeschoolinga*, onda on mora počivati na istinskim načelima i imati iza sebe "hrvatski model", prilagođen hrvatskom obrazovnom sustavu, koji ne traži uporišne točke u obrazovnim sustavima susjednih nam zemalja. Mora nastati u suradnji sa stručnjacima (u prvom redu pedagogima), ne omalovažavajući niz raznih kompetencija učitelja i pedagoga i ne ulazeći u područje njihova profesionalnog djelovanja traženjem mogućnosti obrazovanja bez potrebnih kompetencija. Takvo što ozbiljno ugrožava struku, ali i stavlja u drugi plan niz istraživanja i znanstvenih dostignuća s područja odgoja i obrazovanja. No ipak u sebi nosi jednu pozitivnu stvar, a to je da se kao učitelji i pedagozi moramo preispitati i nanovo zapitati kako na još višu razinu podići kvalitetu našeg rada ili, bolje rečeno, djelovanja. Škola, u konačnici, nikako ne bi smjela biti "arena" u kojoj se nastavnici i učenici bore za pobjedu, a odgoj i obrazovanje ne smiju završiti niti pobjedom nastavnika niti porazom učenika ili obratno. Stoga je važno voditi računa o kvaliteti, za koju je neizbježno ispuniti četiri kompleksna uvjeta: kvalitetno obrazovanje budućih učitelja i njihovo sustavno usavršavanje, stručno utemeljen odabir studenata za učiteljski poziv, znatno manji broj učenika na jednog učitelja te kvalitetno nagrađivanje učitelja za njihov rad (Rosić, 1999: 8). Za kraj, rješenje roditeljima (podnositeljima zahtjeva i pripadnicima navedene denominacije) možemo ponuditi u suvremenim pedagoškim konceptima kulturalno osjetljive pedagogije (*culturally responsive pedagogy*) i interkulturalne pedagogije. Kulturalno osjetljiva pedagogija pokazuje mnogo veći senzibilitet prema učeniku nego tradicionalna. Ona naglašava razvoj pojedinca sa svrhom oblikovanja kvalitetne zajednice, razvoja vještina i kritičkog mišljenja, širenja akademskog znanja, navika zajedničkog života te poticanja želje za društvenim promjenama, čini se, bez kršenja navedene konvencije i deklaracije (Hrvatić, 2011). Interkulturalna pedagogija otvara nov pogled na odgoj, obrazovanje, učitelja i školsko okružje. Na tragu toga koncepta, škola koja ne želi isključivo i samo oblikovati pojedinca nego teži biti i socijalno-ekološka zajednica treba na filozofiji interkulturalne snošljivosti potica-

ti razvoj individualnosti, socijalne kooperacije i društvene odgovornosti (Previšić, 1999). Svaki učenik jest važan činitelj odgojno-obrazovanog procesa i neodvojiv dio škole kao zajednice. Škola se afirmira isključivo kao zajednica (učenika i učitelja) koja vlastitom snagom, energijom (znanstveno-stručnog karaktera i društveno-civilizacijskog utemeljenja) stvara i nove zadaće, mijenja interne okolnosti u kojima se to postiže i otvara perspektive svim novim mogućnostima (Pivac, 2009: 8). Nositelji svih promjena kroz koje škola prolazi ili će prolaziti odnosno aktivni čimbenici ostvarivanja njezinih zadaća jesu učitelji, ali i učenici i njihovi roditelji, koji u isto vrijeme mogu biti i nositelji otpora tim istim promjenama.

4. Literatura:

1. Abdallah-Preteceille M., (2006), *Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity*. Intercultural Education, Vol. 17., 475–483.
2. Bielick, S. / Chandler, K. / Broughman, S. P. (2001). *Homeschooling in the United States: 1999* (NCES 2001-033). Washington, DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics.
3. Day, C. (1999). *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
4. Formosinho, J. (2002). *Universitisation of teacher education in Portugal*. U: O.Gassner, ed. *Strategies of Change in Teacher Education, European views*, Feldkirch, Austria: ENTEP Conference proceedings, 105-127.
5. Gooderham, M. (1996). "Web's a Winner for Home Schoolers." *Globe and Mail*.
6. Hirvi, V. (1996). *Change-Education-Teacher Training*. U: Tella, S. (ur.). *Teacher-education in Finland*. Helsinki: University of Helsinki, 11-19.
7. Hrvatić, N. (2011). *Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima*. Pedagogijska istraživanja 1., 7-17.
8. <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/> (dostupno 10. siječnja 2012. godine)
9. <http://www.sabor.hr/Default.aspx?art=1891> (dostupno 17. siječnja 2012. godine)
10. <http://www.spiegel.de/international/germ/> (dostupno 10. siječnja 2012. godine)
11. Klassen, F. T. i dr. (1990). *Handbuch reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Baltmannsweiler: Burgbucherei Schneider.
12. Kyriacou, C. (1998): *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
13. Lines, P. (2002). "Support for home-based study." Eric Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon. National Center for Education Statistics (NCES). 2001. *Homeschooling in the United States: 1999*.
14. Lines, P. M. (2000b). "Homeschooling Comes of Age." *The Public Interest* 140 (Summer): 74-85.
15. Livni, E. (2000). "Keeping The Faith." ABC News (August 23).
16. Pivac, J. (1995). *Škola u svijetu promjena*. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta sveučilišta u Zagrebu.
17. Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.

18. Previšić, V. (1999.) *Učitelj- Interkulturološki medijator*. U: Rosić, V. (ur.). *Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Drugi međunarodni znanstveni kolokvij. Rijeka, 78-84.
19. Rosić, V. (1999). *Nastavnik- čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja*. U: Rosić, V. (ur.). *Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Drugi međunarodni znanstveni kolokvij. Rijeka, 1-10.
20. Spajić-Vrkaš, V. (1999). *Globalizacija i izobrazba: apokalipsa raja ili rajska apokalipsa*. Društvena istraživanja. 4 (42)., 576-600.
21. Wake, B. (2000). "Home Schooling Gets Top Marks." Ottawa Citizen.
22. Welner, K.M./ Welner K.G. (1999). "Contextualizing Homeschooling Data: A Response to Rudner." Education Policy Analysis Archives 7., 13.

Critical Consideration of Homeschooling Model

Summary: This paper presents a modern concept of homeschooling, which gained popularity due to increasing criticism of formal education. Since this kind of education still has not been made legally possible in the Republic of Croatia, the author focuses on the analysis of starting points related to demands for homeschooling as well as on its critical examination. An attempt to amend the Act on Education in Primary and Secondary Schools has been made by the Croatian Catholic Coalition, which submitted a request for legalization of homeschooling to the Ministry of Science, Education and Sports. Its thorough analysis points at three important elements: homeschooling based on an authentic Croatian homeschooling model, unquestionable qualifications of parents, and assessment of knowledge which takes place more than once per year, which puts students into an unfavourable position. On the other hand, the paper emphasises the school environment and peer groups as important socialization factors, including the most important factor - teachers' education – which is of higher quality, and their continual training, professionally based selection of students for a teaching vocation, a much smaller number of students per one teacher and rewarding teachers for their work.

Keywords: Croatian Catholic Coalition, homeschooling, school, student, teacher.

Kritische Auseinandersetzung mit dem Homeschooling-Modell

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt eine moderne Konzeption des „Hausunterrichts“ vor, der durch zunehmende Kritik der formalen Bildung beliebt wurde. Da diese Art der Bildung in Republik Kroatiens noch nicht rechtlich möglich ist, konzentrierte sich die Autorin auf die Analyse der Ausgangspunkte für Anträge für den Hausunterricht, aber auch auf seine kritische Betrachtung. Die Kroatische katholische Koalition reichte den Antrag für den Hausunterricht beim Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Sport ein, um eine Änderung und Ergänzung des Bildungs- und Erziehungsgesetzes in Grundschulen und weiterführenden Schulen zu bewirken. Die detaillierte Analyse führt uns zu drei wichtigen Elemente: ein auf ei-

nem authentischen kroatischen Modell des Homeschooling basierter Hausunterricht, unbestreitbare Qualifikation der Eltern und eine Wissensprüfung, die nicht nur einmal jährlich stattfindet, da dadurch die Schüler benachteiligt werden. Auf der anderen Seite wird in der Arbeit die Schule und Gruppen von Altersgenossen als wichtige Sozialisierungsfaktoren hervorgehoben, sowie das Allerwichtigste, nämlich die Qualität der Lehrerbildung und ihre systematische Weiterbildung, fachkundig basierte Auswahl von Studenten für den Lehramt, eine viel kleinere Zahl der Schüler auf einen Lehrer und angemessene Belohnung der Lehrer für ihre Arbeit.

Schlüsselbegriffe: Kroatische katholische Koalition, Hausunterricht oder Homeschooling, Schule, Schüler, Lehrer.

TEKSTUALNA KOMUNIKACIJA

Mr. sc. Branka Pavlović, viši predavač
Elektrotehnički fakultet u Osijeku

Antonija Šarić, prof. engleskog i njemačkog jezika
Centar za edukaciju i usluge prevođenja „Lingua“

Sažetak: Tekst je komunikativni izričaj koji ispunjava standarde tekstualnosti. Lingvistička analiza tekstova ima za cilj gramatičko-tematsku strukturu, kao i komunikacijsku funkciju konkretnih tekstova, učiniti transparentnom.

Tekstne klase ili vrste određuju se prema empirijskoj klasifikaciji tekstova i govora u određenoj ljudskoj zajednici. Tekstne vrste predstavljaju znanje kojim se koriste članovi određene ljudske zajednice u svojoj pisanoj ili govornoj djelatnosti. Jedna tekstna vrsta odnosno tekstna klasa više se ne razmatra prema gramatičkoj strukturi, već kao realizacija komunikacijskoga tipa. Klasifikacija tekstova prvenstveno se određuje prema dominantnoj funkciji teksta.

Ključne riječi: tekst, lingvistička analiza, tekstualna komunikacija, gramatičko-tematska struktura, kohezija, koherencija, tekstna klasa ili vrsta, klasifikacija tekstova, komunikacija, gramatička struktura, funkcija teksta.

Uvod

„Lingvistika teksta ima polazište u pragmatičnoj spoznaji da se jezična komunikacija ne odvija u izoliranim rečenicama, nego u izričajima različitih dužina koji su uvjetovani situacijom, kontekstom i transfrazično su strukturirani, tj. gramatički (semantički i sintaktički) povezani. Takve izričaje nazivamo tekstovima“, ističe Egon Werlich (1979: 12).

Pojam teksta na različite je načine definiran u znanstvenim analizama, često čak i na kontroverzan način. Ekstremna definicija tumači tekst kao iskaz koji se može izraziti unutar znakovnih kodova, kao npr. rečenica *Požar*, koja se sastoji od samo jedne riječi, kimanje glavom koje se shvaća kao pozdrav ili podignut kažiprst kao znak opomene ili prijatnje. Druga ekstremna definicija navodi da se samo višerečenični iskazi u pisanom obliku mogu vrednovati kao tekstovi. Pri toj definiciji nije uzeto u obzir usmeno prenošenje tekstova, „kao ni intuitivno prihvaćena tekstualnost jedne poslovice kao što je *Aller Anfang ist schwer*.“ (Egon Werlich: 1979: 13).

Klaus Brinker (1985: 44) definira tekst kao „uređeni slijed propozicija koje su na temelju tekstovnih baza međusobno povezane kroz semantičke relacije“.

„Tekstovi su najrašireniji oblik znanstvenih istraživanja i rasprava. Znanstvenici ne mogu pripadati znanstvenoj zajednici, ako nisu usvojili konvencije diskursa i argumentacije. Instrukcije, opisi, objašnjenja, ispitivanja, intervjui, upitnici, izvještaji o istraživanjima, sve te uobičajene upotrebe teksta su nezamjenjive u znanosti kao najdorađeniji tehnološki instrumenti.“ (Beaugrande, Dressler 1991: 212).

Tekstovi uvijek dolaze u određenom socijalnom kontekstu, što se odražava ne samo u njihovu sadržaju nego i u strategijama komunikacijskih partnera, pri organizaciji i formuliranju teksta.

Neki lingvisti smatraju da su pisani tekstovi značajniji od usmenih jer omogućuju komunikacijskim partnerima premostiti granice u prostoru, vremenu i pamćenju. Pisani tekstovi čine osnovu za svaku kulturu.

„Tekst nije samo zbir nepovezanih rečenica, koje svaka za sebe imaju određeno značenje, već tekst predstavlja skup dvije ili više eksplicitno ili implicitno povezanih rečenica.“ (Ljerka Bartolić, 1995, 71).

Jedinica teksta definira se kao jedinica informacije, koja je sustavno organizirana na svim razinama komunikacije i na kojoj se izmjenjuju informacije. Strukturiranje razine informacije temelji se na jezičnoj organizaciji teksta, tj. gramatičkoj i komunikacijskoj, koje su međusobno povezane i ne mogu se odvojiti.

Na gramatičkoj razini bitna je koherencija ili tekstna povezanost, tj. relevantni sintaktičko-semantički odnosi među rečenicama u slijedu. Među različitim jezičnim sredstvima kojima se uspostavljaju ti odnosi principu frekvencije može se pridati posebno značenje za konstituciju i koherenciju teksta.

Na tematskoj razini radi se o analizi kognitivne povezanosti, polazeći od toga da je tekstni sadržaj, tj. cjelokupna informacija jednog teksta, rezultat procesa razvijanja sadržajne jezgre, tj. osnovne informacije ili teme u svakodnevnoj komunikaciji.

Opis logičko-semantičkih relacija, u kojima pojedine propozicije odnosno propozicijski kompleksi jednog teksta stoje kao sadržajna jezgra teksta, vodi do tematske strukture teksta.

Znanosti u kojima su tekstovi predmeti istraživanja jesu: lingvistika teksta, kontrastivna lingvistika, sociologija, antropologija, psihologija, književnost, prevoditeljstvo, podučavanje stranih jezika, semiotika i informatika. Spoznajna znanost relativno je novo područje koje integrira znanje kognitivne psihologije i informatike. „Može se sa sigurnošću pretpostaviti da aktivnosti koje uključuju tekstualnu komunikaciju mogu biti djelomično određene organizacijom memorije i potvrđenim ljudskim ponašanjem. Tekstovi su krucijalna domena za teoriju o spoznaji, bitni su također za izvještaje o mentalnim procesima dostupnima ljudskoj svijesti.“ (Beaugraude, Dressler, 1981: 210).

Tekstualna komunikacija uključuje sve glavne vještine racionalnog ljudskog ponašanja:

1. sposobnost rješavanja problema
2. sposobnost planiranja
3. sposobnost uopćavanja, testiranja i revizije hipoteza
4. sposobnost uspoređivanja s obrascima
5. lakoću procesiranja za očekivane ili vjerojatne pojave
6. dubinu procesiranja za neočekivane ili nevjerojatne pojave
7. sposobnost reduciranja kompleksnosti ili pozornosti
8. sposobnost održavanja kontinuiteta u iskustvu i
9. sposobnost projiciranja različitih dispozicija i aktivnosti među drugim sudionicima u interakciji.

Standardi tekstualnosti

Tekstualnost je shvaćena kao jezikom zadana mogućnost građenja konkretnog teksta, kao osnova jednaka i u fikcijskim i u nefikcijskim tekstovima. Svaki tekst, kako književni tako i neknjiževni, nastaje kao rezultat jezične kreativnosti odnosno sposobnosti govornika/pisca da s ograničenim inventarom jezičnih sredstava koja su mu na raspolaganju reagira na konkretnu komunikacijsku situaciju. „Tekstualnost nekog teksta ne može se odrediti isključivo na temelju jezičnih struktura, već u sklopu njegove komunikacijske usmjerenosti; na taj se način građenje teksta ili grupe tekstova određuje na temelju komunikacijskih faktora, produkcije i recepcije teksta, kao i s obzirom na odnos prema predmetnoj stvarnosti“, ističe Z. Glovacki-Bernardi (1989: 61).

Tekst nije isključivo jezični fenomen, budući da je on komunikativni izričaj koji ispunjava standarde tekstualnosti. Ako bilo koji od standarda nije zadovoljen, tekst prema L. Hoffmannu (1985: 235) neće biti komunikativan. Standardi tekstualnosti jesu kohezija, koherencija, intencionalnost, prihvatljivost, informativnost i situativnost.

1. Prvi standard – kohezija – bavi se načinom na koji su površinske komponente teksta, tj. stvarne riječi koje čujemo ili vidimo, međusobno povezane u jednom slijedu. Površinske komponente ovise međusobno jedna o drugoj u odnosu na gramatičke oblike i pravila. Uvijek treba postojati interakcija između kohezije i drugih standarda tekstualnosti da bi komunikacija bila učinkovita.

Fraze ili rečenice pojavljuju se kao gramatička makrostanja u kojima se nalaze elementi mikrostanja tekstualnog sustava. Stabilnost teksta kao sustava održava se kontinuitetom pojavljivanja. Pojam kontinuiteta bazira se na pretpo-

stavci da su različita pojavljivanja u tekstu povezana jedna s drugima. Najočiti-ja ilustracija u jezičnom sustavu jest sintaksa koja uključuje organizacijske uzorke na površini teksta (konfiguracija riječi). Beaugrande i Dressler naglašavaju funkciju sintakse u komunikaciji, jer postoji kohezija unutar fraze i rečenice, kao i između dviju i više rečenica.

2. Drugi standard – koherencija i retorička sredstva za ostvarivanje koherentnosti. Koherencija uključuje slijed semantičkih koncepata i propozicija koje su izražene u rečenicama i koje su logički i semantički povezane. Slijed rečenica uključuje različite odnose kao što su uzrok – posljedica, uvjet – rezultat te cjelina – dio, kao i nabranjanja, opise eksperimenata ili testa te procedure (Lj. Bartolić, 1995).

Makrostrukture nastaju putem uspostavljanja odnosa ovisnosti između dijelova i elemenata teksta, pa stoga koherencija može biti implicitna ili eksplicitna.

a. Implicitna koherencija podrazumijeva da jedna rečenica izražava uzrok, a druga posljedicu ili da jedna rečenica izražava vrijeme, a druga radnju koja se ponavlja itd. L. Hoffmann (1985: 236) navodi primjer: „Das Präparat wird durch die Leber ausgeschieden und in der Galenblasen angereichert. Nach etwa 12 Stunden wird der Kontrastschatten deutlich sichtbar.“

b. Eksplicitna koherencija očituje se u tematskoj progresiji; L. Hoffmann (1985: 236) navodi primjer: „Die Kranken klagen über diffus ausstrahlende, reissende, stechende Schmerzen in den verletzten Gliedmassen... Der Schmerz tritt nicht anfallsweise auf...“

3. Standard je intencionalnost koja podrazumijeva da je jezična djelatnost svrsishodna i uvijek usmjerena prema određenom cilju.

4. Prihvatljivost – podrazumijeva potpuno ostvarenje komunikacije u danoj situaciji (Beaugrande/Dressler, 1983) između stvaratelja teksta odnosno autora i primatelja, tj. slušatelja ili čitatelja.

5. Informativnost – određuje do koje je mjere neki tekst nov ili neočekivan u odnosu na primatelja. Pojam se odnosi na sadržaj, jer izričaji u bilo kojem jeziku trebaju prije svega biti informativni.

6. Situativnost – znači da su čimbenici relevantni za situaciju koja donosi izričaj.

Tema teksta

Pod pojmom teme podrazumijeva se osnovna ili glavna misao teksta, koja se sastoji od sadržajno bitnih i strukturno određenih informacija u koncentriranom apstraktnom obliku.

Cjelokupna tema teksta u odnosu na sve dijelove teksta relevantna je značajka koja, semantički gledano, može činiti koherenciju teksta.

Lothar Hoffmann (1985: 241) navodi: „Određivanje dominacije diskretnih jezičnih fenomena u pojedinim tekstovima, postavlja pitanje granice između preklapanja i divergencije. Čisto kvantitativni parametri kao koeficijenti učestalosti tema nisu dostatni za određivanje tekstnih vrsta, već je potrebna i kvalitativna analiza, u koju pripada struktura teksta, jer na području kohezije i koherencije postoje razlike, koje nisu pokrivene samo temama teksta, već i načinom povezivanja među tekstovima.“

Tema označava prethodno danu informaciju koju primatelj na temelju svog prethodnog znanja može identificirati. Rema predstavlja novu, još nes-pomenutu informaciju.

Kompleks tematskih relacija naziva se tematskom progresijom, a tipove tematskih progresija Brinker (1985, 48) dijeli u sljedeće grupe:

- 1) jednostavna linearna progresija – rema prve rečenice postaje tema druge rečenice
- 2) pri progresiji sa stalnom temom, tema ostaje konstantna, dok se rema samo jednom pojavljuje u jednostavnim rečenicama
- 3) progresija s izvedenom temom, što znači da su pojedine rečenice izvedene iz hiperteme
- 4) progresija raščlanjene reme – rema jedne rečenice raščlanjuje se u nekoliko tema.

U. Engel (2004: 28) razlikuje tri tipa tematske progresije:

1) jednostavna linearna progresija – rema izričaja A postaje tema u izričaju B (npr. *Das Volk hatte einen früheren Offizier zum Präsidenten gewählt. Dieser regierte das Land jedoch wie ein Tyrann.*)

2) progresija sa stalnom temom – tema prvog izričaja pojavljuje se opet kao tema u sljedećim izričajima (npr. *Der Kreis B. ist der südlichste in dem Bundesland. Er verfügt über eine ausgeglichene Wirtschaftsstruktur. Der Kreis vereinigt fruchtbares Schwemmland im Westen mit karger Gebirgslandschaft im Osten. Er ist die Heimat mehrerer namhafter Schriftsteller und zweier berühmter Architekten.*)

3) progresija s izvedenom temom – tema prvog izričaja pojavljuje se kao sadržajno srodan „podoblik“ u daljnjem slijedu izričaja opet kao tema (npr. *Mein Freund stammte aus einer wohlhabenden Kaufmannsfamilie. Sein Vater*

war zu Beginn des Krieges gestorben. Die Mutter war nach der Okkupation in die galizischen Wälder gegangen und dort verschollen.).

Lingvistička analiza tekstova

U teorijskom i pojmovnom smislu, analizom teksta bavi se znanstvena disciplina nazvana lingvistikom teksta, koja opisuje opće pretpostavke za pravilno konstruiranje tekstova.

Lingvistička analiza tekstova postavlja si za cilj gramatičko-tematsku strukturu, kao i komunikacijsku funkciju konkretnih tekstova, učiniti transparentnom.

K. Brinker (1985: 132) smatra da funkcija teksta definira cijelu klasu tekstova, „dok se pojedinačne vrste tekstova mogu razlikovati unutar jedne klase pomoću kategorija: komunikacijski oblik, područje djelovanja, vrsta tekstne teme, oblik razvijanja teme itd.“ Autor navodi da se tipologija bazirana na tim kriterijima neće u potpunosti podudarati s tekstovnim klasifikacijama svakodnevnog govora, ali je ipak s njima kompatibilna.

Ako polazimo od opisa tekstova, moramo uzeti u obzir jezično oblikovanje tekstova (sintaksu i leksik).

Prema K. Brinker (1985: 133) „diferenciranje tekstnih vrsta slijedi u nekoliko koraka, koji se usko nadovezuju jedan na drugi“:

korak 1: opis funkcije teksta

korak 2: opis komunikacijskog oblika, često povezan s područjem djelovanja

korak 3: opis tematske restrikcije (prije svega u pogledu temporalne i lokalne orijentacije)

korak 4: opis tematskog uzorka (osnovni oblik tematskog razvijanja i oblik realizacije uzorka)

korak 5: opis tekstno specifičnih jezičnih i nejezičnih sredstava (leksičkih i sintaktičkih).

Te korake K. Brinker (1985: 133) pojašnjava na tekstovnom tipu *Wetterbericht* (vremenski izvještaj).

1. Tekstna je vrsta informativna, jer dominira funkcija informiranja i jer emitent primatelju prenosi znanje o sadašnjim i budućim događajima, tj. stanjima. Funkcija teksta u pravilu se ne signalizira izravno (kriterij 1 – vrsta tekstne teme). Kao naznaka za funkciju teksta mogu za naslov *Das Wetter* služiti i drugi naslovi, kao npr. *Unser Wetter*, *Das Wetter von morgen* itd.

2. Tekstna vrsta *Wetterbericht* može se realizirati u različitim komunikacijskim oblicima (kao novinski članak, radijska ili televizijska emisija) i pripada javnom području djelovanja.

3. Tema je fiksirana (vrijeme – *Wetter*) i ne odnosi se na komunikacijskog partnera te ima aspekt temporalne orijentacije putem naznake sada i poslije (za izgled vremena).

4. Kod te vrste teksta postoji deskriptivan način razvijanja teme. Tema *Wetter* situira se putem podtema vremenske situacije "izgledi vremena" (koje se dalje mogu raščlaniti u "temperature", "vrijeme za kraj tjedna" itd.). Red podteme je fiksiran. Prirodni vremenski slijed odgovara slijedu vremenske prognoze, a tek onda dolazi izvještaj o vremenskoj situaciji.

Korak 5 u jezično-gramatičkom pogledu za tekstnu vrstu "Vremenski izvještaj": karakteristično je da se podtema "Vremenska situacija" realizira putem kompletnih rečenica, a podtema "Izgledi vremena" putem eliptičnih rečenica (prema različitim uzorcima kratkih rečenica). Gramatička koherencija u drugom je dijelu (izgledi vremena) posebno slabo izražena.

Primijenjeni vokabular ima vrlo uzak opseg: pored leksema s područja "vremena" (među ostalim i stručni termini kao npr. tlak, zrak), nalazimo ga prije svega u prilogima mjesta i vremena.

Polazište za jezičnoznanstvena istraživanja jesu bitne razlike u strukturi i funkciji. Kod strukturnih aspekata odvaja se jedna grana i jedna strukturna razina. Kao središnju kategoriju uzimamo u obzir koherenciju, koja je sintaktička i semantička poveznica između rečenica u tekstu. Na tematskoj razini radi se o strukturi sadržaja teksta koja je poveznica između tematskih jezgara teme cijelog teksta i podteme.

Drugi temeljni aspekt lingvističke analize teksta jest komunikacijsko-funkcionalni aspekt, koji se odnosi na karakter radnje teksta, tj. na njegovo značenje u komunikacijskoj vezi između pošiljatelja i primatelja.

Funkcija teksta jest dominirajuća komunikacijska namjera i namjera pošiljatelja. Veze između opisnih aspekata, kategorija za analizu i kriterija za analizu shematski su prikazane (K. Brinker, 1985: 137). K. Brinker dao je sažet pregled analize kategorija i kriterija u lingvističkoj analizi teksta.

Polazište za analizu bilo je znanstveno istraživanje osnovne razlike između strukture i funkcija. Pod strukturnim aspektom Brinker podrazumijeva gramatičku i tematsku strukturu.

Kao centralnu kategoriju na gramatičkoj razini Brinker ističe koherenciju, koja povezuje sintaktičke i semantičke odnose između rečenica u tekstu.

„Na tematskoj razini radi se o strukturi sadržaja teksta, koja je poveznica između tematskih jezgara i u propozicijama, tj. propozicijskim kompleksima teksta izraženim u dijelovima sadržaja odnosno podtemama. Najvažnija kategorija analize na ovoj razini jesu tema teksta i oblik tematskog razvijanja“, navodi K. Brinker (1985: 136).

Lingvistika teksta ima zadatak opisati društveno relevantne vrste tekstova.

Stereotipne oblike tekstova ovisno o komunikacijskoj situaciji nazivamo vrstama tekstova.

Tekstne vrste ili klase odnose se na tekstove koji se realiziraju u određenoj ljudskoj zajednici, tj. tekstne vrste ili klase referiraju se isto na komunikaciju u struci ili u umjetnosti, jer tekstne vrste ili klase predstavljaju potencijal, određeni rezervoar znanja kojim se služe članovi određene ljudske zajednice.

Vrste tekstova jesu uzorci koji se konvencionalno vrednuju za kompleksna jezična djelovanja i moraju se opisati kao povezivanje kontekstualno-situacijskih, komunikativno-funkcionalnih i strukturnih (gramatičkih i tematskih) značajki. K. Brinker (1985: 124) tako navodi: „Vrste tekstova razvijaju se povijesno i pripadaju svakodnevnom znanju sudionika u komunikaciji, one posjeduju normirano djelovanje, istovremeno olakšavaju komunikativno ophođenje, pri čemu ljudi koji komuniciraju daju više ili manje čvrstu orijentaciju za produkciju i recepciju tekstova.“

Produkcija tekstova, kao i recepcija tekstova, slijedi u okvirima tekstnih vrsta. Vrste tekstova imaju fundamentalne značajke za praktičnu primjenu u komunikaciji, jer se konkretan tekst uvijek pojavljuje kao primjer određene tekstne vrste. Jedna vrsta teksta odnosno jedna klasa teksta nije samo gramatička struktura nego i realizacija jednog tipa komunikacije i zbog toga se klasifikacija vrste tekstova utemeljuje također na tipologiji radnje ili situacije.

Suvremena lingvistika bavi se tipologijom rečenica i tipologijom tekstova, jer tipologija tekstova mora korelirati s tipologijom diskursa, zaključeno je 1972. na kolokviju o tipologiji tekstova održanom na sveučilištu u Bielefeldu u Njemačkoj.

Lingvisti su empirijski istražili različite tipologijske kriterije čiji potencijal nije bio precizno određen te su ih prokušali staviti u određene metodološke okvire. Bezbrojne klasifikacije polazile su od lingvističkih čimbenika koji su uključivali područje djelatnosti i situacije, kao i ciljeve, funkcije i intencije te komunikacijska područja. Komunikacijska područja obuhvaćala su pjesništvo, umjetnost, kritičku umjetnost, povijest, filozofiju, sociologiju, ekonomiju, pravo, jezikoslovlje i psihologiju.

Harweg (1968: 323) navodi: „Tekstovi s jednodimenzionalnom sintagmatičnom supstitucijom svrstavaju se u znanstvene tekstove, dok oni s dvodimenzionalnom supstitucijom spadaju u neznanstvene tekstove. Tekstne vrste odnosno tekstne klase strukturni su jezični tipovi koji mogu biti izvedeni iz jednog modela teksta.“

„Tekstne klase ili vrste određuju se prema empirijskoj klasifikaciji tekstova i govora u određenoj ljudskoj zajednici. Sa specifikacijom komunikativnih područja nastale su i daljnje klasifikacije koje proširuju potencijal jedne zajednice, a pritom se misli na komunikaciju na određenom području neke struke ili

umjetnosti. U tom smislu tekstne vrste predstavljaju „rezervu“ znanja kojom se koriste članovi određene ljudske zajednice u svojoj pisanoj i govornoj djelatnosti. Jedna tekstna vrsta odnosno tekstna klasa više se ne razmatra prema gramatičkoj strukturi, nego kao realizacija komunikacijskog tipa. Da bi se tekstnu vrstu odredilo, bitna je dominantna funkcija teksta“, ističu Heinemann i Viehweger (1991: 144).

„Određivanje tekstnih vrsta na temelju tipologije intencija izraženih u tekstu, kroz funkciju teksta, komunikacijskog postupka, načina i stila tehničke proze otkrit će nam raznolikost tehničke proze“, navodi L. Hoffman (1985: 240), „budući da stručni tekstovi uključuju eksplicitna (leksička, gramatička, interpunkcijska) i implicitna (logička) sredstva za tekstualizaciju, koja su u većini tekstnih vrsta ravnomjerno zastupljena.“

Tip teksta jest smjernica za produkciju, predviđanje i procesiranje tekstualnih izričaja i funkcionira kao značajan determinator učinkovitosti, jer se između pojedinih tipova tekstova ne može povući striktna granična linija budući da je komunikacija previše divergentna da bi se mogla napraviti rigorozna kategorizacija.

Proširena je danas klasifikacija tekstova prema glavnim funkcijama jezika u komunikaciji, koju je Klaus Brinker (1985: 123) definirao kao funkciju izražavanja, funkciju apeliranja i funkciju prikazivanja.

1. Funkcija izražavanja odnosi se na izričaje govornika putem kojih on izražava svoj stav u odnosu na temu.

2. Funkcija pozivanja ili apeliranja usmjerena je na slušatelja na kojeg se djeluje putem zamolbi i zapovijedi da izvrši određeni zadatak, pa se funkcije apeliranja prije svega odnose na instrukcije.

3. Funkcija prikazivanja odnosi se na govornikov i slušateljev jezični i nejezični kontekst i izražena je pomoću subjektivne i objektivne prezentacije.

„U lingvističkoj teoriji tekstnih vrsta moraju se razlikovati dva glavna smjera istraživanja“, navodi K. Brinker (1985, 124).

a) Istraživanje usmjereno na gramatičke značajke (npr. oblici pronominalne povezanosti rečenica, upotreba deiktičkih elemenata, povezivanje glagolskih vremena) kojima se pokušava opisati i odvojiti jedna tekstna vrsta od druge. Prema ovom istraživanju razlikuju se znanstveni i neznanstveni tekstovi.

b) Komunikativno-funkcionalno i situativno istraživanje dalekosežnije je i uspješnije jer više odgovara našem intuitivnom i svakodnevnom znanju o vrstama tekstova.

Vrste tekstova jesu uzorci koji se vrednuju konvencionalno za kompleksna jezična djelovanja i opisuju se kao povezivanje kontekstualnih (situativnih), komunikativno-funkcionalnih i strukturnih (gramatičkih i tematskih) značajki. Prema K. Brinkeru (1985: 124) „vrste tekstova razvijaju se povijesno i

pripadaju svakodnevnom znanju sudionika u komunikaciji, olakšavaju komunikacijsko ophođenje koje je izraženo u produkciji i recepciji tekstova.“

Pri konstelaciji teksta važan je odnos sudionika u komunikaciji, kao i učestalost komunikacije. Cilj teksta i konstelacija teksta čine tekstnu vrstu. Neki su od ciljeva informiranje, poticanje, uvjeravanje, podučavanje, održavanje kontakata itd., te svakom od navedenih ciljeva odgovara određena tekstna vrsta.

Iz fiksiranja tekstnih vrsta na temelju intencije, funkcije teksta, komunikacije, načina opisivanja ili kompleksnog uzorka djelovanja u znanstveno utemeljenom i praktičnom primjenjivanju proizlazi klasifikacija utvrđena putem signifikantnih, kvantitativnih i kvalitativnih razlika između tekstnih vrsta na više razina. L. Hoffmann (1985: 240) navodi sljedeće tekstne vrste:

- | | |
|--|---------------------------|
| 1. Udžbenik za fakultete | 17. Nekrolog |
| 2. Isprava o djelatnikovu osposoljavanju | 18. Ocjenjivanje |
| 3. Priručnik | 19. Preporuka |
| 4. Recenzija | 20. Ustav |
| 5. Rezime | 21. Statut |
| 6. Sažetak | 22. Ugovor |
| 7. Patentno pismo | 23. Izvršna odredba |
| 8. Upute za upotrebu | 24. Životopis |
| 9. Plan | 25. Prosudba |
| 10. Prospekt | 26. Nalog |
| 11. Direktiva | 27. Pismo |
| 12. Izvještaj | 28. Potvrda |
| 13. Protokol | 29. Cirkularno pismo |
| 14. Program | 30. Zdravstveni izvještaj |
| 15. Predavanje | 31. Uputstva za popravak |
| 16. Doprinos diskusiji | 32. Otkaz |

Lothar Hoffmann (1985: 241) navodi: „Određivanje dominacije diskretnih jezičnih fenomena u pojedinim tekstovima postavlja pitanje granice između preklapanja i divergencije. Čisti kvantitativni parametri nisu dostatni za određivanje tekstnih vrsta, već je potrebna i kvalitativna analiza, u koju pripada struktura teksta. Na području kohezije i koherencije postoje razlike, koje nisu pokrivene samo temama teksta već i načinom povezivanja među tekstovima.“

Učestalost određenih pojedinačnih fenomena na jezičnim razinama upotpunjava kriterije za razlikovanje tekstnih vrsta. Sintaksu također možemo u manjoj mjeri uzeti u obzir u razlikovanju tekstnih vrsta s obzirom na tipove rečenica i funkcionalnu rečeničnu perspektivu, dok se kod fraznih struktura pokazuju veće razlike u razlikovanju tekstnih vrsta, što vrijedi i za veliku kom-

pleksnost nominalnih fraza u tekstnim vrstama kao što su udžbenik za visoke škole, priručnik, patentno pismo i zakon. Manja kompleksnost zastupljena je u rezimeu, sažetku, uputi za upotrebu, životopisu i pismu, a visoka kompleksnost verbalnih fraza zastupljena je u tekstnim vrstama kao što su udžbenici za visoke škole i fakultete, upute za upotrebu, odredbe o zaštiti na radu i ugovori.

„Očito se vidi diferencijacija kod leksika“, ističe L. Hoffmann (1985: 241), „kroz upotrebu stranih riječi u udžbenicima, rezimeima, sažecima i patentima i njihovu malu zastupljenost u uputama za upotrebu, odredbama o zaštiti na radu, životopisima, preporukama, pismima itd. Očigledna je velika pojavnost jednostavnih riječi i izvedenica, kao npr. u protokolima, predavanjima i uputama za upotrebu, kao i velika učestalost složenih imenica i termina u udžbenicima za visoke škole i fakultete, priručnicima, sažecima i izvještajima o zdravlju.“

Od velikog je značenja za razlikovanje tekstnih vrsta primjena određenih gramatičkih kategorija s morfološkim realizacijama. Na 1. su mjestu glagolska vremena, a dominacija prezenta tipična je za udžbenike, priručnike, recenzije, sažetke, izvještaje i upute za upotrebu. Upotreba preterita najizraženija je u izvještajima, ocjenjivanjima i životopisima.

Kod tekstnih vrsta također je značajna upotreba osobnih zamjenica u određenim licima. U udžbenicima, priručnicima, recenzijama, rezimeima, sažecima i izvještajima pretežito se upotrebljava 3. lice singulara/plurala, dok je u predavanjima, diskusijama, odredbama o zaštiti na radu, preporukama, životopisima, nalogima i pismima česta upotreba 1. lica jednine i 2. lica jednine i množine za izricanje naredbe.

L. Hoffmann (1985: 242) pretpostavlja da će daljnja istraživanja stručnih jezika dovesti do kompleksnog, ali jedinstvenog opisa stručnih jezika što se tiče tekstnih vrsta, koje su konstituirane različitim jezičnim sredstvima.

Zaključak

Tekst se definira kao zbroj komunikativnih signala što se pojavljuju unutar komunikativne interakcije i osnova su za komunikaciju. Tekstovi se uvijek nalaze u određenom socijalnom kontekstu, što se odražava ne samo u sadržaju tekstova nego i u strategijama komunikacijskih partnera, pri organizaciji i formuliranju tekstova.

Pisani tekstovi značajniji su od usmenih jer omogućuju komunikacijskim partnerima prenositi granice kroz prostor, vrijeme i pamćenje te čine osnovu za svaku kulturu.

Stereotipne oblike tekstova ovisno o komunikacijskoj situaciji nazivamo vrstama tekstova. Produkcija tekstova, kao i recepcija tekstova, slijedi u okvi-

rima tekstnih vrsta. Vrste tekstova imaju fundamentalne značajke za praktičnu primjenu u komunikaciji jer se konkretan tekst uvijek pojavljuje kao primjer određene tekstne vrste. Jedna vrsta teksta odnosno klasa teksta nije samo gramatička struktura nego i realizacija jednog tipa komunikacije i zbog toga se klasifikacija vrste tekstova također utemeljuje na tipologiji radnje ili situacije.

Literatura:

1. Bartolić, Ljerka: *Electrical Engineering English and its Terminology*, Elektrotehnički fakultet Zagreb, Sveučilište Zagreb, 1970.
2. Bartolić, Ljerka: *Technical English in Electronics and Electrical Power Engineering*, Školska knjiga, Zagreb, 1995.
3. Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 1985.
4. Beaugrande Robert – Alain de, Dressler, Wolfgang Ulrich: *Introduction to Textlinguistics* Longman, 1991.
5. Grujorski, Vanda-Kovačić, Drago: *Texte, Übungen und Aufgaben – Aus dem Bereich der Elektrotechnik* Školska knjiga Zagreb, 1993.
6. Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Diether: *Textlinguistik*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1991.
7. Möhn, Dieter; Pelka, Roland: *Fachsprachen*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1984.
8. Weber, Siegfried: *Kommunikationsverfahren in Wissenschaft und Technik*, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1985.
9. Weinreich, Harald: *Sprache in Texten*, Klett, 1976.
10. Werlich, Egon: *Typologie der Texte*, Quelle und Meyer, 1979.

Textual Communication

Summary: A text is an act of communication which meets the standards of textuality. Linguistic text analysis aims to make grammatical and thematic structure as well as communicative function of actual texts transparent.

Text genres or text types are determined according to an empirical classification of texts and speech in a specific social community. Text types represent the source of knowledge which the members of specific social group use in their written or spoken language activities. Therefore, a text genre or a text type is not considered according to its grammatical structure but as the realization of a communication type. Classification of texts is primarily based on the dominant function of texts.

Keywords: text, linguistic analysis, textual communication, grammatical and thematic structure, cohesion, coherence, text genre, classification, communication, grammatical structure, text function, social group.

Textuelle Kommunikation

Zusammenfassung: Der Text ist ein kommunikativer Ausdruck, der die Standards der Textualität erfüllt. Die linguistische Analyse von Texten soll die grammatisch-thematische Struktur, sowie die kommunikative Funktion der konkreten Texte transparent machen. Textgattungen und Textsorten werden durch empirische Klassifikation von Texten und Reden in einer bestimmten menschlichen Gemeinschaft bestimmt. Textsorten präsentieren das Wissen, das von Mitgliedern bestimmter menschlicher Gemeinschaft in ihren schriftlichen oder gesprochenen Aktivitäten genutzt wird. Eine Textsorte bzw. Textgattung wird nicht mehr nach der grammatischen Struktur aufgefasst, sondern als Realisierung einer Kommunikationsart. Die Textklassifikation wird primär durch die Hauptfunktion des Textes bestimmt.

Schlüsselbegriffe: Text, linguistische Analyse, textuelle Kommunikation, grammatisch-thematische Struktur, Kohäsion, Kohärenz, Textgattung oder Textsorte, Textklassifikation, Kommunikation, grammatische Struktur, Textfunktion.

UDK 371.27:376.3-053.2
Izvorni znanstveni rad
Primljeno: 12. studenoga 2012.

OCJENJIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U ČITANJU I PISANJU: VREDNUJEMO LI ZNANJA ILI SPOSOBNOSTI?

Doc. dr. sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović
Filozofski fakultet Osijek

Maja Kelić, prof. logoped
Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Zagreb

Sažetak: Cilj je istraživanja bio dobiti procjenu stručnog suradnika logopeda o najučestalijim teškoćama u čitanju i pisanju kod učenika s disleksijom i disgrafijom (N=7) jedne osnovne škole te ispitati koliko se njihovi učitelji i nastavnici (N=9) pridržavaju općih pedagoških načela i kriterija ocjenjivanja.

Rezultati istraživanja na individualnoj i skupnoj razini pokazali su da se najučestalije teškoće u čitanju i pisanju odnose na zamjene grafički sličnih slova (b-d, b-p, m-n, n-u, a-e, s-z, š-ž) i zamjene slogova (on-no, ej-je, mi-im) te teškoće u povezivanju glasova i slogova u riječi. Ispitani se učitelji i nastavnici najčešće pridržavaju pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja. Naglasak stavljaju na ishode i proces učenja, a ne na sposobnosti odnosno teškoće uzrokovane poremećajem. Učitelji najveću pozornost pridaju školskom ozračju (AS=4), a nastavnici postavljanju jasnih ciljeva i očekivanja (AS=3,75).

Analiza rezultata pokazala je da osobni i socijalni razvoj ispitanih učenika treba više poticati, omogućiti im kontinuirano učenje socijalnih vještina te primjenjivati različite vrste praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja jer te su kategorije najslabije procijenjene od ispitanih.

Ključne riječi: vrednovanje, teškoće u čitanju i pisanju, disleksija i disgrafija, učitelji i nastavnici.

1. Uvod

Najveći broj školskih aktivnosti vezanih uz učenje uključuje govorenje, čitanje i pisanje. O tim elementarnim aktivnostima ovise školska postignuća i uspješnost učenika, a time i kvaliteta njegove prilagodbe. Učenici s teškoćama čitanja (disleksija) imaju poteškoće u prepoznavanju napisanih riječi i razumijevanju pročitano. S druge strane, teškoće pisanja (disgrafija), koje se pojavljuju u raznovrsnim trajnim, prolaznim ili tipičnim oblicima, najčešće su kombinirane s teškoćama čitanja. Vrlo su rijetke izolirane disgrafije, dok se kod disleksije teškoće čitanja zrcale u teškoćama pisanja. Važno je naglasiti da disleksija i disgrafija nisu "mentalne smetnje ili bolesti", već teškoće u učenju

vezane uz čitanje i pisanje koje se pojavljuju pod utjecajem organskih, psihičkih i socijalnih čimbenika vezanih uz rast, razvoj i sazrijevanje djeteta, uvažavajući individualni pristup i posebnost svakog djeteta.

Učenike s teškoćama u čitanju i pisanju poželjno je pratiti pojedinačno i ekipno, na skupnoj i individualnoj razini gotovo svakodnevno, selektivno, analitički i dosljedno poštujući posljedice oštećenja u učenika. Stoga je ovaj rad, osim teorijskog dijela vezanog uz teškoće u čitanju i pisanju, posebno poglavlje posvetio praćenju i ocjenjivanju tih učenika.

Osim teorijske, rad ima i svoju empirijsku strukturu, koja je satkana iz dijela projektnih aktivnosti koje su se uz pomoć studenata i vanjskog suradnika logopeda te učitelja i nastavnika odvijale tijekom ak. god. 2011./2012. na Filozofskom fakultetu u Osijeku u sklopu kolegija Pedagogija djece s poteškoćama u razvoju.

2. Teorijska polazišta

Iako su vještine čitanja i pisanja, evolucijski gledano, mlade sposobnosti, one su temelj stjecanja i razvijanja znanja te napredovanja pojedinca i društva u cjelini. Rast i razvoj znanja te formalno obrazovanje ovise o vještinama čitanja i pisanja. Te su vještine oruđe koje bi trebalo omogućiti stjecanje znanja, učenje činjenica, uspješnu komunikaciju, služenje računalom, praćenje tiskovina i elektroničkih medija i niz drugih vještina koje uključuje pismenost. No za određenu skupinu djece te vještine umjesto alata predstavljaju osnovnu prepreku za učenje. Od 5 do 10% djece školske dobi unatoč sustavnoj poduci i urednim intelektualnim sposobnostima ne uspijeva svladati te vještine (Habib, 2000). Razvojna disleksija specifična je teškoća učenja koja se prvenstveno očituje u teškoćama svladavanja vještina čitanja i pisanja. Iako se jezici međusobno uvelike razlikuju u svojim ortografijama, disleksija je prisutna u svim jezicima, no manifestira se na različite načine (Grigorenko, 2001). Međunarodna udruga za disleksiju (*International Dyslexia Association*) ističe da je disleksija poremećaj konstitucijskoga porijekla, tj. ne postoji strukturno oštećenje središnjeg živčanog sustava koje bi izravno dovelo do postojećih teškoća. Dijagnoza disleksije postavlja se kada je dostignuta razina čitanja ispod očekivane u odnosu na kronološku dob, kognitivne sposobnosti te sustavnu i primjerenu poduku. Upravo je raskorak između intelektualnih sposobnosti i usvojenosti vještine čitanja ono što poremećaj čini specifičnim. Kada dijete urednih ili iznadprosječnih intelektualnih sposobnosti ne uspijeva svladati vještinu čitanja, to utječe na njegova akademska postignuća i onemogućuje mu da ostvari svoje intelektualne kapacitete i napreduje u obrazovanju. Poremećaj čitanja očituje se u brzini, točnosti te razumijevanju pročitanaoga. Djeca s disleksijom imaju poteškoća u kodiranju odnosno povezivanju slova (grafema) i njegove zvučne

realizacije, tj. glasa (fonema). Pri čitanju slovkaju te teško spajaju glasove u riječ. Čitaju sporo te čine specifične pogreške kao što su zamjene vizualno ili auditivno sličnih slova odnosno glasova (npr. *b* i *d* ili *k* i *g*), dodaju ili izostavljaju slova i slogove te ih obrću (Brunswick, 2005). U čitanju lista riječi velike se poteškoće javljaju s glasovima koji su karakteristični za hrvatsku latinicu (Lenček i Ivšac, 2007). U pisanju je vrlo često izostavljanje dijakritičkih znakova te sastavnih dijelova pojedinih slova, npr. točka na *i* ili *j* te crtica na slovu *t* (Lenček i Peretić, 2010). Događaju se pogreške „čitanja napamet“ jer dijete prema kontekstu i smislu pogađa sljedeću riječ u rečenici. Djeca s disleksijom često gube red u čitanju, preskaču čitave riječi te se nepotrebno vraćaju na već pročitano. Nerijetko se žale da im čitanje izaziva glavobolju jer im se čini da se slova pomiču na stranici ili im se zatamnjuju pojedini dijelovi teksta. Osobite se teškoće pojavljuju u čitanju funkcionalnih riječi (npr. prijedloga i pomoćnih glagola). U čitanju je narušena intonacija, a svaka neobična ili složenija jezična konstrukcija dovodi do dodatne dekoncentracije i zastoja u čitanju. Rezultat je takvoga čitanja loše razumijevanje pročitanaoga te loše pamćenje i povezivanje informacija navedenih u tekstu što posljedično dovodi do nemogućnosti samostalnog učenja. Samostalno je učenje otežano i zbog sekvencijskih teškoća koje dovode do toga da teže slijede niz radnji, kao i do teškoća u vremenskoj i prostornoj orijentaciji i organizaciji (Galić-Jušić, 2004).

Od početaka istraživanja disleksije istraživači su se usmjeravali na različite simptome i, u skladu s time, tražili različite uzroke poremećaja. Jedna od prvih teorija o uzrocima disleksije bila je potaknuta činjenicom da je velik broj djece s disleksijom ljevoruk te teškoće čitanja povezuje s nediferenciranom i zakašnjelom lateralnošću (Orton, 1925, prema Habib, 2000). Počeci istraživanja disleksije bili su usmjereni na vizualnu percepciju, sam je poremećaj nazivan „sljepoćom za riječi“, a uzroci su se tražili u vizualnome pamćenju za riječi i slova (Miles i Miles, 2004). Za uspješno čitanje, osim vidnih sposobnosti kao što su vizualna percepcija i pamćenje, nužne su i dobro razvijene slušne sposobnosti kao što su slušno razlikovanje i slušno pamćenje. Mnoštvo je istraživanja usmjereno upravo prema auditivnoj percepciji. Jedan dio istraživača teškoće u čitanju i pisanju povezuje sa slušnim procesiranjem brzih kratkih podražaja (Tallal, 1980; Tallal, Gaab, 2006), dok drugi naglasak stavljaju na međuodnos vremenske i frekvencijske obrade zvučnoga podražaja (Goswami, 2011). Disleksija je poremećaj s neurobiološkom osnovom te su suvremena istraživanja usmjerena prema otkrivanju uzroka uporabom elektrofizioloških metoda praćenja neuralne aktivnosti te metoda funkcionalnoga oslikavanja mozga. Otkrivanje uzroka specifičnih teškoća učenja ključno je za napredovanje kako terapijskih pravaca tako i metoda podučavanja.

Neovisno o tome gdje traže uzroke, većina se istraživača slaže da je disleksija poremećaj koji je jezično utemeljen te je neodvojiv od jezične fonologije (Bishop, Snowling, 2004). To potvrđuju i tri osnovna simptoma poremećaja:

teškoće fonološke svjesnosti, teškoće fonološkoga pamćenja te teškoće fonološkog imenovanja (Ramus, 2003). Djeca s disleksijom imaju poteškoća s prepoznavanjem govornih zvukova i njihovim razlikovanjem. Teškoće fonematskog sluha vezane su uz nerazlikovanje malih promjena u frekvenciji i jakosti zvuka koje se karakteristične za pojedine glasove jezika. Često tijekom početnog usvajanja čitanja ne razlikuju fonološki slične glasove kao što su *s* i *š* ili *b* i *d*. Imaju teškoća s razdvajanjem riječi na slogove i glasove (slogovnom i glasovnom analizom) te s njihovim spajanjem (slogovnom i glasovnom sintezom). Javljaju se teškoće prepoznavanja granica među riječima što dovodi do pogrešaka u pisanju kao što su spajanje funkcionalnih riječi s punoznačnima (npr. *Vidioje psa.*). Djeca s disleksijom imaju teškoća u fonološkom radnom pamćenju odnosno kratkoročnom zapamćivanju informacija kojima možemo trenutno manipulirati. Karakterističan je primjer kratkoročnoga pamćenja ponavljanje telefonskog broja dok ga ne zapišemo, no radno je pamćenje mjesto na kojem se obrađuju informacije tijekom govorenja, mišljenja i čitanja. Djeca s disleksijom imaju poteškoća sa zapamćivanjem riječi, osobito ako one nemaju smisao, već moraju pamtiti nizove glasova koji svojim karakteristikama podsjećaju na riječ (tzv. pseudoriječi). Istraživanja su pokazala da je kod djece s disleksijom radno pamćenje nedostatno (Jeffries i Everatt, 2004). Osnova je čitanja brzo povezivanje vizualnoga simbola s auditivnom reprezentacijom te značenjem. Kod disleksije, taj je protok informacija sporiji te dolazi do poteškoća s povezivanjem ortografske, fonološke i semantičke komponente riječi.

3. Praćenje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u čitanju i pisanju

U nižim razredima osnovne škole jedan je od osnovnih ciljeva sustavnoga obrazovanja upravo svladavanje vještina čitanja i pisanja. Dijete koje pokazuje teškoće pri čitanju i pisanju nužno je pratiti i uputiti stručnim suradnicima kako bi se na vrijeme osigurala terapija. Velik broj učenika ima početne teškoće u čitanju i pisanju, koje dijete uz stručnu pomoć može prevladati. Disleksija se dijagnosticira nakon drugog razreda (u dobi od 8 ili 9 godina) kod djece kod koje teškoće u čitanju i pisanju opstaju unatoč poduci i urednim kognitivnim kapacitetima i nakon što je većina vršnjaka čitanje automatizirala. Tada teškoće počinju utjecati na djetetov akademski uspjeh, onemogućuju mu da samostalno stječe znanja i prezentira naučeno. Dijete s disleksijom zbog svojih specifičnih teškoća nema jednake mogućnosti stjecanja znanja. Navedene teškoće dovode do teškoća u iščitavanju zadatka, pa učenik ne razumije što se od njega u zadatku traži, a u odgovorima se često pojavljuju specifične pogreške kao što je zamjena fonološki sličnih glasova. Reid i Green (2007) ističu da je važno da se takve pogreške ne kažnjavaju. To je i jedna od bitnih odrednica individualiziranog pristupa po kojem se školuje najveći broj djece s pore-

mećajem čitanja i pisanja. Istraživanja su pokazala da dio pogrešaka koje čine djeca s disleksijom čine i djeca s uredno razvijenim vještinama čitanja i pisanja. U tu skupinu pripadaju pogreške kao što su izostavljanja dijakritičkih znakova ili pravopisne pogreške (npr. pogreške u pisanju riječi koje odstupaju od jednostavne hrvatske ortografije: predsjednik, Hrvatska). Pritom djeca s disleksijom čine razmjerno veći broj pogrešaka te su njihove pogreške odraz lošeg jezičnog znanja općenito (Lenček i Ivšac, 2007). Pravopisne su pogreške (unatoč poznavanju pravopisnih pravila) i jedno od trajnih obilježja disleksije u odrasloj dobi, baš kao i teškoće pisanja po diktatu što je, zbog nedostatnog radnog pamćenja, jedan od najtežih zadataka za djecu s disleksijom (Lenček, 2012). Pogreške u pisanju zrcale teškoće u čitanju, tj. u pisanju se pojavljuju iste specifične pogreške kao one u čitanju: zamjene glasova/slova po vizualnoj i auditivnoj sličnosti, brisanje ili dodavanje glasova i slogova, zamjene riječi fonološki sličnima. Treba imati na umu da u testovima znanja u kojima se traže naučene činjenice takve pogreške često ne narušavaju točnost odgovora. Općenito je važno razdvojiti sadržaj i formu te postupke koji vrednuju jedno odnosno drugo. Kako bi se djetetu s disleksijom pružilo jednaku mogućnost pokazivanja obrazovnih postignuća, važno je odvojiti stečena znanja od sposobnosti odnosno teškoća uzrokovanih poremećajem. Specifične teškoće učenja podrazumijevaju da dijete može svladati sve obrazovne sadržaje, ali uz odgovarajuću terapiju i podršku obrazovnog sustava. Nerijetko se događa da umjesto primjenive drukčijih metoda rada učitelj u radu s djetetom s disleksijom jednostavno smanji količinu činjenica koje dijete mora naučiti (Lenček, Blaži, Ivšac Pavliša, 2007). Takav je pristup neprimjeren za učenika koji već zbog svojih specifičnih teškoća nema jednake mogućnosti stjecanja znanja, a raspolaže kognitivnim kapacitetima koji omogućuju svladavanje svih obrazovnih sadržaja. Specifične teškoće učenja dovode do sniženog samopoštovanja, gubitka motivacije za izvršavanje školskih obaveza, a često i do psihosomatskih smetnji (Prvčić i sur., 2008). Smanjivanje opsega gradiva dovodi do novih frustracija i gubitka motivacije.

Ocjenjivanje učenika s teškoćama u čitanju i pisanju koje obuhvaćaju populaciju učenika s različitim jezično-govornim teškoćama (kao što su npr. posebne jezične teškoće, dispraksija, poremećaji tečnosti govora, disleksija, disgrafija, diskalkulija) traži prilagodbe ispitne tehnologije (načina vrednovanja znanja, praćenja razvoja sposobnosti i samoga procesa učenja) i ispitnih materijala (prilagođeno prema Horvatić, 2007, str. 30):

- izbjegavati velike tekstualne cjeline (tekst podijeliti u kraće odlomke)
- oblikovati tekst širine novinskoga stupca (tj. upotrebljavati široke margine), za tekst koji treba pročitati učenik s disleksijom rabiti *sans serif* slova (slova bez kratkih crtica na krajevima)
- veličina slova treba biti minimalno 14 pt, upotrebljavati podebljana (*bold*) ili istaknuta (*highlighted*) slova

- izbjegavati: kosa slova (*italic*) i podcrtani tekst, podcrtavanje naslova ili nizova riječi što može uzrokovati vizualno spajanje riječi; povećati razmak između slova i redaka te odvajati redove dvostrukim razmakom
- retke poravnavati na lijevoj strani, izbjegavati obostrano poravnanje
- razdijeliti tekst na manje cjeline i organizirati ga u natuknicama ili pomoću numeričkoga nabiranja u odvojenim redcima, a ne u kontinuiranom nizu
- upotrebljavati mat papir umjesto sjajnoga bijeloga papira (najbolje krem ili blijedožuta boja); jednostavno oblikovati stranicu; pozadinska grafika može tekst učiniti teško čitljivim
- izbjegavati tekstove s dugačkim, višesložnim i zavisnosloženim rečenicama, posebno u inverziji (skratiti, razlomiti i semantički pojednostaviti tekst)
- u ispitnom materijalu ne zahtijevati da se učenik izražava semantički i sintaktički složenim rečenicama, usmeno i pisano dati mogućnost nadopunjavanja odgovora ili zaokruživanja točnih odgovora kada riječi u odgovorima koji se traže nisu međusobno fonološki slične, a riječi za koje se pretpostavlja da učenik ne razumije treba dodatno pojasniti
- pojasniti pjesničke slike i figure u tekstovima teške za razumijevanje
- vrijeme za rješavanje pisanih zadataka produljiti za 50% u odnosu na uobičajeno.

Različite vrste teškoća zahtijevaju različite načine praćenja, provjeravanja, ispitivanja i ocjenjivanja. U stručnoj literaturi autori ističu različite čimbenike koji utječu na ocjenjivanje ovisno o učeniku i učitelju/nastavniku te situacijama poučavanja i učenja u različitim kontekstima odgojno-obrazovnog procesa i same nastave (Grgin, 1994; Biasol Babić, 2009; Ivančić, 2010). Naime kako bi vrednovanje i ocjenjivanje učenika s teškoćama ispunilo svoju svrhu, treba ga provoditi unutar kurikulumu koji uvažava različitost učenika (2004, Matijević, prema Ivančić, 2010), jer učenikove sposobnosti i potrebe utječu na sastavnice, strukturu i metodologiju izrade i sukonstrukcije kurikulumu gdje osim nastavnika i roditelji, kao i zajednica, imaju važnu ulogu. U tim razvojnim smjernicama kurikulumu naglašavaju se suvremeni pristupi vrednovanju i samovrednovanju učenika, za razliku od tradicionalnih (dominantnih). Ivančić (2010) naglašava kako će formativno (suvremeno i kontinuirano), za razliku od sumativnog vrednovanja (tradicionalno, povremeno, nakon određene teme ili cjeline), omogućiti bolji uvid u napredovanje svih učenika, a samim time i učenika s teškoćama, a završna procjena i napredovanje pojedinog učenika može se iskazati u obliku izvješća po pojedinim obrazovnim razdobljima (Bezuk-Jakovina i sur., 2002). Isto tako, praćenje od strane stručnog suradnika logopeda, koji radi individualno ili u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama s učenicima (djelomična integracija), ima važnu ulogu vezanu uz specifične i nespecifične poteškoće u čitanju i pisanju te praćenja njihova razvoja.

S pedagoškog motrišta, praćenje učenika s teškoćama u čitanju i pisanju odnosno učenju podrazumijeva poznavanje odgojno-obrazovnih potreba svakog pojedinog učenika. Ta polazišta omogućavaju individualiziran pristup učeniku, a po potrebi i izradu primjerenih programa školovanja na način da odgovaraju djeci, njihovim interesima i mogućnostima (Daniels Ellen, Stafford, 2003). Individualizirani pristup pridonosi i razvoju pozitivnog razrednog ozračja te kvaliteti prilagodbe (Zrilić, 2011). Opća pedagoška načela, odrednice i kriteriji vrednovanja učenika s teškoćama u čitanju i pisanju usmjereni su na ishode učenja i razvojne procese, a ne na sposobnosti odnosno teškoće uzrokovane poremećajem. U svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi primjenjuje se Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010) te različiti naputci i materijali iz priručnika i stručne literature.

4. Metodologija istraživanja

Tema Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju bila je sastavni dio projektnih aktivnosti provedenih u sklopu kolegija Pedagogija djece s teškoćama u razvoju ak. god. 2011./2012., na kojima su za potrebe diplomskih radova Disleksija i disgrafija (Sulimanec, 2012) i Praćenje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju (Užarević, 2012) te ostalih istraživačkih tema sudjelovali studenti dvopredmetnog studija pedagogije s Filozofskog fakulteta u Osijeku. Studenti (N=8) su uz pomoć nastavnika i stručnog suradnika logopeda iz jedne osječke osnovne škole pod voditeljstvom nositelja kolegija sudjelovali u kreiranju instrumenata te prikupljanju i obradi potrebnih podataka.

Cilj istraživanja bio je dobiti procjenu specifičnih i nespecifičnih teškoća u čitanju i pisanju učenika od 3. do 8. razreda jedne osječke škole kojima je dijagnosticirana disleksija i disgrafija (procjena logopeda) te ispitati koliko se učitelji i nastavnici pridržavaju općih pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja sveopće primjenjivih, a osobito važnih za djecu s teškoćama u čitanju i pisanju.

Na osnovi cilja definirani su sljedeći problemi istraživanja:

- procijeniti specifične i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju kod učenika od 3. do 8. razreda prema mišljenju stručnog suradnika logopeda te ih prikazati na individualnoj i skupnoj razini
- ispitati koliko se učitelji i nastavnici hrvatskog jezika, kao najzastupljenijeg predmeta tijekom školovanja, pridržavaju općih pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja i prikazati ih na individualnoj i skupnoj razini
- analizirati iz dobivenih podataka ocjenjuju li se znanja ili sposobnosti odnosno teškoće uzrokovane poremećajem.

Očekivanja ovoga istraživanja zasnovana su na pretpostavci da će kvantitativna i kvalitativna analiza rezultata pokazati da se ispitani učitelji i nastavnici u prosjeku uglavnom pridržavaju općih pedagoških načela, odrednica i kriterija vrednovanja koji djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju pružaju jednake mogućnost pokazivanja obrazovnih postignuća, pri čemu je važno odvojiti stečena znanja od sposobnosti odnosno znanja od teškoća uzrokovanih poremećajem.

U istraživanju je sudjelovalo 7 (m=3, ž=4) učenika od 3. do 8. razreda jedne osječke osnovne škole kojima je dijagnosticirana disleksija i disgrafija te 5 učiteljica (razredna nastava) i 4 nastavnice (predmetna nastava) koje predaju hrvatski jezik i imaju učenike s teškoćama u svom odjeljenju.

Instrumenti koji su korišteni za navedene projektne aktivnosti znatno su širi, a za potrebe ovog rada izdvojeni su *Intervju za stručnog suradnika logopeda* i *Skala procjene općih pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja učenika s teškoćama čitanja i pisanja*. Intervju se sastojao od 30 tvrdnji vezanih uz specifične i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju, a zadatak logopeda bio je označiti najučestalije za svako dijete. Skala procjene općih pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja sastojala se od ukupno 23 tvrdnje (12 se odnosilo na pedagoška načela, a 11 na odrednice i kriterije ocjenjivanja). Zadatak učitelja i nastavnika bio je da na skali od četiri stupnja ocjenom od 1 do 4 procijene učestalost pridržavanja navedenih tvrdnji/čestica vezanih uz vrednovanje, pri čemu brojevi imaju sljedeća značenja: 1 – nikada, 2 – ponekad, 3 – često i 4 – uvijek.

Istraživanje je prema određenju primijenjeno, više akcijskog i razvojnog karaktera, što znači da ima svoju podlogu u praksi. Provedeno je tijekom ak. god. 2011./2012. Sam postupak i etički aspekti ispitivanja visoko su postavljeni i ostvareni na anonimnoj osnovi, bez izravnog sudjelovanja učenika, uz dragovoljni pristanak stručnog suradnika logopeda, učitelja i nastavnika. Obrada podataka izvršena je na kvantitativnoj i kvalitativnoj razini uz interpretaciju dobivenih podataka i raspravu.

5. Rezultati i rasprava

Interpretacija dobivenih podataka i rasprava kreću od specifičnih i nespecifičnih teškoća u čitanju i pisanju kod učenika od 3. do 8. razreda prema mišljenju stručnog suradnika logopeda na individualnoj – primjer jedne djevojčice i jednog dječaka (tablica 1) – te na skupnoj razini – svi ispitani (tablica 2). Koliko se učitelji i nastavnici hrvatskog jezika, kao najzastupljenijeg predmeta tijekom školovanja, pridržavaju općih pedagoških načela (tablica 3), odrednica i kriterija ocjenjivanja (tablica 4), prikazano je također na individualnoj i skupnoj razini uz pripadajuća objašnjenja i rasprave. Na kraju poglavlja analizirat

će se trend ocjenjivanja kod ispitanih učitelja i nastavnika: ocjenjuju li se znanja ili sposobnosti odnosno teškoće uzrokovane poremećajem.

Individualna razina	Specifične i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju* – procjena logopeda
Učenica 3. razreda	Specifične poteškoće povezane s čitanjem odnose se na zamjenu grafički sličnih slova, zamjenu slogova i zamjenu riječi – pogađanje. Nespecifične teškoće povezane s čitanjem očituju se u sporosti, različitim blokadama i stankama. Specifične poteškoće povezane s pisanjem odnose se na poteškoće u povezivanju fonema s grafemom, izostavljanje slova, dijelova riječi i riječi. Nespecifičnih teškoća povezanih s pisanjem nema jasno izraženih.
Učenik 7. razreda	Specifične poteškoće povezane s čitanjem odnose se na povezivanje glasova i slova u riječi, zamjenu grafički složenih slova, zamjenu slogova, vraćanje na već pročitani redak, izostavljanje riječi i cijelih redaka. Nespecifične teškoće povezane s čitanjem očituju se u sporosti, različitim blokadama i stankama te poremećaju ritma i izražajnosti čitanja. Specifične poteškoće povezane s pisanjem odnose se na zamjenu grafički ili fonološki sličnih slova, dijelova riječi ili riječi. Nespecifičnih teškoća povezanih s pisanjem nema.

* Važno je razlikovati specifične pogreške u čitanju i pisanju od običnih školskih pogrešaka koje dijete čini u procesu opismenjavanja i od nespecifičnih teškoća u čitanju i pisanju.

Tablica 1. Specifične i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju – individualna razina

Učenica 3. razreda vježba čitanje na jednostavnim tekstovima, prilagođenim uzrastu i teškoćama. Teškoće u povezivanju fonema s grafemom te izostavljanju slova, dijelova riječi i riječi vježba na nastavnim listićima u kojima slovo povezuje sa slikom odnosno pojmom koji počinje tim slovom. Na pitanje stručnog suradnika kako joj se sviđa u školi navela je kako voli likovnu i glazbenu kulturu, a ne voli njemački jezik. U učenju joj najviše pomažu majka i baka. Voli ići u školu i na vježbe kod logopeda. U slobodno vrijeme bavi se ritmikom, voli pjevati i slikati.

Učenik 7. razreda s logopedom čita tekstove iz povijesti, geografije i hrvatskog jezika koje su učili pod nastavom kako bi lakše shvatio i naučio potrebno. Pisanje vježbaju rješavanjem domaćih zadaća. Na pitanje logopeda kako mu se sviđa u školi učenik je odgovorio da voli ići u školu i u njoj se osjeća ugodno. Najviše voli matematiku, a najmanje glazbenu kulturu. U školi mu je teško čitanje te razumijevanje pročitano. Najviše mu u učenju pomaže majka, a voli ići i na vježbe kod logopeda gdje se također osjeća ugodno. Član je vatrogasnog društva, a u slobodno vrijeme druži se s prijateljima i igra nogomet.

Kao što se vidi iz navedenih primjera, učenici s teškoćama u čitanju i pisanju imaju individualan rad s logopedom te individualizirane pristupe nastavi i učenju. Naglasak je na procesu učenja i omogućavanju uspjeha, a ne na sposobnostima odnosno teškoćama uzrokovanim poremećajem.

Specifične i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju – procjena logopeda	Broj učenika
Zamjena grafički sličnih slova (b-d, b-p, m-n, n-u, a-e, s-z, š-ž)	7
Povezivanje glasova i slogova u riječi	6
Zamjena slogova (on-no, ej-je, mi-im), zamjena riječi ili pogađanje (mračni-mačka) te izostavljanje slova, dijelova riječi ili riječi	6
Čitanje napamet i po prilici, u čitanju se očituju sporost, različite blokade i stanke	5
Vraćanje na pročitani redak, teškoće u povezivanju fonema s grafemom te zamjenjivanje grafički ili fonološki sličnih slova	4
Poteškoće u povezivanju grafema s fonemom, izostavljanje riječi i cijelih redaka te poremećaj ritma i izražajnog čitanja	3
Zamjena fonološki sličnih glasova (d-t, g-k, b-p, z-s), slabo razumijevanje pročitano, strukturne pogreške kod pisanja (umetanje, dodavanje, premještanje)	3
Strukturne pogreške u čitanju (premještanje ili umetanje), izostavljanje slova ili slogova (brada-barada), čitanje jedne te iste riječi na nekoliko pogrešnih načina i sporost u pisanju	2
Ponavljanje dijelova riječi, teškoće u praćenju slogovnog ili brojčanog niza (slon-soln), kod čitanja nejasna i površna artikulacija, teškoće u slijedu smjera pisanja, teškoće pri uporabi pravopisnih i gramatičkih pravila te narušen osjećaj za sintaksu	1
Teškoće u slijedu smjera čitanja (gore-dolje, lijevo-desno) te produženo zrcalno pisanje slova i brojki	0

Tablica 2. Specifične i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju – skupni prikaz podataka (N=7)

U prevladavanju teškoća u čitanju i pisanju kod ispitanih učenika, od kojih su najučestalije zamjene grafički sličnih slova i zamjene slogova te teškoće povezivanja glasova i slogova u riječi, ne zanemarujući ni ostale teškoće, osim logopeda, važni su učitelji i nastavnici, roditelji, ali i vršnjaci. Sustavan rad s djecom koja imaju problema s čitanjem i pisanjem dovodi do uspjeha čak i nakon jednog polugodišta. Nadalje, kod vježbi čitanja i pisanja važan je način sjedenja, držanje olovke te položaj papira, prilagodba nastavnog materijala te razvoj ozračja topline, bliskosti i ljubavi jer time se omogućuje i pokazuje vjera u djetetov napredak i uspjeh (Čudina-Obradović; Obradovićm 2003). Učitelji, nastavnici i pedagog te ostali stručni suradnici kod vršnjaka razvijaju pozi-

tivne osobine koje im omogućavaju prihvaćanje različitosti i međusobno uvažavanje te pomoć (Vukasović, 1994).

Koliko se opća pedagoška načela primjerena za sve učenike, pa tako i djecu s teškoćama u čitanju i pisanju, primjenjuju u praćenju i ocjenjivanju pod nastavom hrvatskog jezika kao najzastupljenijeg predmeta tijekom obvezatnog školovanja, prikazano je na individualnoj i skupnoj razini u tablici 3.

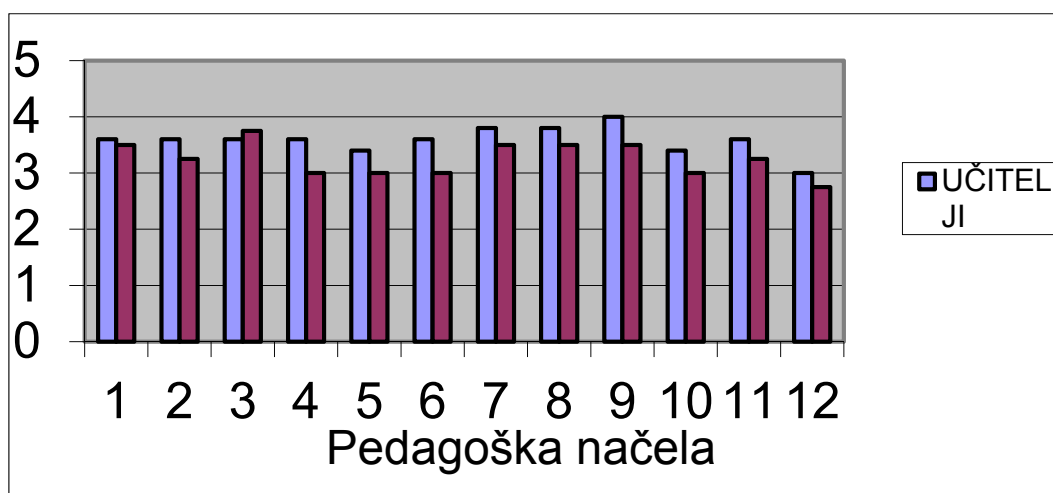
PEDAGOŠKA NAČELA		RAZREDNA NASTAVA					PREDMETNA NASTAVA				
		f1	f2	f3	f4	AS	f1	f2	f3	f4	AS
1.	Prilagođavanje djetetovim mogućnostima	0	0	2	3	3,6	0	0	2	2	3,5
2.	Uspjeh se očekuje, omogućava i postiže	0	0	2	3	3,6	0	0	3	1	3,25
3.	Postavljanje jasnih ciljeva i očekivanja	0	0	2	3	3,6	0	0	1	3	3,75
4.	Razumijevanje djetetovih potreba i ponašanja	0	0	2	3	3,6	0	1	2	1	3
5.	Davanje podrške, pohvale, pokazivanje da se dijete cijeni, da je vrijedno pažnje i jedinstveno	0	0	3	2	3,4	0	1	2	1	3
6.	Omogućavanje afirmacije	0	0	2	3	3,6	0	1	2	1	3
7.	Razvijanje pozitivne slike o sebi	0	0	1	4	3,8	0	0	2	2	3,5
8.	Poticanje društveno-emocionalnog razvoja i empatije	0	0	1	4	3,8	0	0	2	2	3,5
9.	Poticanje ozračja i kulture škole u kojoj se djeca osjećaju sigurno, zaštićeno i prihvaćeno	0	0	0	5	4	0	0	2	2	3,5
10.	Poticanje razvoja komunikacijskih vještina	0	0	3	2	3,4	0	1	2	1	3
11.	Razvoj vršnjačkih i prijateljskih interakcija	0	0	2	3	3,6	0	0	3	1	3,25
12.	Omogućavanje kontinuiranog učenja i razvoja socijalnih vještina	0	0	5	0	3	0	1	3	0	2,75

Tablica 3. Procjene učitelja (N=5) i nastavnika (N=4) o učestalosti pridržavanja pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju učenika, individualna (f) i skupna razina (AS)

Kao što se vidi iz tablice 3, učitelji razredne i predmetne nastave često se pridržavaju općih pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u čitanju i pisanju pod nastavom hrvatskog jezika. U prosjeku, zajednički gledano, najčešće se to odnosi na prilagođavanje djetetovim mogućnostima, poticanje društveno-emocionalnog razvoja, pozitivne slike o sebi i empatije. Isto tako, i učiteljima i nastavnicima važno je načelo pozitivnog ozračja i same kulture škole u kojoj se djeca osjećaju sigurno, zaštićeno i prihvaćeno.

Ispitani učitelji najveću pozornost pridaju upravo školskom ozračju (AS=4, SD=0), a nastavnici predmetne nastave postavljanju jasnih ciljeva i očekivanja (AS=3,75, SD=0,50).

Iz daljnjih analiza razvidno je da se posljednje pedagoško načelo vezano uz kontinuirano učenje i razvoj socijalnih vještina ne primjenjuje toliko učestalo kao ostalih jedanaest ponuđenih načela, što se preglednije može pratiti na grafu 1.



Graf 1. Prosječne procjene učitelja (N=5) i nastavnika (N=4) o učestalosti pridržavanja pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju učenika

Ispitani učitelji razredne nastave, koji u svojim razrednim odjelima imaju učenike s teškoćama u čitanju i pisanju, u prosjeku se učestalije pridržavaju općih pedagoških načela praćenja i ocjenjivanja učenika, 11 od 12 ponuđenih (92%), od ispitanih nastavnika. Stoga je bilo zanimljivo provjeriti kakve će rezultate dati procjene vezane uz pedagoške odrednice i kriterije ocjenjivanja (tablica 4).

ODREDNICE I KRITERIJ OCJENJIVANJA		RAZREDNA NASTAVA					PREDMETNA NASTAVA				
		f1	f2	f3	f4	AS	F ₁	f2	f3	f4	AS
1.	Objektivan/na sam u ocjenjivanju	0	0	2	3	3,6	0	0	2	2	3,5
2.	Pravedan/na sam u ocjenjivanju	0	0	1	4	3,8	0	0	2	2	3,5
3.	Smiren/na sam tijekom ispitivanja čak i kada učenici pokazuju neznanje	0	0	3	2	3,4	0	1	1	2	3,25
4.	Kriterij mi je dosljedan tijekom cijele godine	0	0	1	4	3,8	0	0	2	2	3,5

5.	Primjenjujem različite načine ocjenjivanja	0	0	3	2	3,4	0	2	2	0	2,5
6.	Ocjene upisujem u zbornici	3	2	0	0	1,4	4	0	0	0	1
7.*	Neodlučan/na sam u izricanju ocjene	4	1	0	0	1,2	3	1	0	0	1,25
8.*	Teško upisujem petice, rijetko pohvaljujem	3	2	0	0	1,4	3	1	0	0	1,25
9.*	Podliježem pritisku učenika i savjetima kolega	3	2	0	0	1,4	3	1	0	0	1,25
10.*	Uspoređujem učenike kod ocjenjivanja	5	0	0	0	1	2	2	0	0	1,5
11.*	Obrazlažem ocjenu, dajem povratnu informaciju učeniku u čemu je problem i kako taj problem riješiti, biti uspješniji	0	0	1	4	3,8	0	0	2	2	3,5

* negativno orijentirane tvrdnje, manji rezultat znači pozitivniji/poželjniji odgovor

Tablica 4. Procjene učitelja (N=5) i nastavnika (N=4) o učestalosti pridržavanja pedagoških odrednica i kriterija ocjenjivanja učenika, individualna (f) i skupna razina (AS)

Ispitani učitelji razredne nastave nikada ne uspoređuju učenike pri ocjenjivanju, procjenjuju se kao pravedni, dosljedni, odlučni i poticajni. Na istim tim kriterijima učitelji predmetne nastave imaju znatno niže samoprocjene odnosno ne procjenjuju da su uvijek, već često pravedni, dosljedni, odlučni i poticajni. Kao najslabija odrednica vrednovanja i ocjenjivanja učenika koji imaju teškoće u čitanju i pisanju, a samim tim i učenju, pokazala se nedostatna primjena različitih vrsta i oblika vrednovanja i ocjenjivanja kako kod učitelja tako i kod nastavnika.

Kvantitativne i kvalitativne analize rezultata pokazale su da se ispitanici učitelji i nastavnici u prosjeku uglavnom pridržavaju općih pedagoških načela, odrednica i kriterija vrednovanja koji djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju pružaju jednake mogućnosti pokazivanja obrazovnih postignuća. Uvažavaju dijete, njegove potrebe i mogućnosti odnosno procjenjuju se znanja i sam proces učenja, a vještine narušene poremećajem nastoje se razvijati.

Rezultati na individualnoj i skupnoj razini pokazali su da osobni i socijalni razvoj učenika treba više poticati, primjenjivati različite vrste, tehnike i načine ocjenjivanja učenika te dalje raditi na jačanju nastavnika i njihovih profesionalnih kompetencija u radu s djecom koja imaju teškoće u čitanju i pisanju.

Logopedski rad s učenicima s poremećajima u čitanju i pisanju, kao važna sastavnica ovog rada, provodi se prema individualnom programu zasnovanom na interakciji odrasle osobe i djeteta. Takva interakcija omogućuje djetetu da nauči samostalno tražiti puteve i načine rješavanja vlastitih problema.

Iskustva drugih autora o načinu praćenja i vrednovanja učenika s teškoćama u čitanju i pisanju (govori se o procesu praćenja) uglavnom se zasnivaju na suradnji logopeda i učitelja. Poželjno je ujediniti napore logopeda i psihologa te ostalih stručnih suradnika, kao i samog nastavnika, kako bi se za logopedsku terapiju odabrale najučinkovitije vježbe te one vježbe koje se skladno uklapaju u strukturu terapije, a pospješuju razvoj kognitivnih i društvenih vještina (Mettus i sur., 2010). Isti autori, kao i intencija i nalazi ovog rada, navode sposobnosti koje kod učenika treba sustavno razvijati, a ne izravno ocjenjivati:

- snaženje u situaciji učenja (dijete treba biti u mogućnosti shvatiti uputu, isplanirati vlastitu aktivnost sa svrhom postupanja prema uputi, prepoznati ono što nije razumjelo i potražiti pomoć učitelja ili vršnjaka) te potpuno sudjelovanje u radu u paru, maloj skupini i frontalnoj nastavi odnosno u radu učitelja s cijelim razredom
- voljno reguliranje vlastite pažnje, sposobnost da se na vrijeme uključi u rad razreda, preusmjeravanje pažnje pri promjeni vrste rada, hvatanje koraka s ostalima u razredu (održavanje tempa) te odgovoran odnos prema rezultatima svog rada, sposobnost uspoređivanja postignutog rezultata s planiranim i njegovo primjereno ocjenjivanje
- osvještavanje vlastitih jakih i slabih strana u učenju, ovladavanje "tehnologijom uspjeha i postignuća".

Sve je navedeno općeprimjenjivo, kao i ispitana pedagoška načela, strategije i postupci koji će pomoći u daljnjem razvoju sposobnosti i vještina planiranja te organiziranja rada djece s teškoćama u čitanju i pisanju, a samim time i ocjenjivanja. Naglasak je na razvoju sposobnosti voljnog upravljanja pažnjom, reguliranju tempa rada i usklađivanju vlastitog rada s radom skupine (samokontrola). Pri tom procesu važnu ulogu ima razvoj komunikacijskih vještina i njihova primjena u učenju i vrednovanju, povećanje motivacije za prevladavanje teškoća te razvoj refleksije odnosno oblikovanje pozitivnog "ja-koncepta".

6. Zaključak

Kvalitativnom i kvantitativnom analizom ovaj je rad dao pregled specifičnih i nespecifičnih teškoća u čitanju i pisanju kod učenika od 3. do 8. razreda jedne osnovne škole te ih prikazao na individualnoj i skupnoj razini zasnovanoj na procjeni stručnog suradnika logopeda. Najučestalije teškoće ispitanih učenika, ne zanemarujući ni ostale koje se javljaju u manjem intenzitetu, odnose se na zamjene grafički sličnih slova i zamjene slogova te teškoće povezivanja glasova i slogova u riječi.

Kako je ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju složeno i zahijeva niz prilagodbi, u radu se nastojalo utvrditi koliko se učitelji i nastavnici koji svaki dan uče i rade s tom djecom pridržavaju općih pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja koji omogućuju uspjeh. Naglasak je na procesu učenja i omogućavanju uspjeha, a ne na sposobnostima odnosno teškoćama uzrokovanim poremećajem.

Rezultati su pokazali da se ispitani učitelji i nastavnici u prosjeku uglavnom pridržavaju općih pedagoških načela, odrednica i kriterija vrednovanja koji djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju pružaju jednake mogućnost pokazivanja obrazovnih postignuća. Važno je istaknuti da je za uspješnu primjenu pedagoških načela iznimno važno da učitelji i nastavnici poznaju osnovne teškoće koje pojedini poremećaj podrazumijeva kako bi mogli uspješno planirati specifične postupke u podučavanju i vrednovanju znanja. Isto tako, analiza rezultata pokazala je da osobni i socijalni razvoj učenika treba više poticati, primjenjivati različite vrste praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u čitanju i pisanju te podržavati učitelje i nastavnike u njihovu profesionalnom razvoju.

Literatura:

1. Bezuk-Jakovina, J., Bokulić, Z. i sur. (2002), *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama*. Priručnik za učitelje. Zagreb: IDEM.
2. Biasol Babić, R (2009), *Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja*. Metodčki obzori, 4 (2), 207-219.
3. Bishop, D.V.M i Snowling, M.J. (2004), *Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different?* Psychological Bulletin, 130, 858-88.
4. Brunswick, N. (2009), *Dyslexia: A Beginner's Guide*, Oxford, Oneworld Publishers.
5. Galić-Jušić, I. (2004), *Djeca s teškoćama u učenju*, Lekenik: Ostvarenje.
6. Čudina-Obradović, M., Obradović, J (2003), *Potporna roditeljstvu: izazovi i mogućnosti*. *Revija za socijalnu politiku*, 10 (1), 45-68.
7. Daniels Ellen, R., Stafford, K. (2003), *Kurikulum za inkluziju: razvojno primjenjeni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb; Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
8. Goswami, U. (2011), *A temporal sampling framework for developmental dyslexia*, Trends in Cognitive Sciences, 15(1).
9. Grgin, T. (1994), *Školska dokimologija*. Zagreb: Slap.
10. Grigorenko, E.L. (2001), *Developmental dyslexia: an update on genes, brains and environments*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41(1), 91-125.
11. Habib, M. (2000), *The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis*, Brain, 123, 2373-2399.

12. Horvatić, S. (2007), *Upute za vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama*. Zagreb: ITG.
13. Ivančić, Đ. (2010), *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script.
14. International Dyslexia Association. URL: <http://www.interdys.org> (1.11.2012).
15. Jeffries, S. i Everatt, J. (2004). *Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties*, *Dyslexia*, 10(3), 196-214.
16. Lenček, M. (2012). *Procjena disleksije u hrvatskome: neke značajke čitanja i pisanja odraslih*, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 11-26.
17. Lenček, M., Blaži, D. i Ivšac Pavliša, J. (2007). *Specifične teškoće učenja: Osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju*, *Magistra Iadertina*, 2, 107-121.
18. Lenček, M. i Ivšac, J. (2007), *Pišemo li dobro? O pogreškama i rukopisu. Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju*. Zbornik radova sa međunarodnog stručnog skupa. Zadar: Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu odgojitelja i odgojitelja predškolske djece, 11-24.
19. Lenček, M i Peretić, M. (2010), *Čekam da pogriješiš: o procjeni disleksije, Izazovi novog vremena – 4. kongres hrvatskih logopeda s međunarodnim sudjelovanjem*, Zagreb, 22.-25.09.2010, usmeno izlaganje.
20. Mettus, E., Litvina, A., Turta, O., Burina, E. (2010), *Program cjelovitog praćenja djece s teškoćama u čitanju i pisanju (1. – 5. razred)*. Priručnik za logopede, psihologe, socijalne pedagoge i učitelje. Zagreb: Planet Zoe. Miles, T.R. i Miles, E. (2004), *Disleksija: Sto godina istraživanja i prakse*, Zagreb: Naklada Slap.
21. *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. URL:
22. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=10195> (1.10.2012).
23. Prvčić, I., Rister Zec, M., Barišić, I. (2008). *Psihološki aspekti poremećaja učenja*, *Paediatrica Croatica*, 52(2).
24. Ramus, F. (2003). *Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?* *Current Opinion in Neurobiology*, 13(2), 212-218.
25. Reid, G. i Green, S. (2007). *100 ideas for supporting pupils with dyslexia*, London: Continuum International.
26. Sulimanec, E. (2012), *Disleksija i disgrafija*. Diplomski rad, Odsjek za pedagogiju. Osijek: Filozofski fakultet.
27. Tallal, P. (1980), *Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children*, *Brain Lang*, 9, 182-98.
28. Tallal, P. i Gaab, N. (2006), *Dynamic auditory processing, musical experience and language development*, *Trends in Cognitive Neuroscience*, 29(7).
29. Užarević, A. (2012), *Praćenje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad, Odsjek za pedagogiju. Osijek: Filozofski fakultet.
30. Vukasović, A. (1994) *Pedagogija*, treće dopunjeno izdanje. Zagreb: Alfa d.d.
31. Zrilić, S. (2011), *Djeca s posebnim potrebama u vrtićima i nižim razredima osnovne škole*. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje: kako se igrati i učiti s djecom s posebnim potrebama, kako ih uspješno integrirati u vrtićki i školski socijalni kontekst, kako učiti od njih? Zadar: Sveučilište u Zadru.

Evaluation of Children with Reading and Writing Difficulties: Do we Evaluate Knowledge or Abilities?

Summary: The aim of this study was to obtain a speech therapist's evaluation of the most common reading and writing difficulties of dyslexic and dysgraphic children (N=7) in one primary school, and to examine the extent to which their class and subject teachers (N=9) follow general pedagogical principles and assessment criteria.

Research results on individual and group level have shown that the most common reading and writing difficulties are related to the substitution of graphically similar letters (b-d, b-p, m-n, n-u. a-e, s-z, š-ž), syllables (on-no, ej-je, mi-im) and connecting sounds and syllables into words. The interviewed teachers generally follow pedagogical principles, guidelines and assessment criteria. They place emphasis on learning outcomes and the learning process instead on abilities, or difficulties caused by disorders. Class teachers place greatest emphasis on class atmosphere (AS=4) whereas subject teachers value clear goals and expectations the most (AS=3,75).

The result analysis has revealed that personal and social development of tested students needs to be encouraged more, that continuous learning of social skills needs to be enabled and various types of monitoring, evaluation and assessment applied, because these are the least favourably assessed categories by the respondents.

Keywords: evaluation, reading and writing difficulties, dyslexia and dysgraphia, class and subject teachers.

Benotung von Kindern mit Lese- und Schreibschwäche: Bewerten wir Kenntnisse oder Fähigkeiten?

Zusammenfassung: Das Ziel dieser Studie war die Einschätzung einer logopädischen Fachkraft über die häufigsten Probleme beim Lesen und Schreiben von Schülern mit Dyslexie und Dysgraphie (N=7) einer Grundschule, sowie die Untersuchung, inwieweit sich ihre (Grundschul)lehrer (N=9) an die allgemeinen pädagogischen Prinzipien und Bewertungskriterien halten. Die Untersuchungsergebnisse auf der Einzel- und Gruppenebene haben gezeigt, dass die häufigsten Probleme beim Lesen und Schreiben im Zusammenhang mit der Verwechslung von graphisch ähnlichen Buchstaben (b-d, b-p, m-n, n-u. a-e, s-z. š-ž) und der Silbenverwechslung (on-no, ej-je, mi-im) stehen, sowie mit Schwierigkeiten bei der Verbindung von Stimme und Silbe in Wörtern. Die befragten Lehrer halten sich in der Regel an pädagogische Grundsätze, Leitlinien und Bewertungskriterien. Die Betonung wird auf Lernergebnisse und den Lernprozess gelegt, und nicht auf die Fähigkeiten bzw. die durch Störungen verursachte Schwierigkeiten. Die Grundschullehrer schenken dem Schulklima die größte Aufmerksamkeit (AS=4), und andere Lehrer der klaren Zielsetzung und Erwartungen (AS=3,75). Die Ergebnisanalyse zeigte, dass die persönliche und die soziale Entwicklung der befragten Schüler mehr gefördert werden sollte, ihnen sollte das kontinuierliche Lernen der sozialen Kompetenzen ermöglicht werden, sowie es sollten unterschiedliche Arten der Begleitung, Evaluation und Benotung

angewendet werden, denn das sind die am schlechtesten eingeschätzten Kategorien der Befragten.

Schlüsselbegriffe: Evaluation, Lese- und Schreibschwäche, Dyslexie und Dysgraphie, (Grundschul)lehrer.

UDK 37.013
159.922.7-055.5/.7
Izvorni znanstveni rad
Primljeno: 1. rujna 2012.

POVEZANOST RODITELJSKIH ODGOJNIH POSTUPAKA S TJELESNIM KAŽNJAVANJEM DJECE

Tena Velki, prof. psihologije
Učiteljski fakultet Osijek

Monika Bošnjak, mag. primarnog obrazovanja
Učiteljski fakultet Osijek

Sažetak: Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati stavove roditelja prema odgojnim postupcima i njihovu povezanost s tjelesnim kažnjavanjem. Također smo ispitali i učestalost tjelesnog kažnjavanja i zlostavljanja djece osnovnoškolske dobi. U istraživanju smo primijenili Upitnik uvjerenja o roditeljskim postupcima prema malom djetetu i Skalu tjelesnog nasilja. Sudjelovalo je 190 roditelja učenika osnovnih škola. Rezultati istraživanja pokazali su kako roditelji smatraju da je u odgoju djece važna uključenost, ali i da je važno da djeca budu poslušna i podređena odraslima, uglavnom se slažu da nije opravdano ne odgovarati na djetetov plač, po pitanju nepotrebnosti indukcije u odgoju nisu sigurni trebaju li davati obrazloženja kada su u pitanju zahtjevi i zabrane te smatraju da je donekle opravdano tjelesno kažnjavati djecu. Rezultati istraživanja također su pokazali da najveću učestalost ima roditeljsko tjelesno kažnjavanje, zatim roditeljsko tjelesno zlostavljanje, a da je najmanja učestalost roditeljskog teškog zlostavljanja. Nije dobivena statistički značajna povezanost između uvjerenja o važnosti roditeljske uključenosti u odgoj djeteta i tjelesnog kažnjavanja, ali je dobivena značajna pozitivna povezanost između uvjerenja o poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima, uvjerenja o nepotrebnosti indukcije, uvjerenja o opravdanosti neodgovaranja na djetetov plač te uvjerenja o opravdanosti tjelesnog kažnjavanja i tjelesnog kažnjavanja djeteta. Tolerantni stavovi prema upotrebi tjelesnog kažnjavanja i njegovo opravdavanje značajan su činitelj rizika za takvo ponašanje i za tjelesno zlostavljanje, koje je, uz to što krši djetetova ljudska prava, povezano i s nizom nepovoljnih razvojnih ishoda.

Ključne riječi: roditelji, odgojni postupci, tjelesno kažnjavanje, tjelesno zlostavljanje, zlostavljanje.

Uvod

Svjedoci smo problema zlostavljanja i zanemarivanja djece koji prožima temelje vrijednosnog sustava suvremenog društva. Brojne humanitarne organizacije diljem svijeta rade na suzbijanju zlostavljanja i zanemarivanja djece, no unatoč tomu mediji sve češće izvještavaju o ekstremnim slučajevima u kojima djeca postaju žrtve roditelja, rodbine, prijatelja ili neznanaca (Šarić, 2011).

Poznati poljski pisac, doktor i nastavnik Janusz Korczak jednom prilikom rekao je da u današnjem svijetu ima mnogo loših stvari, no najgora je kada se dijete boji svoga oca, majke ili učitelja (Hammarberg, 2008). Osobe čija se imena najčešće povezuju s početkom bavljenja problematikom zlostavljanja jesu Kempe, Silverman, Stelle, Droegemuller i Silver (1962) koji su objavili rad „The Battered Child Syndrome“ u kojemu su opisali zlostavljanje djece kao nanošenje ozbiljnih ozljeda djeci od strane roditelja ili skrbnika. Objavljivanje rada bilo je poticaj za započinjanje intenzivnog istraživanja kako aktivnog zlostavljanja, tj. tjelesnog, emocionalnog i seksualnog, tako i pasivnog zlostavljanja, tj. zanemarivanja djece (Buljan-Flander i Kocijan-Hercigonja, 2003).

Postoje teškoće oko određenja pojma zlostavljanja djece zato što ne postoji sasvim dosljedna definicija. Prema najčešće prihvaćenoj definiciji, zlostavljanje u najširem smislu obuhvaća tjelesno ozljeđivanje, emocionalno povrijeđivanje, seksualno zlostavljanje i nemaran postupak ili maltretiranje djece ispod 18 godina od strane osoba koje su odgovorne za djetetov razvoj (Buljan-Flander i Kocijan-Hercigonja, 2003). Nadalje, zlostavljanjem se smatra svako ponašanje koje rezultira ozljedama djeteta (Sindik i Veselinović, 2008), a također se zlostavljanje upotrebljava kao pojam kojim se mogu opisati mnoga bespomoćna djeca kojoj je nešto uskraćeno (Killen, 2001).

Zakonom o zaštiti od nasilja u obitelji (2003, prema Vidović, 2008, str. 315) nasilje je definirano kao “svaka primjena tjelesne sile ili psihičke prisile na integritet osobe, svako drugo postupanje člana obitelji koje može prouzročiti ili izazvati opasnost da će prouzročiti tjelesnu i psihičku bol, osjećaj straha, osobne ugroženosti ili povrijediti dostojanstvo; tjelesni napad bez obzira na to je li nastupila tjelesna ozljeda; verbalni napad, vrijeđanje, psovanje, nazivanje pogrđnim nazivima te drugi načini grubog uznemiravanja; spolno uznemiravanje i drugo”. Gelles i Straus (1998, prema Žakula Desnica, 2010) nasilje definiraju kao čin učinjen s namjerom ili uočenom namjerom da prouzroči bol ili ozljedu drugoj osobi. Dakle nasilno ponašanje obilježavaju afekt ljutnje, ponašanje koje nanosi ozljedu te namjera da se osobi naškodi (Pećnik, 2003). Kako navode Miller-Perrin, Perrin i Kocur (2009), nasilje roditelja prema djeci obuhvaća čitav niz ponašanja od emocionalnog ili psihološkog zlostavljanja, seksualnog zlostavljanja i teškog tjelesnog zlostavljanja do socijalno ili kulturno prihvaćenih oblika tjelesnog kažnjavanja.

Tjelesno zlostavljanje i tjelesno kažnjavanje

Tjelesno ili fizičko zlostavljanje u najširem smislu obuhvaća nanošenje ozljeda djetetu tjelesnim putem. Definicije tjelesnog zlostavljanja vrlo su različite i često u zavisnosti od cilja istraživanja. Najčešće korištena definicija tjelesnog zlostavljanja jest ona koja uključuje aktivnosti prema osobi mlađoj od

18 godina, a koje rezultiraju rizikom za ozbiljne posljedice izazvane od osoba koja su odgovorne za zaštitu djeteta. Sudionici su ne samo osobe koje tjelesno ozljeđuju dijete već i osobe koje ozljeđivanje nisu spriječile. Počinitelji zlostavljanja ne moraju biti samo punoljetne osobe, bitno je da postoji nesrazmjer u moći između počinitelja i žrtve. Tjelesno zlostavljanje djece Miller-Perin, Perrin i Kocur (2009) definiraju kao čin koji uključuje očiglednu ozljedu ili ugrožava dijete. Općenito se pod tim pojmom podrazumijeva učestalo ili ekstremno grubo, namjerno nanošenje boli i tjelesnih ozljeda ili neodgovorno postupanje roditelja ili drugih osoba u kontekstu odgovornosti, povjerenja i moći, a čije posljedice mogu, ali ne moraju biti vidljive, uključujući i potencijalni rizik tjelesnog ozljeđivanja djece. U tjelesno zlostavljanje ubrajaju se i ona nenamjerna i neodgovorna ponašanja roditelja koja također mogu rezultirati tjelesnim ozljedama ili dovode u neposrednu opasnost zdravlje ili život djeteta, kao što su izlaganje djeteta vremenskim nepogodama i senzornim opterećenjima ili sprječavanje spavanja (Žakula Desnica, 2010).

Na drugom kraju kontinuuma roditeljskog tjelesnog nasilja nalazi se tjelesno kažnjavanje, definirano kao svako kažnjavanje pri kojemu se upotrebljava tjelesna sila i čija je namjera nanijeti bol ili nelagodu. To se najviše odnosi na udaranje djece (pljuskanje, lupanje, udaranje po tijelu) rukom ili nekim predmetom (bičem, štapom, remenom, cipelom, drvenom žlicom), ali također može podrazumijevati i udaranje nogom, tresenje ili bacanje djece, grebanje, štipanje, grizenje, čupanje kose ili udaranje po ušima, prisiljavanje djece da budu u neudobnim položajima, nanošenje opekline ili prisiljavanje na gutanje (Buljan-Flander i Kocijan-Hercigonja, 2003; Žakula Desnica, 2010). Postoje mnoge definicije i mnogi pokušaji definiranja tjelesnog kažnjavanja djece budući da ono obuhvaća vrlo raznolike i ponekad domišljate postupke koji variraju u svom intenzitetu, sredstvima i učestalosti (Pećnik, 2003). Tjelesna kazna djetetovo neželjeno ponašanje najčešće trenutno zaustavlja, pa je to razlog njezine česte primjene. Međutim česta primjena sile smanjuje njezinu učinkovitost, pa da bi ostala djelotvornom pri učestalom korištenju, tjelesna kazna mora pojačavati svoj intenzitet, a to vodi u zlostavljanje djeteta. Druga je mogućnost da se koristi vrlo rijetko i tada može dati neke, iako vrlo upitne odgojne rezultate. Sve se češće traži zaštita dječjih prava, ali se usporedno javljaju i osobe koje pokušavaju obraniti roditeljsko pravo na primjenu sile u odgoju vlastite djece. Tako su se prema Larzelere i Kuhn (2005) kod tjelesnog kažnjavanja pojavile dvije glavne struje znanstvenika. Prva zagovara bezuvjetno odustajanje od tjelesnog kažnjavanja i predvođena je znanstvenicima Strausom i Gershoff te organizacijom Epoch-Worldwide (Gershoff, 2008). Druga struja zagovara uvjetnu primjenu tjelesne kazne te pokušava dokazati da postoje situacije u kojima tjelesno kažnjavanje može biti korisno za djecu. Stručnjaci su danas ipak sve upućeniji u činjenicu da tjelesno kažnjavanje za sobom povlači brojne posljedice po djetetov razvoj. Lansdown (2000) se poziva na istraživan-

je provedeno 1995. godine na uzorku od četiristotinjak obitelji koje je pokazalo da postoji četiri puta veća vjerojatnost da su djeca koja se često agresivno ponašaju kod kuće bila izloženija strogom tjelesnom kažnjavanju od djece koja se rijetko ponašaju agresivno. Nobes i Smith (1997) i Gershoff (2002) upozoravaju da upotreba tjelesne kazne povećava vjerojatnost pojave djetetova agresivnog ponašanja i socijalno neprihvatljivih oblika ponašanja. Tjelesna kazna djetetu šalje poruku da je nasilje prihvatljivo i da je u redu udarati slabije od sebe. U obiteljima zlostavljane djece tjelesno kažnjavanje postaje normativno ponašanje, a dijete uči da je tjelesno nasilje prikladan način rješavanja problema. Osim toga, odrastanjem i sazrijevanjem djeteta tjelesno kažnjavanje prestaje biti prikladna odgojna metoda roditelja (a ponekad jačanjem djeteta postaje i nemoguće dalje ga primjenjivati), pa se, ako roditelji ne poznaju alternativne oblike discipliniranja, gubi roditeljski utjecaj na dijete (Maleš i Kušević, 2008).

Pitanje razgraničenja tjelesnog kažnjavanja i tjelesnog zlostavljanja u psihologiji je još bez općeprihvaćenog odgovora jer se tjelesno zlostavljanje često odvija u kontekstu tjelesnog kažnjavanja (Pećnik, 2006). Dok većina autora smatra tjelesno kažnjavanje i zlostavljanje oblicima nasilnog ponašanja između kojih je razlika u stupnju, tj. intenzitetu (Graziano i Namaste, 1990; Rodriguez i Sutherland, 1990; Wolfe, 1991; prema Pećnik, 2003), postoje i autori koji smatraju da se radi o različitim vrstama roditeljskog ponašanja, pri čemu se zlostavljanje nalazi u dimenziji abnormalnog, a tjelesno kažnjavanje u dimenziji normalnog ponašanja (Carlson, Civhett, Barnett i Braunwald, 1989, Azar 1999; prema Pećnik, 2003). Kao kriterij razlikovanja često se koristi intenzitet, tj. procjena težine nasilnog ponašanja. Najčešći pokazatelj težine nasilnih postupaka jest postojanje tjelesne ozljede, pri čemu se tjelesnim kažnjavanjem smatra ponašanje uz koji je vezan nizak rizik, a zlostavljanjem ponašanje koje prati visoki rizik od tjelesne ozljede. Međutim tjelesne ozljede sporan su kriterij jer ne održavaju nužno ozbiljnost nasilja te zanemaruju njegove psihičke posljedice (Pećnik, 2006). Osim na obilježja nasilnog ponašanja i njegovih posljedica na dijete, definicije se oslanjaju i na namjeru počinitelja nasilja. Straus (2000) tjelesno kažnjavanje određuje kao upotrebu tjelesne sile s namjerom da se djetetu nanese bol, ali ne i ozljeda u svrhu ispravljanja ili kontrole ponašanja. No kriterij svrhe nasilja i roditeljeve namjere također je sporan. Istraživanja su jasno pokazala kako je nasilje prema djetetu ponekad više odraz emocionalnog stanja roditelja (npr. roditeljskog stresa ili mentalne bolesti) nego namjere da se upravlja djetetovim ponašanjem (Pećnik, 2006). U praksi se slučajevi tjelesnog zlostavljanja djece najčešće opisuju kao prekraćenje granice tjelesnog kažnjavanja u odgojne svrhe, tj. povezuju se s kontekstom odgajanja. Primjerenom se stoga čini definicija kojom se koristi Odbor za prava djeteta, a prema kojoj je tjelesno kažnjavanje svaki oblik kažnjavanja u kojemu se koristi tjelesna snaga i kojime se namjerava uzrokovati neka razi-

na boli ili nelagode bez obzira koliko blaga ona bila (Lee, 2008). Jedna od definicija tjelesnog kažnjavanja kaže i da je to svako postupanje poduzeto radi kažnjavanja djeteta koje bi se, ukoliko bi bilo usmjereno na odraslu osobu, smatralo nezakonitim napadom. Odrasli imaju izvrstan dar za smišljanje posebnih izraza zahvaljujući kojima se osjećaju bolje kad tuku djecu – dati za uho, dati jednu po turu, ćušnuti, dobiti svoje. Međutim okrutna stvarnost jest činjenica da je sve to nasilje (Izgradnja Europe za djecu i s djecom, 2008).

Tjelesno kažnjavanje svakako je nasilna odgojna metoda, a psihologijska istraživanja pokazala su da ne postiže očekivane učinke izuzev neposredne poslušnosti. Istovremeno su mogući mnogi dugoročni nedostaci i štetne posljedice, no unatoč tomu tjelesno kažnjavanje kao tradicionalna odgojna metoda i dalje je često opravdavano (Vidović, 2008).

Pregled prethodnih istraživanja tjelesnog kažnjavanja i zlostavljanja djece

S obzirom na različito definiranje problema, a time i korištenje različitih instrumenata u istraživanju, u literaturi nailazimo na različite podatke o učestalosti nasilnog ponašanja i zlostavljanja djece od strane roditelja. Tvrdnju da su zlostavljanje i kažnjavanje djece zabrinjavajući fenomeni potvrđuju statistički podaci brojnih svjetskih i domaćih studija koji ukazuju na veliku učestalost navedenih pojava.

Sadlek i Broadhurst (1996) navode da postoji velik broj neotkrivenih i neprijavljenih slučajeva te da se čak za 60 do 70% slučajeva zlostavljanja nikada ne sazna, a Bilić i Zloković (2004) navode da postoji tendencija porasta te pojave od 10 % godišnje.

Podaci iz Sjedinjenih Američkih Država govore da 22% roditelja tuče djecu ispod 1 godine, 90% roditelja tuče djecu između 3 i 4 godine, 75% roditelja tuče djecu između 9 i 10 godina, a 20% roditelja tuče adolescente (Buljan-Flander i Kocijan-Hercigonja, 2003). Istraživanje u europskim zemljama pokazalo je da, ovisno o pojedinoj zemlji, od 47% do više od 90% roditelja tjelesno kažnjava djecu, od 70% do 99% smatra da je takvo kažnjavanje prihvatljivo, a od 53% do 93% djece u istraživanjima je navelo vlastito iskustvo tjelesnog kažnjavanja (Žakula Desnica, 2010).

Tjelesno kažnjavanje značajan je čimbenik rizika za tjelesno zlostavljanje. U jednom od mnogobrojnih istraživanja, u kojemu je sudjelovalo 1380 djece, Straus (2000) je utvrdio da je u 63% slučajeva tjelesno zlostavljanje počinjeno kao neposredni ili zakašnjeli odgovor na loše ponašanje djeteta. U tom se smislu sve češće naglašava važnost smanjenja tjelesnog kažnjavanja kao preduvjeta za smanjenje tjelesnog zlostavljanja.

Istraživanja tjelesnog kažnjavanja i zlostavljanja u djetinjstvu koja su provedena u Hrvatskoj također su dala zabrinjavajuće rezultate. Rezultati

istraživanja Vranić, Karlović i Gabelice (2002) na uzorku od 505 studenata različitih fakulteta u Zagrebu pokazali su da je oko 25% studenata u djetinjstvu ponekad svjedočilo tjelesnom nasilju u obitelji, a oko 7% njih učestalo je svjedočilo tjelesnom nasilju.

U istraživanju koje je provela Pećnik (2006) na uzorku od 1146 studenata, 93% ispitanika barem je jednom doživjelo neki oblik tjelesnog nasilja roditelja u obitelji do svoje osamnaeste godine. Kao najteži oblik tjelesnog nasilja 20% studenata izdvojilo je roditeljsku pljusknu, a 19% studenata roditeljski udarac predmetom. Majke su češći počinitelji lakšeg tjelesnog kažnjavanja i zlostavljanja, a očevi težeg tjelesnog zlostavljanja. U istraživanju je kao počinitelja jednom ili više puta 55,4% studenata navelo majku, 40,4% oca, a oba roditelja 30,1% studenata. Zadobivanje tjelesne ozljede od strane majke navelo je 8,8% studenata, 8,4% studenata od strane oca te 4,2% studenata od strane obaju roditelja.

Prema istraživanju Sindik i Veselović (2008) na uzorku od 474 roditelja i 146 odgajatelja iz četiri dječja vrtića udaranje rukom po stražnjici nikada ne prakticira 26% roditelja, ponekad to čini 69% roditelja, a često 5% roditelja. Udaranjem šibom, kuhačom i remenom nikada se ne koristi 82% roditelja, ponekad to čini 16% roditelja, a često 2% roditelja.

U istraživanju tjelesnog nasilja roditelja nad djecom koje je provela Žakula Desnica (2010) primjenom *Skale tjelesnog nasilja* na uzorku od 1602 učenika sedmih i osmih razreda iz 23 osnovne škole na području grada Rijeke utvrđeno je da 32,3% očeva i 31,8% majki tjelesno kažnjava svoju djecu, 21,4% očeva i 22,4% majki tjelesno zlostavlja djecu, dok ih teško tjelesno zlostavlja 4,8% očeva i 5,8% majki.

U okviru akcije ureda UNICEF-a za Hrvatsku „Prve tri su najvažnije“ 2006. godine proveden je *Upitnik o ispravnim roditeljskim postupcima prema malom djetetu* uz pomoć nezavisne agencije za istraživanje javnoga mišljenja PULS, telefonskom anketom na slučajnom, nacionalno reprezentativnom uzorku od 600 građana Republike Hrvatske starijih od 18 godina. Rezultate istraživanja prikazale su Pećnik, Radočaj i Tokić (2011) pokazavši da je, uz najzastupljenije uvjerenje o važnosti roditeljske uključenosti, visoko zastupljeno i uvjerenje o važnosti poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima. Manje su zastupljena uvjerenja o opravdanosti neodgovaranja na djetetov plač, uvjerenje o opravdanosti tjelesnog kažnjavanja te uvjerenje o nepotrebnosti davanja objašnjenja zahtjeva i zabrana djetetu – indukcije. Rezultati toga istraživanja prikazani su u tablici 1.

Podskale	N	á	M	SD
Uvjerenje o važnosti roditeljske uključenosti	600	0,64	4,7	0,47
Uvjerenje o poslušnosti i podređenosti djeteta	600	0,67	3,9	0,86

odraslima				
Uvjerenje o nepotrebnosti indukcije	600	0,69	2,4	1,16
Uvjerenje o opravdanosti neodgovaranja na djetetov plač	600	0,64	2,6	1,13
Uvjerenje o opravdanosti tjelesnog kažnjavanja	600	0,84	2,5	1,06

Tablica 1. Rezultati Upitnika uvjerenja o roditeljskim postupcima prema malom djetetu prema istraživanju Pećnik, Radočaj i Tokić (2011)

U istraživanju koje je proveo Novosel (2006) na uzorku roditelja djece jedne zagrebačke osnovne škole 70% roditelja navelo je da je tjelesno kažnjavanje djece u Hrvatskoj zakonom zabranjeno, 18% da nije, a 12% da ne zna. Usto je udaranje djeteta po stražnjici u dobi između jedne i sedam godina polovina roditelja smatrala neprihvatljivim, a trećina prihvatljivim načinom discipliniranja.

Unatoč danas već opsežnoj literaturi iz ovoga područja, pitanje razgraničenja tjelesnog kažnjavanja i tjelesnog zlostavljanja još je bez općeprihvaćenog odgovora. Podaci brojnih svjetskih i domaćih studija ukazuju na veliku učestalost tjelesnog kažnjavanja i korištenja nasiljem u odgojne svrhe i stoga su kontinuirana istraživanja u tom području od velikog značaja. Sudionici u prijašnjim istraživanjima uglavnom su bili djeca ili studenti od kojih se tražilo da se prisjete kažnjavanja i zlostavljanja u djetinjstvu. U našem istraživanju usmjerili smo se na roditelje i njihovo ponašanje, stavove i način odgoja djece. Tolerantni stavovi prema upotrebi tjelesnog kažnjavanja odnosno slaganje s tvrdnjama da je tjelesno kažnjavanje samo odgojna metoda i njegovo opravdavanje značajan su činitelj rizika za takvo ponašanje i za tjelesno zlostavljanje, koje je, uz to što krši djetetova ljudska prava, povezano i s nizom nepovoljnih razvojnih ishoda. Zbog toga je nužno pojavu tjelesnog kažnjavanja i zlostavljanja djece ispitati i iz roditeljske perspektive.

Cilj je našeg istraživanja ispitati roditeljske stavove o primjernim odgojnim postupcima i učestalost tjelesnog kažnjavanja i zlostavljanja djece, i to iz perspektive roditelja. Također, ovim istraživanjem prvenstveno želimo ispitati povezanost roditeljskih stavova o odgojnim postupcima s tjelesnim kažnjavanjem djece.

Metoda

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 196 roditelja učenika osnovnih škola. Ukupno je prikupljeno 196 upitnika; 190 upitnika korišteno je u obradi

podataka, dok je 6 upitnika izostavljeno iz obrade jer nisu bili pravilno ispunjeni. Upitnik je ispunilo 28 očeva i 158 majki, a četvero ispitanika nije označilo spol. Najviše je roditelja u kategoriji od 31 do 40 godina, a prosječan broj djece iznosi 2,5 djeteta.

Instrumenti

U istraživanju je primijenjen *Upitnik uvjerenja o roditeljskim postupcima prema malom djetetu* koji je sastavljen u okviru akcije Ureda UNICEF-a za Hrvatsku „Prve tri su najvažnije“ 2006. godine (Pećnik, Radočaj i Tokić, 2011) te prilagođena *Skala tjelesnog nasilja* koja je sastavni dio Skale taktika rješavanja sukoba roditelj-dijete (Parent – Child Conflict Tactics Scale, CTSP) koju su konstruirali Straus, Hamby, Finkelhor, Moore i Runyan 1998. godine (prema Žakula Desnica, 2010). Sociodemografski dio upitnika sastoji se od niza pitanja o sociodemografskim karakteristikama sudionika, a to su, redom, spol i dob roditelja te broj djece.

Upitnik uvjerenja o roditeljskim postupcima prema malom djetetu sastoji se od niza tvrdnji koje predstavljaju uvjerenja o roditeljskim postupcima prema malom djetetu. Definirano je pet podskala uvjerenja: uvjerenje o važnosti roditeljske uključenosti ($\alpha = 0,58$; 5 čestica), uvjerenje o poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima ($\alpha = 0,65$; 4 čestice), uvjerenje o nepotrebnosti indukcije ($\alpha = 0,74$; 3 čestice), uvjerenje o opravdanosti neodgovaranja na djetetov plač ($\alpha = 0,69$; 3 čestice) i uvjerenje o opravdanosti tjelesnog kažnjavanja ($\alpha = 0,87$; 6 čestica). Roditelji su na skali Likertova tipa trebali zaokružiti broj ovisno o stupnju slaganja s navedenom tvrdnjom: 1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – potpuno se slažem. Ukupni rezultat za svaku podskalu dobiven je na temelju aritmetičke sredine odabranih čestica. Raspon bodova za svaku podskalu kreće se od 1 do 5.

Skala tjelesnog nasilja obuhvaća širok raspon roditeljskog ponašanja koje uključuje tjelesnu agresiju različitog stupnja jačine. Originalna skala napravljena je za ispitivanje djece i adolescenata. Za potrebe ovog istraživanja skala je prilagođena, tj. tvrdnje su preoblikovane jer su sudionici roditelji, a ne djeca. Ta skala sadrži tri podskale: tjelesno kažnjavanje ($\alpha = 0,61$), tjelesno zlostavljanje ($\alpha = 0,30$) i teško tjelesno zlostavljanje ($\alpha = 0,01$). Kako smo u našem istraživanju za podskale tjelesno zlostavljanje i teško tjelesno zlostavljanje dobili izrazito nisku pouzdanost, navedene skale isključili smo iz korelacijske analize. Podskala *tjelesnog kažnjavanja* sadrži pet čestica (npr. *Udarili ste dijete dlanom po stražnjici*), podskala *tjelesnog zlostavljanja* četiri čestice (npr. *Udarili ste dijete tvrdim predmetom po drugom dijelu tijela osim po stražnjici*) te podskala *teškog tjelesnog zlostavljanja*, također s četiri čestice (npr. *Premlatili ste dijete, što znači da ste ga opetovano udarali najjače što*

možete). Ponudeni su odgovori na skali Likertova tipa, a roditelji su zaokruživali broj koji najbolje opisuje njihovo ponašanje: 1 – nikad, 2 – rijetko (dogodilo se jednom ili dvaput), 3 – ponekad (događa se povremeno, nekoliko puta godišnje), 4 – često (događa se redovito, otprilike jednom mjesečno), 5 – vrlo često (događa se više puta mjesečno). Ukupni rezultat za svaku podskalu sastoji se od aritmetičke sredine odabranih čestica. Raspon bodova za svaku podskalu kreće se od 1 do 5.

Postupak

Istraživanje je provedeno anonimno za vrijeme roditeljskih sastanaka, a za popunjavanje upitnika prosječno je trebalo 15 minuta. Roditelji su dobrovoljno odlučili sudjelovati u istraživanju te su mogli u svakom trenutku od njega odustati. Bili su zamoljeni da sjednu svatko u svoju klupu ili da ostave prazno mjesto između sebe kako ne bi međusobno utjecali na odgovore. Prvo su popunili sociodemografske podatke, a zatim *Upitnik uvjerenja o roditeljskim postupcima prema malom djetetu* te na kraju *Skalu tjelesnog nasilja*. Roditelji su upoznati s time da je cilj istraživanja ispitati njihove stavove prema odgojnim postupcima.

Rezultati i rasprava

Ovim istraživanjem prvenstveno smo željeli ispitati povezanost između roditeljskih stavova prema odgojnim postupcima i tjelesnog kažnjavanja djece. Također smo ispitali i stavove roditelja prema odgojnim postupcima te utvrdili učestalost tjelesnog kažnjavanja djece.

Podskale	N	Min	Max	M	SD
Uvjerenje o važnosti roditeljske uključenosti	190	2,40	5,00	4,60	0,40
Uvjerenje o poslušnosti i podređenosti djeteta	190	2,00	5,00	4,18	0,68
Uvjerenje o nepotrebnosti indukcije	190	1,00	5,00	2,37	1,10
Uvjerenje o opravdanosti neodgovaranja na djetetov plač	190	1,00	5,00	2,11	1,00
Uvjerenje o opravdanosti tjelesnog kažnjavanja	190	1,00	4,83	2,48	0,98

Tablica 2. Deskriptivna statistika za mjerene varijable iz Upitnika uvjerenja o roditeljskim postupcima prema malom djetetu

U tablici 2 prikazana je deskriptivna statistika za mjerene varijable iz Upitnika uvjerenja o roditeljskim postupcima prema malom djetetu kojime smo ispitali stavove roditelja prema odgojnim postupcima. Roditelji smatraju da je u odgoju djece važna uključenost, ali i da je važno da djeca budu poslušna i podređena odraslima. Uglavnom se ne slažu da je opravdano ne od-

govarati na djetetov plač, nisu sigurni kada je u pitanju nepotrebnost indukcije te smatraju da je donekle opravdano tjelesno kažnjavati djecu. Najviše je zastupljeno uvjerenje o važnosti roditeljske uključenosti. To je u skladu s prijašnjim istraživanjem Pećnik, Radočaj i Tokić (2011, tablica 1), što pokazuje da u hrvatskoj javnosti vlada uvjerenje o važnosti roditeljskog bavljenja djetetom i komunikacije s njime kao važnog aspekta roditeljstva. Međutim uz uvjerenje o važnosti roditeljske uključenosti visoko je zastupljeno i uvjerenje o važnosti poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima. To uvjerenje, kako navode Grolnick, Benjet, Kurowski i Apostoleris (1997), karakteristično je za tradicionalno, patrijarhalno viđenje odnosa roditelja i djeteta. Rezultati našeg istraživanja pokazali su kako roditelji nisu sigurni kada je u pitanju nepotrebnost indukcije odnosno da nisu sigurni trebaju li djetetu davati objašnjenje pri uvođenju kazni i zabrana. Rezultati na podskali uvjerenja o nepotrebnosti indukcije podudaraju se s rezultatima istraživanja Pećnik, Radočaj i Tokić (2011). Neopredijeljenost roditelja o potrebi indukcije prema Grolnick i sur. (1997) suprotno je suvremenim znanstvenim spoznajama o važnosti objašnjavanja očekivanja i pravila u procesu internalizacije djetetova prihvatljiva ponašanja. Ukoliko roditelji djetetu ne objasne što od njega očekuju, zašto nešto ne smije ili što je učinilo pogrešno, nego ga samo kazne zbog njegova neprimjerenog ponašanja, možemo očekivati da će dijete takvo ponašanje ponoviti jer ne zna zašto ono nije prihvatljivo. Djeca će biti sklona ponoviti neprihvatljivo ponašanje, što će posredno dovesti i do češćeg kažnjavanja od strane roditelja. Prosječan rezultat na podskali uvjerenja o opravdanosti neodgovaranja na djetetov plač upućuje na to da se roditelji uglavnom ne slažu da je opravdano ne odgovarati na djetetov plač. Rezultati našeg istraživanja na podskali uvjerenja o opravdanosti neodgovaranja na djetetov plač malo se razlikuju od rezultata dobivenih u istraživanju Pećnik, Radočaj i Tokić (2011) odnosno pokazuju da je došlo do blage pozitivne promjene jer su u našem istraživanju roditelji češće izjavljivali da je važno odgovarati na djetetov plač. Istraživanje St. James-Roberts (2007) pokazalo je kako su britanski roditelji izjavili da dobivaju razne poruke od stručnjaka i okoline o tome kako se nositi s problemima plača kod dojenčadi te da su često nesigurni kako bi trebali pravilno reagirati kada dijete plače. Neslaganje s opravdanošću neodgovaranja na djetetov plač u našem istraživanju upućuje na to da roditelji postaju svjesni da je plač najvažniji oblik komunikacije novorođenčeta. Komunikacijska uloga plakanja ima elemente izražavanja urođenih potreba, ali i odgojne elemente. U početku, plakanje je urođeno i potaknuto različitim unutrašnjim i vanjskim podražajima i služi da privuče roditelje blizu djeteta. Iskustvom roditelji postaju sve točniji u iščitavanju informacija iz tih signala. Ako plakanje rezultira prisutnošću roditelja, dijete ga može naučiti rabiti svrhovito, kao način prizivanja roditeljske brige (Vasta, Haith i Miller, 2004). Većina ispitanih roditelja u našem istraživanju niti se slaže niti ne slaže kako je opravdano tjelesno kažnja-

vati djecu odnosno nisu sigurni treba li tjelesno kažnjavati djecu. Tolerantni stavovi prema upotrebi tjelesnog kažnjavanja, tj. slaganje s tjelesnim kažnjavanjem i njegovo opravdavanje, navode Aetah i Durrant (2005), značajan su činitelj rizika za takvo ponašanje, koje je, uz to što krši djetetova ljudska prava, povezano i s nizom nepovoljnih razvojnih ishoda na planu ponašanja i doživljavanja djeteta te odnosa s roditeljima. Usporedimo li rezultate našeg istraživanja na podskali uvjerenja o opravdanosti tjelesnog kažnjavanja s rezultatima Pećnik, Radočaj i Tokić (2011), možemo uočiti da se roditeljski stavovi o opravdanosti tjelesnog kažnjavanja nisu promijenili, što je zabrinjavajući podatak. Možemo zaključiti da je u našem društvu još uvijek prisutno tradicionalno, patrijarhalno viđenje odnosa između roditelja i djeteta u kojemu je važno da djeca budu poslušna i podređena odraslima i prema kojemu je opravdano tjelesno kažnjavati djecu. Iako je 2006. godine, kada je UNICEF proveo istraživanje, Vlada Republike Hrvatske donijela Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece od 2006. do 2012. godine, rezultati našeg istraživanja pokazali su kako se stavovi roditelja nisu znatno promijenili. Roditelji i dalje nisu svjesni mogućih negativnih posljedica tjelesnog kažnjavanja i drugih oblika nasilja nad djecom, te je stoga i dalje potrebno nastaviti osvještavati roditelje o suvremenim odgojnim postupcima i onome što je za djecu dobro, a što nije.

Podskale	N	Min	Max	M	SD	<i>p</i>
Tjelesno kažnjavanje	190	1,20	3,60	1,80	0,44	100%
Tjelesno zlostavljanje	190	1,00	2,50	1,27	0,24	64,2%
Teško tjelesno zlostavljanje	190	1,00	1,25	1,01	0,04	2,1%

**p* – postotak roditelja koji tjelesno kažnjavaju, tjelesno zlostavljaju i teško tjelesno zlostavljaju djecu

Tablica 3. Deskriptivna statistika za mjerene varijable iz Skale tjelesnog nasilja

U tablici 3 prikazana je deskriptivna statistika za mjerene varijable iz Skale tjelesnog nasilja kojom smo utvrditi učestalost tjelesnog kažnjavanja i zlostavljanja djece. Postotak roditelja koji tjelesno kažnjavaju, tjelesno zlostavljaju i teško tjelesno zlostavljaju djecu izračunali smo uz uvjet da su roditelji barem na jednoj čestici odgovarajuće podskale zaokružili rijetko. Najveću učestalost ima roditeljsko tjelesno kažnjavanje, zatim roditeljsko tjelesno zlostavljanje, a najmanja je učestalost roditeljskog teškog zlostavljanja. Kako smo dobili vrlo nisku pouzdanost za podskale tjelesno zlostavljanje i teško tjelesno zlostavljanje, u daljnjoj analizi bavili smo se samo česticama iz podskale tjelesnog kažnjavanja. Međutim ovi rezultati ukazuju na činjenicu da roditelji vjerojatno nisu bili potpuno iskreni, da teško priznaju zlostavljanje i ne žele pričati o tome zato što se boje posljedica svoga ponašanja. Obiteljsko nasilje dugo se smatralo pri-

vatnim područjem obiteljskog života u koje se nitko tko ne pripada toj obitelji nema pravo miješati, ali sve više prevladava stajalište da nasilje ni u kojem obliku ne može biti ničija privatna stvar. Međutim još se uvijek procesuiraju tek teški oblici obiteljskog nasilja nad djecom kao što je zlostavljanje, a za tjelesno kažnjavanje, koje često prerasta u zlostavljanje i gdje je teško razgraničiti kada se radi o zlostavljanju, a kada o kažnjavanju, ipak se često nalazi opravdanje (Vidović, 2008). U našem istraživanju utvrdili smo da 100% roditelja tjelesno kažnjava, 64,2% tjelesno zlostavlja, a 2,1% teško tjelesno zlostavlja djecu, što upućuje na to da, unatoč tomu što se Hrvatska svrstala među zemlje u kojima je zabranjeno tjelesno kažnjavanje djece, ta zakonska norma još uvijek nije u potpunosti zaživjela.

Varijable iz podskale tjelesnog kažnjavanja	N	Min	Max	M	SD
Protresli ste dijete.	190	1	3	1,57	0,64
Udarili ste dijete dlanom po stražnjici.	190	1	5	2,68	0,84
Udarili ste dijete po stražnjici nekim tvrdim predmetom.	190	1	5	1,73	0,87
Pljusnuli ste dijete po dlanu, ruci ili nozi.	190	1	4	2,00	0,79
Namjerno ste prignječili dijete.	190	1	2	1,03	0,16

Tablica 4. Deskriptivna statistika za mjerene varijable iz podskale tjelesnog kažnjavanja Skale tjelesnog nasilja

Varijable iz podskale tjelesnog kažnjavanja	nikad	rijetko	ponekad	često	vrlo često
Protresli ste dijete.	50,5%	41,6%	7,9%	-	-
Udarili ste dijete dlanom po stražnjici.	3,7%	41,6%	41,6%	9,5%	9,5%
Udarili ste dijete po stražnjici nekim tvrdim predmetom.	48,9%	33,7%	13,7%	2,6%	2,6%
Pljusnuli ste dijete po dlanu, ruci ili nozi.	28,4%	45,8%	23,2%	2,6%	2,6%
Namjerno ste prignječili dijete.	97,4%	2,6%	-	-	-

Tablica 5. Postotak učestalosti roditeljske primjene različitih vrsta tjelesnog kažnjavanja

U tablicama 4 i 5 prikazana je analiza čestica iz podskale tjelesnog kažnjavanja Skale tjelesnog nasilja. Rezultati su pokazali da se većina roditelja rijetko (dogodilo se jednom ili dvaput) ili ponekad (događa se povremeno, nekoliko puta godišnje) koristi tjelesnim kažnjavanjem kao odgojnom metodom, dok ih manji broj to čini često (događa se redovito, otprilike jednom mjesečno) ili vrlo često (događa se više puta mjesečno). Na prisutnost tjelesnog kažnjavanja kao odgojne metode upućuju podaci da je čak 96,3% roditelja

udarilo dijete dlanom po stražnjici, 71,6% pljusnulo je dijete po dlanu, ruci ili nozi, 51,1% udarilo je dijete po stražnjici nekim tvrdim predmetom poput kuhače, šibe ili remena, 49,5% protreslo je dijete, a 2,6% namjerno je prignjecilo dijete. Naše istraživanje u skladu je s prijašnjim istraživanjem Sindik i Veselović (2008) prema kojemu udaranje rukom po stražnjici prakticira 74% roditelja, a udaranje šibom, kuhačom i remenom 18% roditelja. Rezultati našeg istraživanja u skladu su i s istraživanjem Pećnik (2006) u kojemu je na uzorku od 1146 studenata njih 93% bar jednom doživjelo neki oblik tjelesnog nasilja roditelja do svoje osamnaeste godine. U istom istraživanju 20% studenata kao najteži oblik tjelesnog nasilja izdvojilo je roditeljsku pljusknu, a 19% izdvojilo je roditeljski udarac predmetom po stražnjici. Usporedimo li te rezultate s rezultatima našeg istraživanja, možemo uočiti da je najčešći oblik kažnjavanja upravo udaranje po stražnjici. Istraživanja koja su ispitivala psihološke posljedice koje ostavlja udarac po stražnjici predstavljaju jednu od najkontroverznijih tema u području roditeljske agresije. Tako u nekim istraživanjima nije pronađena povezanost između udaranja dlanom po stražnjici i samopoštovanja, dok su drugi autori pronašli slabu povezanost. Međutim u istraživanjima u kojima je tjelesno kažnjavanje šire definirano te pored udaraca dlanom po stražnjici uključuje i druga ponašanja iz definicije tjelesnog kažnjavanja Straus i Hamby (1997) pronašli su značajnu povezanost između tjelesnog kažnjavanja i dugoročnih psiholoških posljedica. Neosporno je da tjelesno kažnjavanje i zlostavljanje imaju negativne posljedice koje ponekad traju i čitav život, te su odgovorne za uspjehe, neuspjehe i druge oblike funkcioniranja u odraslom životu.

Podskale	Uvjerenje o važnosti roditeljske uključenosti	Uvjerenje o poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima	Uvjerenje o nepotrebnosti indukcije	Uvjerenje o opravdanosti neodgovaranja na djetetov plač	Uvjerenje o opravdanosti tjelesnog kažnjavanja	Tjelesno kažnjavanje
Uvjerenje o važnosti roditeljske uključenosti	1	,095	-,157*	-,247**	-,085	-,050
Uvjerenje o poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima	,095	1	,322**	,386**	,367**	,195**
Uvjerenje o nepotrebnosti indukcije	-,157*	,322**	1	,580**	,247**	,152*
Uvjerenje o opravdanosti neodgovaranja na djetetov plač	-,247**	,386**	,580**	1	,417**	,281**

Uvjerjenje o opravdanosti tjelesnog kažnjavanja	-,085	,367**	,247**	,417**	1	,426**
Tjelesno kažnjavanje	-,050	,195**	,152*	,281**	,426**	1

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Tablica 6. Matrica korelacije roditeljskih stavova prema odgojnim postupcima s tjelesnim kažnjavanjem

U tablici 6 prikazana je matrica korelacije roditeljskih stavova prema odgojnim postupcima s tjelesnim kažnjavanjem. Cilj nam je bio ispitati povezanost roditeljskih stavova prema odgojnim postupcima s tjelesnim kažnjavanjem djece. Iz dobivenih rezultata možemo uočiti da nema statistički značajne povezanosti između uvjerenja o važnosti roditeljske uključenosti u odgoj djeteta i tjelesnog kažnjavanja, ali da postoji značajna pozitivna povezanost između uvjerenja o poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima, uvjerenja o nepotrebnosti indukcije, uvjerenja o opravdanosti neodgovaranja na djetetov plač te uvjerenja o opravdanosti tjelesnog kažnjavanja i tjelesnog kažnjavanja djeteta. Što roditelji više vjeruju da djeca trebaju biti poslušna i podređena odraslima, veća je vjerojatnost tjelesnog kažnjavanja djece. Uvjerjenje o poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima karakteristično je za tradicionalno, patrijarhalno viđenje odnosa roditelja i djeteta. Danas se na dijete počinje gledati kao na aktivnog i kompetentnog sustvaratelja vlastitog života i razvoja te se uloga roditelja ne temelji samo na autoritetu. Suvremenim spoznajama o odgoju djece suprotno je i uvjerenje o nepotrebnosti indukcije. Što roditelji više vjeruju da nije potrebna indukcija, veća je vjerojatnost tjelesnog kažnjavanja djece. Djeca se stalno trude shvatiti što im se događa i zato je izuzetno važno objasniti im zašto nešto ne smiju, jer ako to ne znaju, vrlo će vjerojatno ponoviti neželjeno ponašanje. Važno je da roditelji uoče razliku između discipliniranja i kažnjavanja. Kazna sadrži elemente tjelesne i emocionalne povrede, ona se usmjerava na problem, a ne na rješenje i dijete tada nema mogućnost naučiti ispravljati pogriješke. Za razliku od kažnjavanja pri kojem dijete nema mogućnost naučiti ispravljati pogriješke, cilj dobre discipline jest upravo naučiti dijete boljem ponašanju i izbjeći sličan problem u budućnosti (Gossen Chelsom, 1994). Veća je vjerojatnost tjelesnog kažnjavanja kod roditelja koji smatraju da je opravdano ne odgovarati na djetetov plač jer se tada djeca plačem ne mogu naučiti koristiti svrhovito, kao načinom komunikacije i prizivanja roditeljske brige. Laliere i sur. (2005, prema Pećnik, Radočaj i Tokić, 2011) navode da je opća tendencija brzoga reagiranja na djetetove signale ključna sastavnica roditeljske osjetljivosti te pravodobnog i primjerenog odgovaranja na djetetove poruke. Kada su roditelji

osjetljivi, dijete uči da može komunicirati sa svojom okolinom, a roditelji uspijevaju zadovoljiti njegove potrebe i olakšati uspostavljanje veze između ponašanja djeteta i utjecaja na okolinu. Uvjerenje o opravdanosti tjelesnog kažnjavanja najjače je povezano s tjelesnim kažnjavanjem, što je i očekivano. Ukoliko roditelji smatraju da je tjelesno kažnjavanje dobar način odgoja, da je opravdano udariti dijete ako učini nešto krivo i da je djecu potrebno tući kako bi naučila razlikovati dobro od lošega, vjerojatno je da u odgoju djece primjenjuju tjelesno kažnjavanje. Slaganja s tjelesnim kažnjavanjem i njegovo opravdavanje značajan su činitelj rizika za takvo ponašanje, kao i za tjelesno zlostavljanje, koje je povezano s brojnim nepovoljnim razvojnim ishodima.

Gledajući cjelokupnu sliku, možemo zaključiti kako roditelji smatraju da je važno biti uključen u odgoj djeteta te da je važno da su djeca poslušna i podređena odraslima. Također smatraju da nije opravdano ne odgovarati na djetetov plač, a kada je u pitanju davanje objašnjenja djetetu pri uvođenju kazni i zabrana, ni sami nisu sigurni kako bi trebalo postupiti. Zabrinjavajući je podatak da roditelji donekle smatraju opravdanim tjelesno kažnjavati djecu. U skladu su s time i dobiveni podaci o učestalosti tjelesnog kažnjavanja i zlostavljanja djece. Svi roditelji (100%) u svojim odgojnim postupcima primjenjuju tjelesno kažnjavanje, velik dio roditelja prelazi granicu kažnjavanja i u odgoju primjenjuje tjelesno zlostavljanje (64,2%), dok mali dio roditelja primjenjuje teško tjelesno zlostavljanje (2,1%). Također je dobivena i statistički značajna pozitivna povezanost tjelesnog kažnjavanja djeteta s uvjerenjima roditelja o poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima, o nepotrebnosti indukcije, o opravdanosti neodgovaranja na djetetov plač te o opravdanosti tjelesnog kažnjavanja. Roditelji koji u većoj mjeri smatraju da djeca trebaju biti poslušna i podređena odraslima, da djeci nije potrebno davati objašnjenja pri uvođenju kazni i zabrana i da nije potrebno odgovarati na djetetov plač te roditelji koji smatraju da je opravdano tjelesno kažnjavati djecu jesu roditelji koji ujedno češće tjelesno kažnjavaju vlastitu djecu.

Istraživanje roditeljskih stavova vrlo je važno jer nam oni posredno ukazuju na rizik od tjelesnog kažnjavanja i zlostavljanja djece. Roditelji koji vjeruju da djeca trebaju biti poslušna i podređena odraslima, da je u odgoju nepotrebna indukcija i da je opravdano ne odgovarati na djetetov plač i tjelesno kažnjavati djecu češće primjenjuju tjelesno kažnjavanje kao odgojnu metodu. Iako je upitnik bio anonimn, čini se da roditelji nisu bili potpuno iskreni u odgovorima na Skali tjelesnog nasilja i da su davali socijalno poželjne odgovore zato što postaju svjesni da je zakonom zabranjeno tjelesno kažnjavati djecu, plaše se posljedica svoga ponašanja i nerado govore o njemu. Zanimljivo bi bilo ispitati i djecu i roditelje te usporediti njihove rezultate, što je preporuka za buduće istraživače. Takvo istraživanje moglo bi nam otkriti koliko su zapravo roditelji bili iskreni u svojim odgovorima te kakva je roditeljska, a kakva dječja percepcija tjelesnog kažnjavanja i zlostavljanja, što

bi nam u konačnici pokazalo pravu sliku o učestalosti tjelesnog kažnjavanja i zlostavljanja djece.

Rezultati našeg istraživanja u skladu su s prethodnim istraživanjima i našim očekivanjima o stavovima roditelja prema odgojnim postupcima, što upućuje na to da je na ovome području uistinu potrebno učiniti više. Djeca uz svoja osnovna prava da budu nahranjena, odjevena, udomljena ili zaštićena imaju i pravo biti usmjeravana odgovarajućim roditeljskim ponašanjima, imaju pravo griješiti i biti disciplinirana bez da su pritom tjelesno kažnjavanja odnosno tjelesno ili emocionalno zlostavljana. Svi roditelji ponekad griješe. Griješe zato što su samo ljudi i imaju brojne probleme. Ukoliko roditelji djeci pokazuju dovoljno ljubavi i razumijevanja, djeca se mogu nositi s time da roditelji ponekad pogriješe. Međutim postoje i roditelji čiji su negativni obrasci ponašanja trajni i dominantni u životu djece. To su roditelji koji nanose štetu. Odgovor na pitanje zašto roditelji nanose štetu svojoj djeci možda se krije i u činjenici da je roditeljstvo vještina koja se temelji na iskustvu (Friel i Friel, 2007). Mnoge „mudrosti“ poput *i nas su tukli u djetinjstvu, pa smo sada poštene ljudi* ili *batina je u raju izrasla i nikom ne škodi*, koje se prenose s generacije na generaciju, jednostavno su loši savjeti za odgoj djece. Zbog takvih i sličnih vjerovanja roditelji probleme s djecom rješavaju tjelesnim kažnjavanjem, a okolina ne intervenira jer smatra da je to pravo roditelja, da oni najbolje znaju što rade i što je dobro za njihovo dijete. Potrebno je promijeniti stavove o ispravnim roditeljskim postupcima u odgoju djece.

Zaključak

Često si ne možemo ne postaviti pitanje kakvi su to roditelji koji tjelesno kažnjavaju i zlostavljaju svoju djecu. Istraživanja su sustavno pokazala da su to vrlo često roditelji koji su i sami bili tjelesno kažnjavani i zlostavljani tijekom svog razvoja te često potječu iz sociokulturnih sredina u kojima se tjelesno kažnjavanje i zlostavljanje tolerira i društveno je prihvatljivo (Buljan-Flander i Kocijan-Hercigonja, 2003). Suvremeni roditelji suočeni su s nizom društvenih promjena i izazova u odgoju djece. Uloga roditelja više se ne temelji samo na autoritetu već i na odgovornosti – odgovornosti da zadovolje temeljne životne potrebe djeteta, osiguraju djetetovu sigurnost, pruže mu emocionalnu toplinu, poticajne uvjete za učenje i razvoj, vodstvo, granice i stabilnost (Pećnik, Radočaj i Tokić, 2011). Današnje društvo, posebice kad su u pitanju zapadne razvijenije zemlje, usvaja nov pogled na dijete i djetinjstvo povezan s promicanjem dječjih prava. Na dijete se prestaje gledati kao na objekt roditeljskog odgoja i počinje ga se gledati kao aktivnog i kompetentnog sustvaratelja vlastitog života i razvoja. Jedan od zahtjeva koje društvo stavlja pred roditelje jest da odgajaju djecu bez tjelesnog kažnjavanja. Iako je

zakonski zabranjeno, tjelesno kažnjavanje djece još je uvijek prisutno u našem društvu. Potrebno je sustavno djelovanje cijele zajednice, društva i države kako bi se roditeljski stavovi i postupci vezani uz tjelesno kažnjavanje i zlostavljanje promijenili, a škole sigurno mogu preuzeti značajnu ulogu u rješavanju tog problema. Svojim radom i djelovanjem škole i učitelji moraju osvještavati roditelje o negativnim posljedicama tjelesnog kažnjavanja te ih moraju poučiti na seminarima, radionicama i predavanjima na roditeljskim sastancima ili nekim drugim organiziranim savjetovalištima o novim načinima, postupcima i suvremenim odgojnim metodama koje mogu primjenjivati u odgoju djece.

Literatura:

1. Aetah, C.A. i Durrant, J.E. (2005). Maternal use of physical punishment in response to child misbehavior: implications for child abuse prevention. *Child Abuse and Neglect*, 29, 169-185.
2. Bilić, V. i Zloković, J. (2004). *Fenomen maltretiranja djece*. Zagreb: Naklada Ljevak.
3. Buljan-Flander, G. i Kocijan-Hercigonja, D. (2003). *Zlostavljanje i zanemarivanje djece*. Zagreb: Marko M.
4. Friel, C.J. i Friel D.L. (2007). *Sedam najvećih pogrešaka u odgoju djece*. Rijeka: Dušević & Kršovnik d.o.o.
5. Gershoff, E.T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579.
6. Gershoff, E.T. (2008). *Report on physical punishment in the United States: What research tells us about its effects on children*. Columbus, OH: Center for Effective Discipline.
7. Gossen Chelsom, D. (1994). *Restitucija-preobrazba školske discipline*. Zagreb: Alinea.
8. Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O. i Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
9. Hammarberg, T. (2008). Video poruka prikazana za vrijeme predstavljanja Kampanje protiv tjelesnog kažnjavanja djece u Zagrebačkom kazalištu lutaka. *Dijete i društvo*, 1/2, 289.
10. Izgradnja Europe za djecu i s djecom. (2008). *Ukidanje tjelesnog kažnjavanja djece*. <http://www.coe.int/t/dg3/children/pdf/QACroatian.pdf> (10. 4. 2012.)
11. Kempe, C.H., Silverman, F.N., Steele, B.F., Droegemueller, W. i Silver, H.K. (1962). The battered-child syndrome. *Journal of the American Medical Association*, 181, 17-24.
12. Killen, K. (2001). *Izdani- zlostavljana djeca su odgovornost svih nas*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
13. Lansdown, G. (2000). Children's rights and domestic violence. *Child Abuse Review, Special Issue: Children's Rights and Child Protection*, 9(6), 416-426.

14. Larzelere, R.E. i Kuhn, B.R. (2005). Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 1-37.
15. Lee, Y. (2008). Što je tjelesno kažnjavanje djece? Je li ono oblik nasilja? Međunarodno predstavljanje Inicijative Vijeća Europe za ukidanje tjelesnog kažnjavanja djece. *Dijete i društvo*, 1/2, 281-282.
16. Maleš, D. i Kušević, V. (2008). Kako djeca doživljavaju kažnjavanje u obitelji? *Dijete i društvo*, 1/2, 49-70.
17. Miller-Perrin, C.L., Perrin, R.D. i Kocur, J.L. (2009). Parental physical and psychological aggression: Psychological symptoms in young adults. *Child Abuse & Neglect*, 33, 1-11.
18. Nobes, G. i Smith, M. (1997). Physical punishment in two-parent families. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2, 271-281.
19. Novosel, K. (2006). *Stavovi roditelja prema tjelesnom kažnjavanju djece*. Neobjavljeni diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta Zagreb.
20. Pećnik, N. (2003). *Međugeneracijski prijenos zlostavljanja djece*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
21. Pećnik, N. (2006). Prilog odbacivanja tjelesnog kažnjavanja djece. *Dijete i društvo*, 8, 177-199.
22. Pećnik, N., Radočaj, T. i Tokić, A. (2011). Uvjerenja javnosti o ispravnim roditeljskim postupcima prema djeci najmlađe dobi. *Društvena istraživanja*, 3(113), 625-649.
23. Sadleir, A.J. i Broadhurst, D.D. (1996). *Third national incidence study of child and neglect*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Service.
24. Sindik, J. i Veselinović, Z. (2008). Karakteristike nasilje nad djecom i između djece predškolske dobi. Vladimir Kolesarić (Ur.), *Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom* (str. 299-318). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
25. St. James-Roberts, I. (2007). Infant crying and sleeping: helping parents to prevent and manage problems. *Sleep Medicine Clinics*, 2, 363-375.
26. Straus, M.A. (2000). *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families and its effects on children*. New Brunswick, NJ: Transaction.
27. Straus, M.A. i Hamby, S.L. (1997). Measuring physical and psychological maltreatment of children with the Conflict Tactics Scales. U: G. Kaufman Kantor i J. Jasinski (ur.), *Out of the Darkness: contemporary Research Perspectives on Family Violence* (str. 119-135). Thousand Oaks, CA: Sage.
28. Šarić, M. (2011). *Stavovi i znanja zdravstvenih djelatnika o zlostavljanju i zapuštanju djece*. <http://www.hcjz.hr/old/clanak.php?id=14382> (10. 4. 2012.)
29. Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, A.S. (2004). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
30. Vidović, L. (2008). Tjelesno kažnjavanje djece u obitelji. *Hrvatski ljetopis za kazneno pravo i praksu*, 1, 303-320.
31. Vranić, A., Karlović, A. i Gabelica, D. (2002). Incidencija zlostavljanosti u djetinjstvu na uzorku zagrebačkih studenata. *Suvremena psihologija*, 5(1), 53-68.

32. Žakula Desnica, T. (2010). Tjelesno nasilje roditelja nad djecom, Daniela Šincek (Ur.), *III. znanstveno-stručni skup posvećen pitanjima nasilja Psihosocijalni aspekt nasilja u suvremenom društvu – izazov obitelji, školi i zajednici* (str. 187-201). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.

Correlation Between Parental Upbringing and Corporal Punishment of Children

The goal of this research was to examine parents' attitudes towards upbringing practices and their connection with corporal punishment. Furthermore, we have tested the frequency of corporal punishment and abuse of primary school children. In this research we used a questionnaire of beliefs about desirable parental practices towards young children and the corporal punishment scale. 190 parents of elementary school children took part in this research. The results have shown that parents believe in active participation in their children's upbringing. They also believe that obedience and subordination of children to their parents is important. In addition, they mostly agree that attending to baby's crying is justified; however, when it comes to demands and restrictions, they are not sure whether they have to provide justifications and believe that corporal punishment is justified to some extent. The results have also demonstrated that corporal punishment of children is the most frequent among parents, followed by physical abuse, and a very small incidence of serious abuse. No statistically significant correlation between the conviction of the importance of parents' participation in upbringing and physical punishment has been shown. However, there is a significant positive correlation between the parents' belief that children should be obedient and subordinated to them, that induction is unnecessary, the belief that not attending to baby's crying is not justified and the belief that corporal punishment is justified. Tolerance toward corporal punishment and its justification are important risk factors for such behaviour and for corporal punishment which is, in addition to violating the rights of children, connected to a variety of adverse developmental outcomes.

Keywords: parents, upbringing practices, corporal punishment, physical abuse, abuse.

Korrelation zwischen elterlichen Erziehungsmethoden und körperlicher Bestrafung von Kindern

Zusammenfassung: Es war das Ziel dieser Studie, die elterliche Haltung gegenüber Erziehungsmethoden und ihre Korrelation mit körperlicher Bestrafung zu untersuchen. Wir untersuchten auch die Verbreitung von Körperstrafen und Missbrauch von Kindern im Grundschulalter. In dieser Studie verwenden wir den Fragebogen von der Überzeugung über elterliche Methoden einem kleinen Kind gegenüber und die Skala der körperlichen Gewalt. Es nahmen 190 Eltern von Grundschulern teil. Die Untersuchungsergebnisse zeigten, dass die Eltern in der Erziehung ihrer Kinder Eingliede-

rung für wichtig halten, aber für sie ist es auch wichtig, dass die Kinder gehorsam und den Erwachsenen untergeordnet sind. Meist sind sie sich einig, dass es nicht gerechtfertigt ist, das Babygeschrei zu ignorieren. In Bezug auf unnötige Induktion in der Bildung sind sie nicht sicher, ob sie Erklärungen bieten sollten, wenn es um Anforderungen und Verbote geht, und meinen, dass es gerechtfertigt ist, in gewissem Maße die Kinder körperlich zu bestrafen. Die Untersuchungsergebnisse zeigten auch, dass das höchste Vorkommen die elterliche Prügelstrafe hat, dann der elterliche körperliche Missbrauch und die niedrigste Häufigkeit der schwere elterliche Missbrauch. Es gab keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der Überzeugung über die Bedeutung der Einbeziehung der Eltern in die Erziehung der Kinder und körperlicher Bestrafung, aber es wurde eine signifikante positive Korrelation zwischen der Überzeugung über die Gehorsamkeit und Unterwerfung der Kinder den Erwachsenen gegenüber festgestellt, der Überzeugung über unnötige Induktion, der Überzeugung über die Rechtfertigung des Ignorierens vom Babygeschrei und der Überzeugung über die Rechtfertigung der körperlichen Bestrafung und körperlicher Züchtigung eines Kindes. Die toleranten Einstellungen zum Einsatz von Körperstrafen und seine Rechtfertigung sind ein bedeutender Risikofaktor für ein solches Verhalten und für körperlichen Missbrauch, die, zusätzlich zum Verstoß gegen die Kinderrechte, mit einer Reihe von negativen Entwicklungsergebnissen verbunden sind.

Schlüsselbegriffe: Eltern, Erziehungsmethoden, körperliche Bestrafung, körperlicher Missbrauch, Missbrauch.

UDK 305-055.1/.2:2
Prethodno priopćenje
Primljeno: 28. lipnja 2012.

RODNA OSJETLJIVOST U KATOLIČKOM DJEČJEM MJESEČNIKU *MALI KONCIL*

Jeniđe Maroević Kulaga, dipl. kateheta
Osnovna škola Dobriše Cesarića, Zagreb

Sažetak: Predmet istraživanja u ovom radu bilo je promicanje rodne osjetljivosti u području vjerskog odgoja, pri čemu smo analizirali sadržaj dvadeset kratkih priča objavljenih između 2009. i 2010. godine u Malom koncilu – Maku, hrvatskom katoličkom mjesečniku za djecu i mlade. Cilj je bio istražiti je li u karakterizaciji likova i njihovoj zastupljenosti u pričama prisutan rodno osjetljiv ili stereotipan pristup te kakvi se identifikacijski obrasci rodni uloga nude dječacima i djevojčicama. Rezultati analize sadržaja priča pokazuju dominaciju muških likova u pričama, a rodna asimetrija na štetu ženskih likova iskazana je u njihovoj tripot manjoj zastupljenosti među glavnim likovima i u ukupnom uzorku priča te četiri puta manjoj zastupljenosti u naslovima i slikovnim prikazima uz priče. Stereotipne rodne uloge, uz učestalije pripisivanje tradicionalnih rodni osobina ženskim likovima, u većem se postotku pripisuju ženskim nego muškim likovima. Uz muške likove, manjoj stereotipizaciji izloženi su likovi djece te personificirani likovi životinja. Kako su većinu priča napisale žene, proizlazi da one same, promatrajući muške i ženske uloge kroz prizmu rodni stereotipa, pridonose njihovu promicanju u pričama. Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu koji se zalaže za odgoj i obrazovanje u skladu s poštivanjem i promicanjem ljudskih prava, svi socijalizacijski čimbenici imaju trajnu zadaću senzibilizirati za rodnu problematiku i promicati pravedne rodne odnose od najranije dječje dobi. Stoga je za očekivati da će se odgojna uloga Crkve u izgradnji pravednijeg društva intenzivnije ostvarivati promicanjem pravedni rodni odnosa i preko mjesečnika *Mak*.

Ključne riječi: dječje priče, diskriminacija, rodna osjetljivost, rodne uloge, socijalizacija, rodni stereotipi, vjerski odgoj.

Uvod

U današnjem društvu još se uvijek uz rodne uloge¹ žena i muškaraca vezuju određene osobine, vrijednosti i ponašanja za koja se smatra da su svojstvena ženama odnosno muškarcima. Tako se ženama pridaju osobine emocionalnosti, nesamostalnosti, brige za druge, nesigurnosti, ovisnosti o drugima i pasivnosti, dok se uz muškarce vezuje hrabrost, snaga, samostalnost, racionalnost, aktivnost, javno djelovanje i sl. Sagledani u društvenom kontekstu, ti

¹ Pojam roda podrazumijeva „društveno pripisivanje određenih uloga i ponašanja pojedinome spolu, a ono je različito u različitim epohama i kulturama“ (Filipović, 2009:85).

koncepti muškosti i ženskosti odražavaju se kao razlika u podjeli društvene moći, gdje muškarci dominiraju, a žene su podređene u gotovo svim područjima života. Unatoč razvoju emancipacijskih pokreta i proklamiranoj ravnopravnosti žena i muškaraca, utjecaj patrijarhalnog kulturnog nasljeđa i dalje stvara vidljivu asimetriju spolova i rodnu nejednakost (Baranović, 2000). To potvrđuju i u rezultati nekoliko velikih istraživanja, primjerice istraživanja o položaju žena u hrvatskom društvu (Kamenov i Galić, ur., 2009), kao i istraživanja o odnosu žene i muškarca te njihovu položaju u društvu i Crkvi (Čovo i Mihalj, ur., 2008). Rezultati ukazuju na snažan utjecaj patrijarhalnog nasljeđa koji marginalizira položaj žena u hrvatskom društvu, počevši od obitelji, obrazovanja i tržišta rada do politike. I u crkvenim službama žene su marginalizirane, trajno nedostaje i ravnopravne suradnje muškaraca i žena, što je pak u suprotnosti s pozivom Crkve na izgradnju civilizacije ljubavi, koja se gradi i promicanjem rodne osjetljivosti.

Nesklad između pravne i kulturalne emancipacije ili deklarirane i stvarne ravnopravnosti izvor je problema koji podržavanjem nepravednih struktura usporavaju razvoj društva, a uzrokuju i smanjenje već postignutog stupnja ravnopravnosti. U tom kontekstu, svi socijalizacijski čimbenici, od obitelji, škole, medija i Crkve do cjelokupnog društvenog okruženja, suočavaju se s trajnom zadaćom odgojno-obrazovnog djelovanja kojim će senzibilizirati za rodnu problematiku te promicati pravedne rodne odnose već od najranije dječje dobi.

Važnost problematike vezane uz rodne aspekte u odgoju i obrazovanju u novije vrijeme u mnogim europskim zemljama nalazi svoje mjesto i u religijsko-pedagoškim istraživanjima (Filipović, 2011), čime promicanje rodne osjetljivosti postaje i jedna od zadaća religijskog odgoja i obrazovanja. Na tom tragu provedeno je i ovo istraživanje o promicanju osjetljivosti za rodnu perspektivu na području vjerskog odgoja i obrazovanja u hrvatskom okruženju, pri čemu smo analizirali sadržaje kratkih priča objavljenih u katoličkom dječjem mjesečniku *Mali koncil – Mak*.

1. Rodna osjetljivost u društvu i Crkvi

Ženski pokreti svojom su borbom za ravnopravnost obilježili dvadeseto stoljeće te otvorili put prema stalnom rastu osjetljivosti za pitanja ravnopravnosti muškaraca i žena. Ta problematika nalazi svoj odjek i u Crkvi, pa tako papa Ivan XXIII. u socijalnoj enciklici *Pacem in terris* (1963.) među najvažnijim „znakovima vremena“ (prema Filipović, 2008: 166) spominje rastuće zalaganje žena za ravnopravnost u društvu i obitelji, kao i njihovu svijest o vlastitom dostojanstvu. Otvaranje Crkve prema dijalogu sa suvremenim svijetom na Drugom vatikanskom koncilu (1962.-1965.) pridonijelo je stvaranju po-

voljnog ozračja za preispitivanje položaja žena u Crkvi i društvu. Svoje stavove o tom pitanju Koncil iznosi u pastoralnoj konstituciji o Crkvi u suvremenom svijetu *Gaudium et spes*,² u kojoj ističe opravdanost zalaganja žena za ravnopravnost, potvrđuje jednako dostojanstvo žena i muškaraca te potiče sudjelovanje žena u društvenom životu. Ti su stavovi označili radikalni preokret u shvaćanju emancipacije žena u katoličkoj Crkvi, koju je, primjerice, papa Leon XIII. u enciklici *Rerum novarum* (1891.) osudio kao opasnu za obitelj i kršćanski društveni ustroj, a kasnije i Pio XI. u enciklici *Casti connubi* (1930.) ponavlja osudu emancipacije kao „opakog zločinstva“ (prema Anić, 2008: 40), koje udaljava ženu od obitelji, u kojoj je njezino mjesto.

Porast društvene svijesti o potrebi sustavnijeg uspostavljanja pravednih odnosa među spolovima dovodi na globalnoj razini do stvaranja programa Ujedinjenih naroda poznatog kao *Gender Mainstreaming* (1997) (*Gender Mainstreaming an Overview*, 2002) ili rodno osviještena politika, koja donosi strategije osiguranja osjetljivosti za rodnu perspektivu i postizanje ravnopravnosti spolova koje se trebaju provoditi i odražavati u zakonodavstvu, politici te programima i projektima u svim područjima društvenog djelovanja. Europska unija 2001. prihvaća *Gender Mainstreaming* i tumači ga kao: „sustavno uključivanje situacija, prioriteta i potreba žena i muškaraca u sve politike, imajući u vidu promicanje jednakosti žena i muškaraca“ (prema Anić, 2011, 26) te donosi i posebne mjere za osiguranje provedbe jednakih mogućnosti za žene i muškarce.

Sve izraženija društvena senzibiliziranost za ravnopravnost spolova i rodnu osjetljivost postaje izazov suvremenoj Crkvi i teološkim promišljanjima koja počinju ozbiljnije sagledavati problematiku marginaliziranog položaja žena u Crkvi, s čime su povezani i prijepori oko prihvaćanja pojma roda i rodno osviještene politike. Među crkvenim dokumentima koji iznose stajališta o rodu postoje dokumenti s negativnim stajalištima, kao, primjerice, dokument *Brak, obitelj i „de facto“ bračne zajednice* (2000) Papinskog vijeća za obitelj (prema Anić, 2011), u „kojem se rod ne predstavlja kao sredstvo analize i/ili provedbe ravnopravnosti žena i muškaraca, nego se uglavnom vezuje uz seksualnost i, posljedično, uz promicanje homoseksualnosti“ (Anić, 2011: 93). Od dokumenata s pozitivnim stajalištima, koji rodnu politiku sagledavaju kao sredstvo promicanja pravednih rodnih odnosa između muškaraca i žena, ističe se službeni dokument komisije *Iustitia et Pax* Njemačke biskupske konferencije (2004) pod nazivom *Rodna pravednost i djelovanje Crkve po svem svijetu*³ (prema Anić, 2011). U dokumentu se iznosi kako je prihvaćanje rodno osjetljive politike za Crkvu „osjetljiva zadaća s obzirom na to da je Crkva u prošlosti imala veliku ulogu u širenju tradicionalnih spolnih uloga što se mora

² Usp. *Gaudium et Spes*, GS, 9, 29, 52, 60.

³ Deutsche Kommission *Iustitia et Pax*, *Geschlechtergerechtigkeit und weltkirchliches Handeln*. Ein Impulspapier der Deutschen Kommission *Iustitia et Pax*, 7.

ocijeniti kao jednostrano i štetno“ (prema Anić, 2011, 30). Naime shvaćanje spolnih uloga vezivalo se uz određene obrasce ponašanja koji su s vremenom postali samorazumljivi te su doveli do velikih nepravdi među spolovima koje traju još i danas. Nadalje se zaključuje: „budući da je poziv Crkve djelovati na humaniziranju svijeta i uspostavi civilizacije ljubavi u kojoj nepravde moraju biti uklonjene, ciljevi rodno osviještene politike (gender mainstreaming) pokazuju se pogodnima“ (prema Anić, 2011, 31).

Komisija se poziva i na biblijske tekstove o stvaranju čovjeka kao slike Božje⁴ koja potiče na zalaganje oko društvene i političke ravnopravnosti, kao i na tekst Pavlove poslanice Galaćanima⁵ kojom potvrđuje jednaku vrijednost svih ljudi pred Bogom bez obzira na razlike među njima. Također Komisija navodi biblijsko-teološko utemeljenje rodno osjetljive politike, gdje je za uređenje odnosa među spolovima temeljno učenje o Bogu kao Trojstvu. Pritom se jedinstvo trojedinog Boga uspoređuje s ljudskom zajednicom u kojoj bi svi članovi živjeli u zajedništvu, bez nametanja moći i vlasti jednih nad drugima.

I u Crkvama drugih zapadnih zemalja prisutna su trajna nastojanja oko uspostavljanja pravednih rodnih odnosa kroz pastoralne aktivnosti te različite projekte i istraživanja, što govori o sustavnijem sagledavanju problema veza-nih uz položaj žena u Crkvi.

Procesi demokratizacije započeti devedesetih godina u Hrvatskoj utjecali su i na rast društvene svijesti o potrebi promicanja pravednih rodnih odnosa kao univerzalno priznatih vrijednosti, pri čemu se očekivao doprinos svih društvenih čimbenika, pa tako i Crkve. No situacija u hrvatskoj Crkvi ukazuje da svijest o potrebi promicanja rodno osjetljivog pristupa nije na razini svijesti Crkve u zapadnim zemljama. Objašnjenje za takvu situaciju daje teologinja Rebeka J. Anić (2003) u svom istraživanju u kojem je analizirala pisanje katoličkih časopisa u Hrvatskoj o ženama tijekom dvadesetog stoljeća. Razloge nedovoljne osjetljivosti za problem pravednih odnosa među spolovima nalazi u teškim političkim prilikama koje su pratile hrvatski narod kroz povijest sve do kraja dvadesetog stoljeća. Borba za nacionalni identitet i samostalnost dugo je bila primarni zadatak, pa u okolnostima političke podređenosti cjelokupnog naroda žene nisu iznosile i vlastitu podređenost u patrijarhalnom društvenom ustroju, koji je jačao u vremenima ugroženosti nacionalnog identiteta. U tom kontekstu važnu je ulogu imala Crkva u očuvanju nacionalnog i vjerskog identiteta, a time i u očuvanju tradicionalnih patrijarhalnih vrijednosti i struktura. Za pokoncilsku situaciju Crkve u Hrvata, glede uloge i položaja žena, teolog Josip Baloban ustvrđuje da se nije dogodila “željena i očekivana, a ujedno i neodgodiva i opravdana promocija žene kao posve ravnopravnog i u jednakoj mjeri i na svim crkvenim razinama suodgovornog pastoralnog djelatnika u događanju Crkve“ (Baloban, 1990, 267). Takvo se stanje nastavilo i nakon

⁴ Post 1, 26-28.

⁵ Gal 3, 28.

demokratskih promjena u Hrvatskoj, čemu je uvelike pogodovao i nametnuti rat na hrvatskom teritoriju.

Uvid u današnji položaj žena u društvu i Crkvi, prema već spomenutim istraživanjima, ukazuje da se položaj žena nije značajnije promijenio te da patrijarhalno nasljeđe i dalje podržava nepravedne odnose utemeljene na rodnim stereotipima.

2. Rodni stereotipi u literaturi za djecu

Šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog stoljeća američka istraživanja o rodnim stereotipima u dječjoj literaturi (Peterson, 1990), koja su obuhvaćala slikovnice, knjige, školske knjige i časopise, ukazivala su na ukorijenjene stereotipne prikaze likova žena i muškaraca, gdje su žene najčešće prikazane kao pasivne, ovisne i podređene, a muškarci kao aktivni, neovisni i, za razliku od ženskih likova, sposobni i kompetentni. Dominaciju muških likova dodatno je naglašavala i njihova brojčana nadmoćnost nad ženskim likovima. Te činjenice potaknule su niz pitanja o utjecaju rodnih stereotipa koji se javljaju u dječjoj literaturi na ponašanje djece, oblikovanje njihovih stavova i vrijednosnog sustava te obrazaca rodnih uloga. Odgovore na ta pitanja dala su istraživanja u području dječje literature (Peterson, 1990; Kortenhaus i Demarest, 1993), koja otkrivaju da učestalo susretanje djeteta s tekstovima i slikama stereotipnih prikaza rodnih uloga potiče dijete da se i samo ponaša prema tim obrascima. Utvrđeno je također da utjecaj stereotipnog prikazivanja rodnih uloga može imati negativne učinke na afektivni i kognitivni razvoj djeteta, osobito na djetetovo samopoimanje te na razvoj njegova samopoštovanja, što osobito pogađa samopoštovanje kod djevojčica (Peterson, 1990).

Svjesna mogućih negativnih učinaka koje dječja literatura može ostaviti na kognitivni i afektivni razvoj djeteta, američka organizacija *Child Study Association* (prema Peterson, 1990) ustanovila je 1969. „Listu preporučenih knjiga za djecu“,⁶ napominjući da dječje knjige trebaju promicati pozitivne etičke vrijednosti što se odnosi i na rodnu pravednost. Također se američki *The Council on Interracial Books for Children* (1976, prema Peterson, 1990) zalaže da sadržaji dječje literature podjednako trebaju odražavati interese svih skupina demokratskog društva. Stoga se traži da u duhu demokratskih ideala autori i ilustratori prikazuju djeci, budućim građanima, s jednakim poštovanjem sve likove u pričama, bez obzira na razlike po pitanju dobi, spola, rodnih uloga, etničkih, rasnih, vjerskih i drugih razlika. Tadašnja istraživanja sadržaja dječjih knjiga objavljenih u SAD-u upozoravala su da je sustav vrijednosti koji su promicale bio vezan isključivo uz višu društvenu klasu bijele rase, pri čemu

⁶ List of recommended books.

su žene bile prikazane u tradicionalnim rodnim ulogama vezanim uz domaćinstvo, dok su emancipirane uloge žena pratili negativni komentari.

Te spoznaje pokrenule su promjene u području dječje literature, kojima se htjelo senzibilizirati autore na jednako poštovanje svih oblika različitosti, osobito one vezane uz rodnu ravnopravnost koja zagovara razvoj sposobnosti svake osobe bez ograničenja zadanih rodnim ulogama. Promicanje humanih vrijednosti i ravnopravnih rodnih odnosa u dječjoj literaturi omogućuje usvajanje tih vrijednosti već od najranije dobi. Stoga pojedini autori smatraju da dječja literatura ima moć koja može mijenjati obiteljske kulture, kulture naroda i svijeta (Lystad, 1980, u Peterson, 1990). No upozoravaju pritom na djelovanje „rodnih shema“ (Neisser, 1976, u Peterson, 1990) koje utječu na djetetovo razumijevanje koncepta muškosti i ženskosti, a koje se usvajaju socijalizacijom u obitelji. Prema modelu „teorije shema“ (Neisser, u Peterson, 1990), sheme označavaju okvir unutar kojega se organizira nečije shvaćanje svijeta, a na koji utječe okruženje. U svojem istraživanju Crawford i Chaffin (prema Peterson, 1990) navode primjere dječjih komentara bajke o Snjeguljici, koji pokazuju utjecaj djetetove rodne sheme na tumačenje pojedinih događaja. Primjerice ako je dijete prihvatilo stereotip da kućanski poslovi pripadaju dužnostima žena, nije mu bilo neobično da Snjeguljica posprema nered koji rade patuljci. Nasuprot tomu, dijete koje nije u svoju rodnu shemu ugradilo takav rodni stereotip čudilo se zašto svaki patuljak ne posprema sam svoje stvari. Autori napominju da rodne sheme kao „internalizirani socijalni konstrukti“ (Crawford i Chaffin, 1986, u Peterson, 1990) utemeljeni na iskustvu nisu nepromjenjive, već se mogu mijenjati odgojem.

Daljnja istraživanja (Martin i Halverson, 1983; Signorella i Liben, 1984; u Peterson, 1990) utvrdila su da usvojene rodne sheme utječu na kognitivne postupke kao što su razumijevanje, prisjećanje, raspoređivanje naučenih koncepata te zaključivanje vezano uz pojedina područja. Primjerice učenici osnovci iskazivali su nakon čitanja priča o ljudima koji su se borili protiv spolne diskriminacije manje stereotipne stavove prema poslovima koji se spominju u pričama. Također je utvrđeno da su djeca, nakon slušanja priča o netradicionalnim rodnim ulogama koje su se odnosile na njihov spol, pamtila mnogo više detalja i kroz dulje vrijeme nego kad su slušala priče o tradicionalnim rodnim ulogama njihova spola. Pojedina su istraživanja pokazala da neke teme u pričama mogu poslužiti kao poticaj za promjenu ponašanja. Naime predškolskoj djeci čitale su se dvije vrste priča, jedne koje su poticale zalaganje za neko postignuće posebno djevojčica i posebno dječaka te druge koje nisu poticale njihovo zalaganje. Nakon čitanja priča koje su poticale zalaganje djevojčica, djevojčice su pokazivale mnogo više ustrajnosti u izvršavanju zadanih zadaća nego kad su slušale priču koja je poticala zalaganje dječaka ili priču gdje se nije poticalo zalaganje. Isto se događalo i s dječacima koji su,

ovisno o sadržaju priče, također mijenjali ponašanje po istom uzorku kao i djevojčice.

Navedena istraživanja ukazala su na potrebu razvijanja društvene svijesti o štetnim posljedicama koje već u najranijoj dobi može ostaviti dječja literatura u kojoj se promiču stereotipni obrasci rodni uloga. Literarni i likovni sadržaji sa stereotipnim obrascima ponašanja potiču djecu da se ponašaju na isti način, a asimetrični odnosi moći koji proizlaze iz toga negativno se odražavaju na samopoimanje djeteta te na izgradnju samopoštovanja, osobito kod djevojčica. Stoga se naglašava potreba trajne edukacije odgojitelja, u formalnom i neformalnom odgoju i obrazovanju, o važnosti odbacivanja sadržaja koji promiču stereotipne rodne uloge u dječjoj literaturi.

3. Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja u ovom radu bio je utvrditi prisutnost rodni stereotipa u području dječje literature u Hrvatskoj, i to na primjeru dvadeset kratkih priča objavljenih tijekom 2009. i 2010. g. u dječjem katoličkom mjesečniku *Mali koncil* ili *Mak*. Budući da se mnogi sadržaji *Maka* koriste u nastavi školskog vjeronauka te u župnoj katehezi od predškolskog do tinejdžerskog uzrasta, kao takvi mogu utjecati na oblikovanje stavova i vrijednosti, a time i obrazaca postojećih rodni uloga kod djece i mladih.

Metodom analize teksta istraživali smo na koji se način rodne uloge dječaka i djevojčica shvaćaju u pričama u *Maku* te promiče li se u prikazivanju muških i ženskih likova rodna osjetljivost ili rodni stereotipi. U tu svrhu proveli smo kvantitativnu analizu teksta priča, pri čemu smo promatrali:

- učestalost pojavljivanja muških i ženskih likova u pričama
- učestalost pojavljivanja muških i ženskih likova kao glavnih nositelja radnje
- psihosocijalne osobine muških i ženskih glavnih likova prema skali Williams i sur. (prema Oskamp i sur., 1996)
- prisutnost stereotipni i nestereotipni uloga kod muških i ženskih likova
- učestalost pojavljivanja muških i ženskih likova u naslovima priča
- učestalost pojavljivanja muških i ženskih likova u likovnoj opremi priča
- zastupljenost autora i autorica priča.

Analiza muških i ženskih likova uključivala je ljudske likove, odrasle i dječje, te personificirane likove životinja.

3.1. Instrument za analizu teksta

Za analizu je korišten izvorno izrađen instrument kodiranja (prilog 1.) od šezdeset šest čestica temeljen na instrumentu Sue Wharton (Wharton,

2005) u kojem su muški i ženski likovi podijeljeni na odrasle i dječje likove, personificirane muške i ženske likove životinja, skupine muških likova, skupine ženskih likova te muško-ženske skupine. Instrument smo nadopunili već spomenutom skalom psihosocijalnih osobina prema Williams i sur. (prema Oskamp i sur., 1996), koja se sastoji od popisa međusobno kontrastnih osobina koje se tradicionalno pripisuju muškarcima odnosno ženama.

Odrasle i dječje likove ispitivali smo odvojeno želeći utvrditi koji se profili likova, među odraslim i dječjim likovima, nude dječacima i djevojčicama kao uzor za identifikaciju.

Skupine likova koje su se javljale u pričama promatrali smo kao jedan lik, budući da su djelovale kompaktno i iskazivale osobine kao individualni likovi, čime su također mogli pridonositi identifikaciji i oblikovanju rodni uloga kod djece (Wharton, 2005). Ukoliko su glavni likovi u priči bili likovi bez određenog roda (primjerice nalivpero, visibaba i sl.), njih nismo uzimali u obzir za analizu, jer kao takvi nisu pokazivali rodne obrasce ponašanja.

Uzorak je sastavljen od dvadeset kratkih priča (prilog 2.) koje su objavljivane u dječjem katoličkom mjesečniku Mak tijekom 2009. i 2010. Godišnje je izdavano deset brojeva, a u svakom je broju objavljena po jedna priča, što iznosi deset priča po godištu.

4. Rezultati istraživanja

4.1.1. Ukupan broj likova u pričama prema spolu

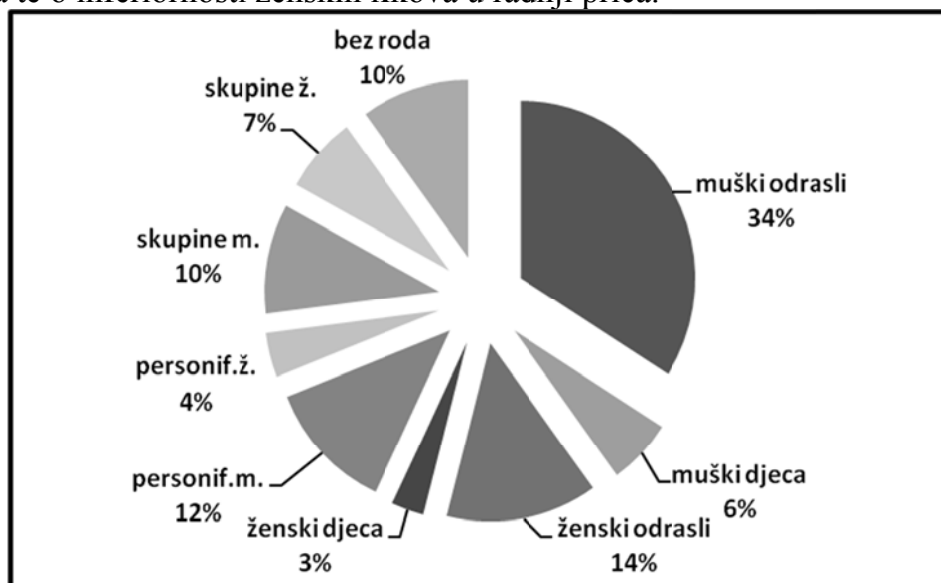
U analizi sadržaja dvadeset Makovih priča prvo smo istražili ukupan broj likova prema spolu u koje su se ubrajali ljudski likovi, personificirani likovi životinja, skupine likova te likovi bez određenog roda. Ukupan broj likova iznosio je stotinu trideset dva, od kojih su muški ljudski likovi zastupljeni s četrdeset pet odraslih likova (34%) i osam dječjih likova (6%), što zajedno iznosi pedeset tri ljudska muška lika (40%). Ženski ljudski likovi su, od ukupnog broja, zastupljeni s osamnaest odraslih (14%) i četiri dječja lika (3%), što je ukupno dvadeset dva ženska lika (17%).

Personificirani likovi životinja muškog roda od ukupnog broja likova javljaju se sa šesnaest likova (12%), a personificirani likovi životinja ženskog roda s pet likova (4%).

Skupine koje se pojavljuju u pričama nalazimo samo kod ljudskih likova, a kako je prije navedeno, promatrali smo ih kao jedan lik. Muških skupina bilo je četrnaest (10%), mješovitih muško-ženskih skupina devet (7%), dok ženskih skupina nema.

Likovi bez određenog roda kao, primjerice, dobrota, nalivpero, visibaba i sl. bili su zastupljeni s trinaest likova (10%) od ukupnog broja likova (slika 1).

Dobiveni podaci ukazuju na rodnu asimetriju u korist muških likova, koji brojčano dominiraju u svim kategorijama, od odraslih i dječjih do personificiranih likova životinja i muških skupina, i to za dvije trećine više od likova u ženskim kategorijama, a među kategorijama muških likova dominiraju odrasli ljudski likovi. Dominacija muških likova može kod čitatelja, djece i mladih, pridonositi stvaranju dojma o većoj važnosti muških likova za događanja u pričama te o inferiornosti ženskih likova u radnji priča.



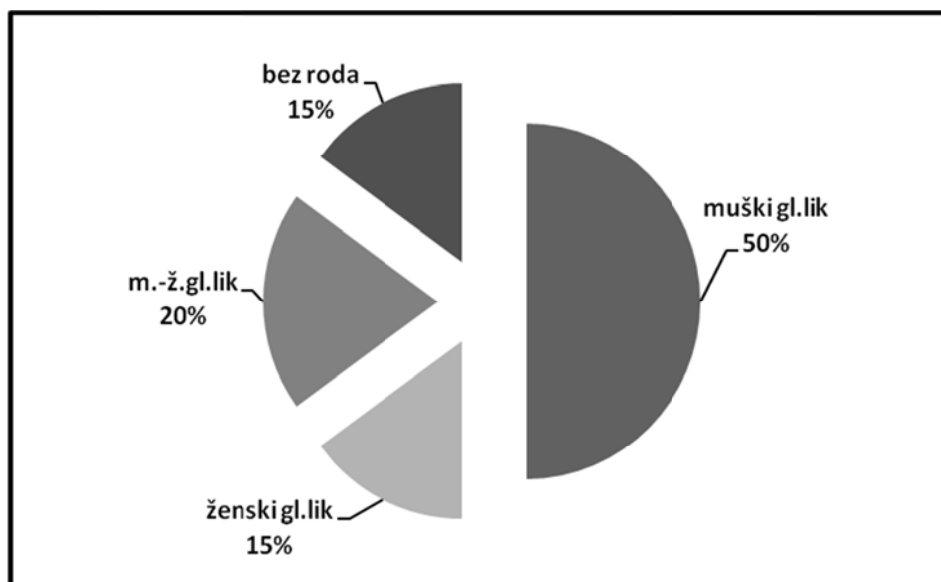
Slika 1. Ukupna zastupljenost likova u pričama, N=132

4.1.2. Glavni likovi u pričama prema spolu

Analizirajući zastupljenost glavnih likova u pričama prema spolu, prvo smo istražili udio priča s muškim glavnim likovima, zatim udio priča sa ženskim glavnim likovima te udio priča u kojima su zajedno muški i ženski glavni likovi. Nakon toga istražili smo udio glavnih likova u pričama prema kategorijama odraslih i dječjih muških i ženskih likova, personificiranih likova životinja muškog i ženskog roda te skupina likova u koje smo ubrojili muške, ženske te muško-ženske skupine.

Od dvadeset analiziranih priča, u deset priča (50%) glavni likovi bili su isključivo muškog roda (Tamjankovo svjedočenje, Pinhas brzonogi i Dizma sućutni, Kamen ljubavi, Baštinik, Neposlušni konj, Čupkove nevolje, Kako je dječak pobijedio zimu, Zemlja patuljaka, Tajni recept i Trik); u četiri priče (20%) zajedno se javljaju muški i ženski glavni likovi (Suze, Kako je Miro sanjao nebo, Gospina pomoć i Šapat koji grije srca); isključivo ženski glavni likovi javljaju se u tri priče (15%) (Mišja posla, Zlatno jaje i Najljepši rođendan). Glavni likovi bez određenog roda javljaju se u tri priče (15%) (Nalivpero dobra srca, Kako putuje dobrota, Miljenica proljeća).

Podaci ponovno ukazuju na asimetrične rodne odnose. Naime broj priča s muškim glavnim likovima triput je veći od broja priča sa ženskim glavnim likovima. Asimetriju ponešto ublažuje jedna petina priča u kojima se zajedno pojavljuju i muški i ženski glavni likovi (slika 2).



Slika 2. Postotak priča prema udjelu glavnih likova po spolu, N=20

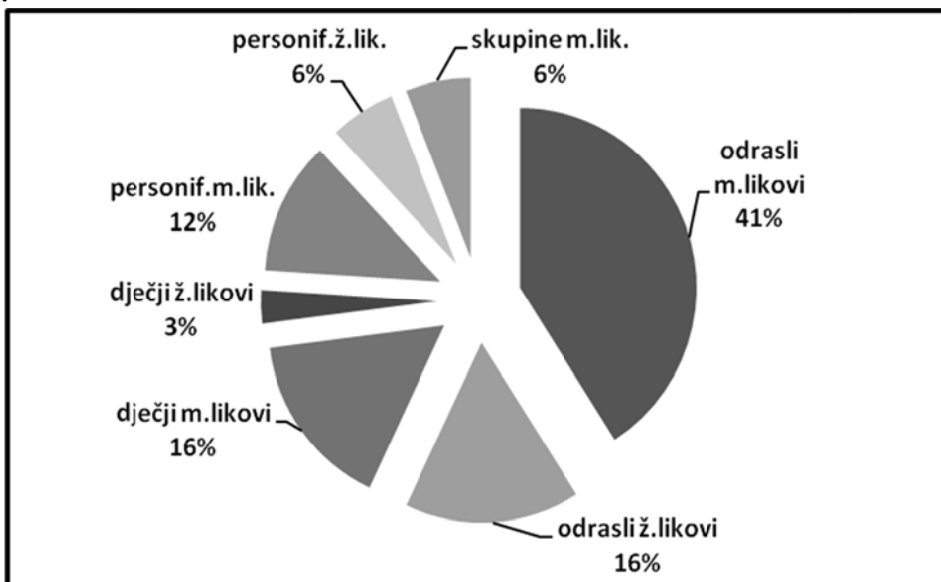
Nakon toga analizirali smo udio glavnih likova u pričama po spolu i kategorijama, koji su obuhvaćali muške i ženske ljudske likove, odrasle i dječje, personificirane muške i ženske likove životinja te skupine likova (slika 3).

U dvadeset priča, ukupan broj glavnih likova iznosio je trideset dva lika. Od toga je među odraslim ljudskim likovima muškog roda bilo trinaest likova (41%), dječjih muških likova bilo je pet (16%), personificiranih muških likova životinja bilo je četiri (12%) te dvije skupine muških likova (6%), koje smo promatrali kao pojedinačne likove, što je sve zajedno iznosilo dvadeset četiri muška glavna lika (75%).

Od ukupnog broja glavnih likova, ženskih likova bilo je osam (25%), i to pet ljudskih odraslih likova (16%), jedan dječji lik (3%) te dva personificirana lika životinja (6%), dok ženskih skupina nije bilo.

Rezultati potvrđuju dominaciju muških likova među glavnim likovima. Omjer odraslih muških glavnih likova i odraslih ženskih glavnih likova bio je trinaest naprama pet (41% : 16%), što je dva i pol puta više u korist muških likova. Dječjaka je među glavnim likovima pet (16%), a djevojčica jedna (3%), što je čak pet puta više u korist muških dječjih likova. I kod personificiranih likova također prevladavaju muški likovi, kojih ima četiri (12%) naprama dva ženska lika (6%), a tu su još i dvije skupine muških likova, dok ženskih skupina nema. Rodna asimetrija na štetu ženskih glavnih likova, kako odraslih tako,

još više, i dječjih, učinila je ženske likove, osobito djevojčice, gotovo nevidljivima.



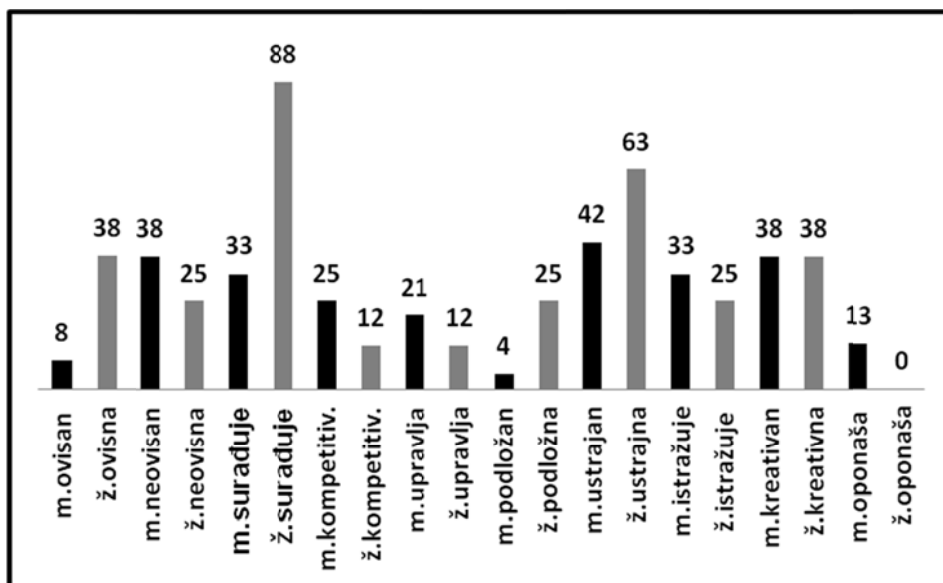
Slika 3. Udio muških i ženskih glavnih likova po kategorijama: odrasli, djeca, personificirani likovi životinja i skupine likova, N=32

4.3. Psihosocijalne osobine muških i ženskih glavnih likova

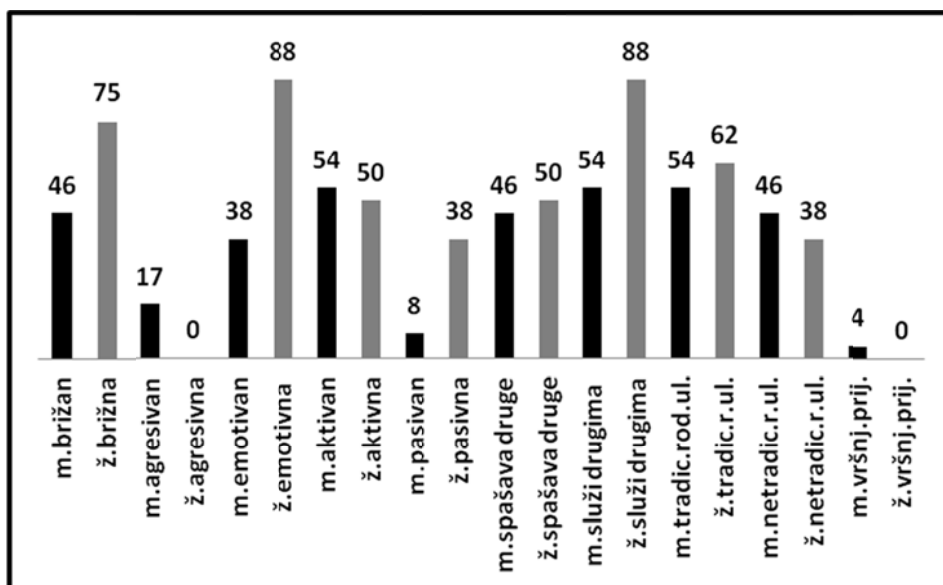
Za ispitivanje psihosocijalnih osobina glavnih likova koristili smo se tablicom Williams i sur. (prema Oskamp i sur., 1996), sastavljenom od dvadeset međusobno kontrastnih osobina (slike 5 i 6), od kojih se jedne tradicionalno pripisuju muškarcima, a druge ženama, te su stoga pogodne za otkrivanje stereotipnog načina pripisivanja rodni uloga.

Analizirajući psihosocijalne osobine glavnih likova, dvadeset četiri muška i osam ženskih likova, kod svakog od njih pronalazili smo od četiri do sedam različitih osobina. Muškim glavnim likovima češće su se pridavale osobine koje se tradicionalno pripisuju muškarcima, pa primjerice aktivnost nalazimo kod trinaest likova (54%); spašavanje drugih kod jedanaest likova (46%); neovisnost kod devet likova (38%); istraživanje kod osam likova (33%); kompetitivnost kod šest likova (25%); upravljanje drugima kod pet likova, (21%) te agresivnost kod četiri lika (17%).

Kod muških glavnih likova nalazili smo u nešto višim postotcima i osobine koje se tradicionalno pridaju ženskim likovima, pa primjerice služenje drugima nalazimo kod trinaest likova (54%); ustrajnost kod deset likova (42%); brižnost kod deset likova (42%); emotivnost kod devet likova (38%); suradnju kod osam likova (33%). Karakterizacija likova kod koje se uravnotežuje zastupljenost tradicionalno "ženskih" i "muških" osobina dovodi do smanjene stereotipizacije muških glavnih likova (slike 5 i 6), što može biti i odraz manje društvene kontrole prema muškarcima.



Slika 5. Prvih 10 osobina glavnih likova prema spolu, u postotcima
 (prema Williams i sur., u Oskamp i sur., 1996)



Slika 6. Drugih 10 osobina glavnih likova prema spolu, u postotcima
 (prema Williams i sur., u: Oskamp i sur., 1996)

Ženski glavni likovi u pričama su u visokom postotku okarakterizirani osobinama kao emotivnost, kod sedam likova (88%); suradnja, kod sedam likova (88%); služenje drugima, kod sedam likova (88%); brižnost, kod sedam likova (88%); ustrajnost, kod pet likova (63%); spašavanje drugih, kod četiri lika (50%); ovisnost o drugima, kod tri lika (38%); pasivnost, kod tri lika (38%); podložnost, kod dva lika (25%). Od tradicionalno muških osobina žen-

skim likovima pripisuju se osobine kao aktivnost, kod četiri lika (50%); spašavanje drugih, kod četiri lika (50%) i kreativnost, kod tri lika (38%). Visoki postotci „ženskih“ osobina i manji broj „muških“ osobina kod ženskih glavnih likova ukazuju da su ženski likovi, za razliku od muških, jače vezani uz rodne stereotipe, što govori o većoj društvenoj kontroli kojoj su žene podvrgnute i od koje se teže oslobađaju nego muškarci.

Neke od osobina iz Williamsove skale ne nalazimo kod ženskih likova, a kod muških su one zastupljene u nešto nižim postotcima, kao primjerice agresivnost (17%), oponašanje (13%) i vršnjačko prijateljstvo (4%) (slike 5 i 6).

Uklapanje glavnih likova u tradicionalne rodne uloge, prema Williamsovoj skali, u većem je postotku zastupljeno kod ženskih likova, i to kod pet (62%) likova (suosjećajne majke, baka, vrijedna požrtvovna pomoćnica i sl.), dok je kod muških zastupljena kod trinaest (54%) likova (izumitelj, vođa, mudrac, graditelj, poduzetni mladići i sl.). Uklapanje likova u netradicionalne uloge pokazuje jedanaest muških likova (46%) te tri ženska lika (38%) (slike 5 i 6).

Distribucija psihosocijalnih osobina pokazuje da unutar prevladavajućeg stereotipnog okvira u kojem se oblikuje većina rodni uloga likova u pričama postoje tendencije prema smanjenju stereotipizacije koja se više očituje kod muških nego kod ženskih likova. Ženski likovi pretežno se nalaze u okruženju privatnosti u kojoj nemaju mnogo utjecaja na vanjske događaje, a samo u nekoliko slučajeva u pričama izlaze iz okvira rodni uloga zadanih tradicijom. Takva podjela rodni uloga odražava jači utjecaj društvene kontrole kad su u pitanju žene.

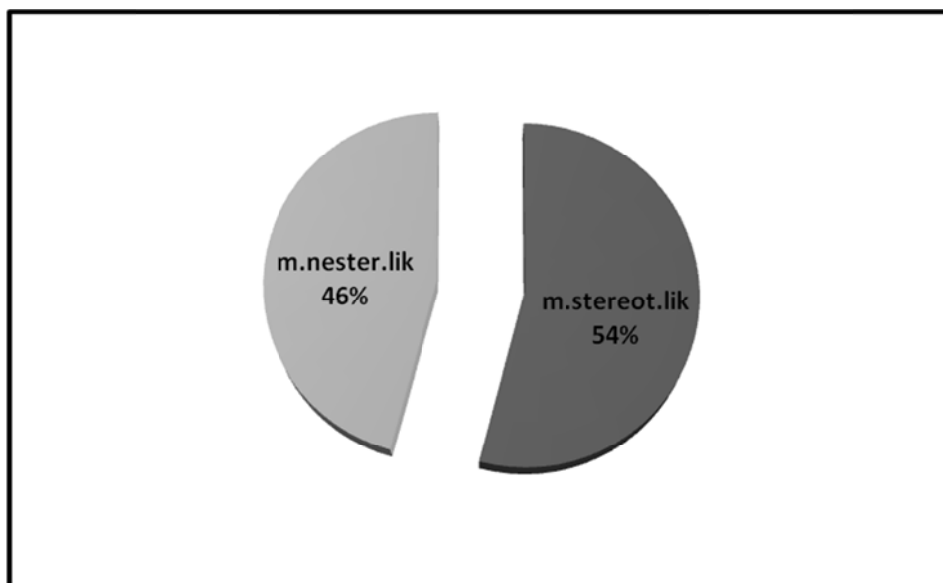
4.4. Stereotipne i nestereotipne rodne uloge glavnih likova

Kako je ovaj rad usmjeren na istraživanje osjetljivosti za rodnu perspektivu u Maku, to smo detaljnije analizirali stereotipne i nestereotipne rodne uloge muških i ženskih glavnih likova po kategorijama odraslih, djece, personificiranih likova i skupina likova, promatrajući dvadeset četiri muška glavna lika i osam ženskih glavnih likova. Od ukupnog broja muških glavnih likova bilo je petnaest odraslih likova, od kojih osam likova (53%) sa stereotipnim rodni ulogama (profesor izumitelj, mudri Starješina-vođa, mudri Svebogot, vrijedni graditelj baštinik Petar, odrješiti svetac Antun, mudrac i poduzetni mladići Luka i Marko). Nestereotipne rodne uloge nalazimo kod sedam odraslih muških likova (47%), od kojih pet iskazuje naglašene osobine pomaganja, brižnosti i emotivnosti, što su tradicionalno „ženske“ osobine, a čime se uklapaju u općeljudske i kršćanske vrijednosti ljubavi i altruizma (Isus, anđeli, patuljci, patuljak Tobi i pekar Marko). Dva se lika iz početnih stereotipnih negativni rodni uloga preobražavaju u nestereotipne pozitivne uloge (tvrdokorni bogataš koji postaje dobrotvor te razbojnik Dizma koji se kaje i suosjećajan je). Muški odrasli likovi u pričama odlikuju se i čitavim nizom raznolikih za-

nimljivih i dinamičnih rodnih uloga, koje čitateljima dječacima nude kao identifikacijski obrazac muškarca sposobnog za mnoge vrste utjecajnih zanimanja.

Među pet muških dječjih glavnih likova, tri (60%) se uklapaju u stereotipne uloge malih dječaka (dva mala dječaka povezana s majkama i jedan nestašni dječak), dok su dva dječaka (40%) nestereotipnih uloga (jedan uz molitvu postaje nenasilan i suosjećajan, a drugi nesebično pomaže i žrtvuje se za druge). Uz tri nezanimljive stereotipne rodne uloge dječaka, nalazimo i na dvije nestereotipne uloge koje promiču humane i kršćanske vrijednosti.

Od četiri personificirana muška lika životinja, dva se lika (50%) u početku prikazuju u negativnim stereotipnim rodnim ulogama, koje se kasnije mijenjaju u pozitivne stereotipne uloge (vjeverica Čupko i magarac). Druga dva lika imaju nestereotipne rodne uloge (50%), jedan s negativnom ulogom lika koji se pretjerano ukrašava i uznosi (konj Vranac), a jedan s pozitivnom ulogom obraćenika (prašćić Tamjanko). Kako je već prethodno utvrđeno, kod muških glavnih likova donekle je uravnotežena podjela stereotipnih i nestereotipnih rodnih uloga, jedanaest muških glavnih likova (46%) ima nestereotipne rodne uloge u pričama, dok je trinaest likova (54%) zadržalo stereotipne rodne uloge (slika 7).



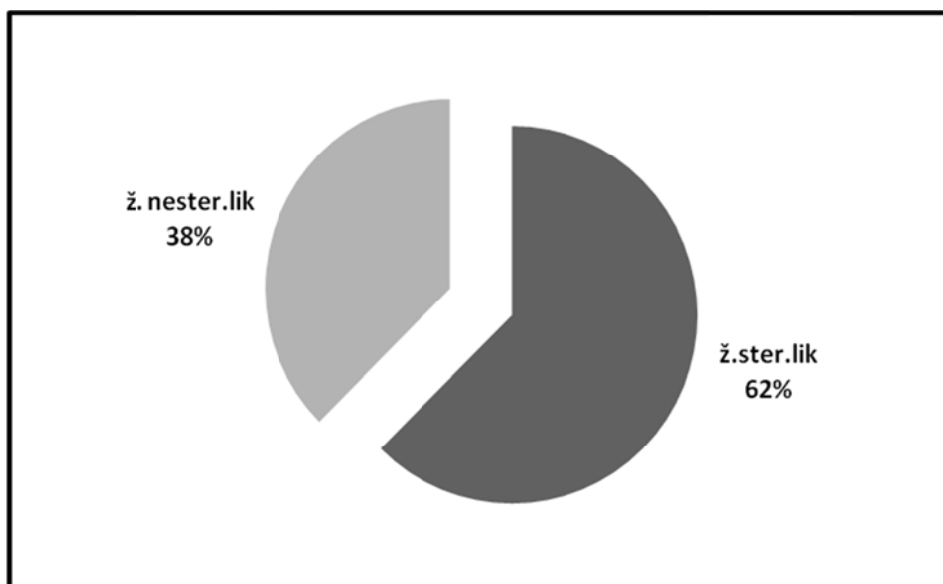
Slika 7. Stereotipne i nestereotipne rodne uloge kod muških glavnih likova, N=24

Od ukupno osam ženskih glavnih likova bilo je pet odraslih likova, od kojih su četiri (80%), uklopljena u tradicionalne stereotipne rodne uloge, što je vidljivo u ulogama bake i triju majki (od kojih je jedna Gospa). Samo jedan odrasli lik (20%) donekle nadilazi stereotipni okvir u liku samostalne, bogate i sebične djevojke koja se mijenja i počinje pomagati siromašnima. Njoj se pridružuje i jedini ženski dječji lik, djevojčica Ana, neovisna, poduzetna, posveće-

na učenju i istraživanju te spašavanju onih koji su u nevolji, čime potpuno izlazi iz stereotipne rodne uloge.

Od dva ženska personificirana lika životinja jedan se uklapa u stereotipnu rodnu ulogu pomaganjem drugima, strpljivim radom i skromnošću (Kokica). Nasuprot njoj, mišica Tida istupa iz stereotipa kao aktivna, hrabra i radoznala te svojim znanjem spašava cijelu obitelj.

Malobrojni ženski glavni likovi u analiziranim Makovim pričama u većem su postotku uklopljeni u rodne stereotipne uloge nego muški likovi (slika 8). Pet likova uklopljeno je u stereotipne rodne uloge (62%) vezane uz privatnost i obitelj (Kokica, majke i baka), dok su tri ženska lika (38%) nestereotipnih rodni uloga, gdje se osobito ističe dječji i personificirani lik.



Slika 8. Stereotipne i nestereotipne rodne uloge kod ženskih glavnih likova, N=8

Zaključno, muški likovi u pričama po svojim su ulogama mnogo raznolikiji i zanimljiviji od ženskih likova, što se osobito odnosi na odrasle muške likove, kao i na personificirane likove. Oni u pričama dominiraju brojem i različitošću uloga, glavni su pokretači i nositelji radnje, ali su i manje stereotipizirani uslijed uravnoteženih „muških“ i „ženskih“ osobina. Odrasli ženski likovi brojčano su podzastupljeni te se u većem postotku uklapaju u rodne stereotipne okvire. Za razliku od muških likova, kod kojih se kao socijalizacijski obrazac nudi niz društveno važnih zanimanja, kod ženskih likova, osobito odraslih, vidljiv je sužen izbor uloga, vezanih pretežno uz obiteljsko okruženje, čime je naglašen socijalizacijski obrazac žene povezane uz privatnost i obitelj.

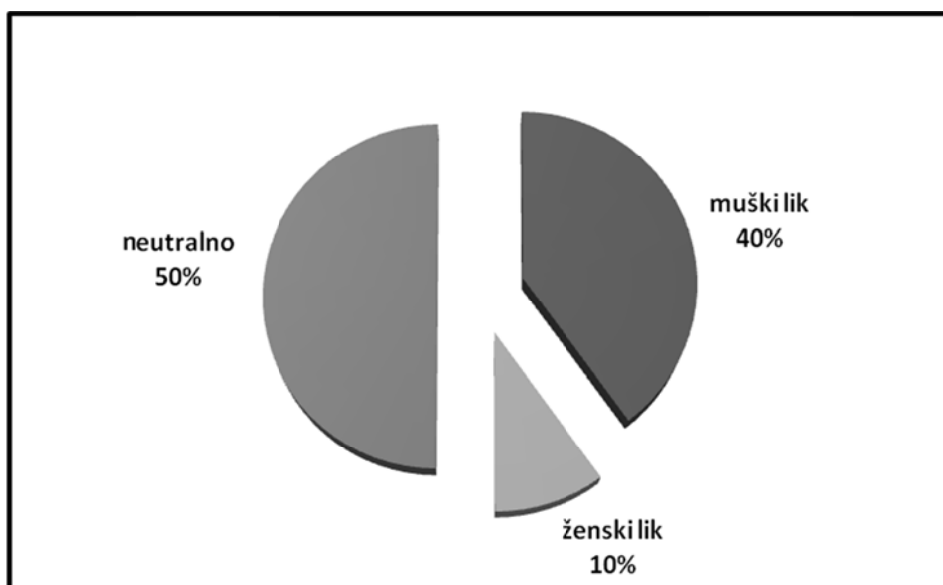
Kod likova djece, koji su dječacima i djevojčicama kao ciljnoj čitateljskoj publici. Maka najbliži za rodnu identifikaciju, ponavlja se rodna asimetrija na štetu ženskih likova, pa su djevojčice u pričama jedva vidljive. Likovi dje-

čaka donekle su ravnomjerno podijeljeni na stereotipne i nestereotipne likove, gdje kod ovih drugih prevladavaju osobine altruizma, osjećajnosti, razumijevanja i pobožnosti, čime se dječacima nudi identifikacijski obrazac povezan uz poželjno ponašanje kršćanskih vjernika. Jedina djevojčica u svih dvadeset priča nestereotipan je lik koji promiče važnost učenja, znanja i prijateljstva. Istaknute su joj osobine radoznalosti, istraživanja te samostalnosti i poduzetnosti, a pridružuje joj se i personificirani lik mišice sličnih osobina, čime ta dva dinamična ženska lika donekle ublažavaju dojam nevidljivosti ženskih likova, osobito djevojčica.

4.5. Zastupljenost likova po spolu u naslovu priče

Analiza naslova priča prema učestalosti spominjanja muških i ženskih likova pokazuje da se u osam od ukupno dvadeset naslova spominju likovi muškog roda (40%). U četiri naslova nalazimo imena muških likova (Tamjan-kovo svjedočenje, Pinhas brzonogi i Dizma sućutni, Čupkova nevolja, Kako je Miro sanjao nebo), a u četiri naslova imenice muškog roda (Kako je dječak otjerao zimu, Baštinik, Nezahvalni konj, Zemlja patuljaka). Ženski se likovi spominju u dva naslova (10%) (Miljenica proljeća i Gospina pomoć), dok kod ostalih naslova nema izričite naznake o spolu likova, a također nema ni naslova u kojima se spominju zajedno muški i ženski likovi.

Rodna asimetrija na štetu ženskih likova ponavlja se i u naslovima priča u kojima su muški likovi zastupljeni čak četiri puta više od ženskih likova (slika 9).



Slika 9. Zastupljenost likova po spolu u naslovu priče, N=20

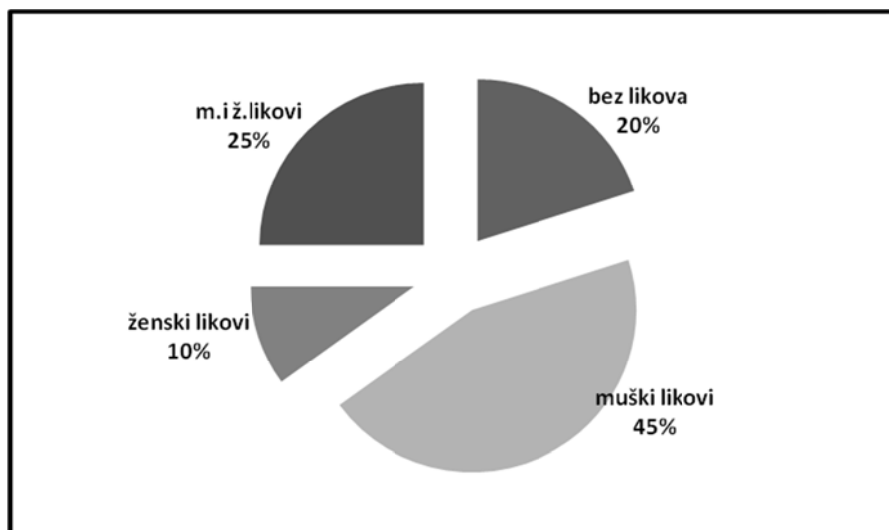
4.6. Zastupljenost likova po spolu u likovnoj opremi priče

Poruku priče o rodnim ulogama može snažno priopćavati i slikovni prikaz, zahvaljujući neposrednosti vizualnog opažanja. Stoga smo u analizu uključili i slikovne prikaze koji su pratili priče, budući da su i oni mogli pružati obrasce rodnih uloga s kojima će se djeca identificirati. Slikovni prikazi u pričama se javljaju kao obojeni crteži, a zauzimaju od jedne trećine do jedne polovice površine teksta priče. Od dvadeset slikovnih prikaza, na njih devet (45%) prikazani su samo muški likovi koji uključuju odrasle muške osobe, djecu, personificirane životinje muškog roda te skupine muških likova. Od ukupnog broja slikovnih prikaza s muškim likovima, u tri priče prikazana je odrasla muška osoba zajedno s personificiranom životinjom (Tamjankovo svjedočenje; Nezahvalni konj; Trik), u jednoj priči prikazana je samo personificirana životinja (Čupkove nevolje), u četiri priče prikazano je od jednoga do četiri muška odrasla lika (Pinhas brzonogi i Dizma sućutni; Nalivpero dobra srca; Zemlja patuljaka; Tajni recept), a samo je jedan prikaz s likom dječaka (Kako je Miro sanjao nebo). Kako su muški odrasli likovi pretežni nositelji radnje u pričama, očekivana je njihova dominacija u slikovnim prikazima, gdje se javljaju u sedam od devet prikaza s muškim likovima.

U pet priča (25%) slikovno su prikazani zajedno muški i ženski likovi, od kojih je po jedan slikovni prikaz majke i sina (Suze), majke s dječakom i djevojčicom (Najljepši rođendan), Gospe i dječaka (Gospina pomoć), jedna skupina muških i ženskih likova (Kako putuje dobrotu) te jedan prikaz djeda i bake (Šapat koji grije srca). Kod zajedničkog prikaza muških i ženskih likova prevladava prikaz likova povezanih uz obitelj (majke s djecom, baka i djed).

U dvije priče (10% od ukupnog broja) slikovno su prikazani samo ženski likovi (Mišja posla i Zlatno jaje), koji su uključivali po jedan dječji i odrasli lik te dvije personificirane životinje. Ostale četiri priče (20%) u slikovnim prikazima nisu uključivale ljudske ili personificirane likove (Kamen ljubavi, Baštinik, Kako je dječak otjerao zimu, Miljenica proljeća) (Slika 10).

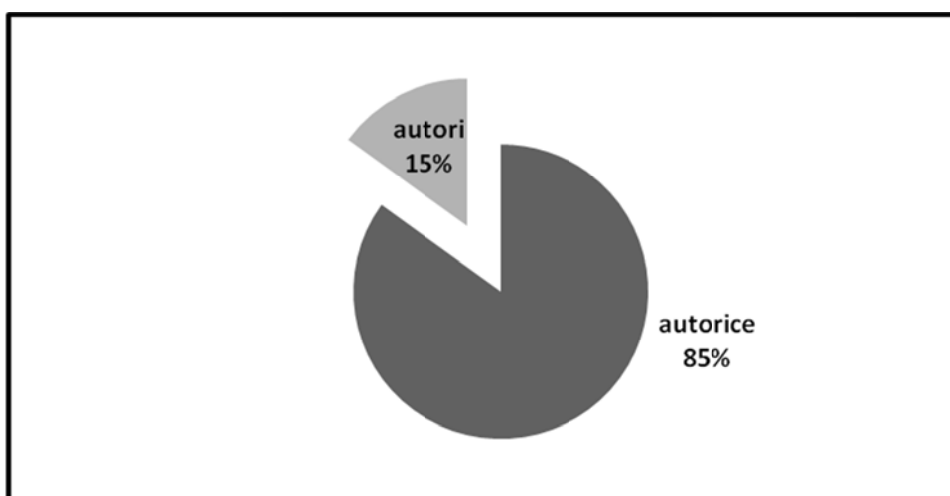
Analiza slikovnih prikaza pokazuje da je, iako su muški likovi kao nositelji radnje u pričama tripud više zastupljeni nego ženski likovi, u slikovnim prikazima zastupljenost muških likova čak četiri puta veća od ženskih likova. Pritom prevladavaju likovi odraslih muškaraca, a prate ih likovi personificiranih životinja muškog roda, dok se likovi dječaka javljaju zajedno s likovima majki, a samo u jednom slučaju dječak je samostalan lik. I kod slikovnih prikaza dječjih likova ponavlja se rodna asimetrija na štetu djevojčica. No kod slikovnih prikaza s dječjim likovima istog spola prisutna je po jedna priča sa slikovnim prikazom dječaka (Kako je Miro sanjao nebo) i jedna priča sa slikovnim prikazom djevojčice i personificiranim likom životinje ženskog roda (Mišja posla). Rodna asimetrija na štetu ženskih likova u slikovnim prikazima donekle se ublažava muškim i ženskim likovima koji se zajedno pojavljuju u slikovnim prikazima u pet priča.



Slika 10. Zastupljenost muških i ženskih likova u slikovnim prikazima prema ukupnom broju priča, N=20

4.7. Spol autora priče

Analiza zastupljenosti autora i autorica priča pokazuje da autorice znatno prevladavaju nad autorima. Naime od dvadeset priča tri su priče potpisala dva autora, a preostale priče dvije autorice, od kojih je njih četrnaest napisala jedna autorica. Budući da u pričama prevladava stereotipni rodni obrazac karakterizacije likova uz rodnu asimetriju na štetu ženskih likova, može se zaključiti da upravo autorice promiču rodne stereotipe kao uzore za identifikaciju dječaka i djevojčica. To pokazuje da su i one same pod utjecajem rodnih stereotipa, čime pridonose marginalizaciji ženskih likova. Razloge takvog pristupa autorica bilo bi također interesantno istražiti (slika 11).



Slika 11. Zastupljenost autora priča prema spolu, N=20

Zaključak

Rezultati analize ukazuju na dominaciju muških likova u odabranim Makovim pričama. Rodna asimetričnost na štetu ženskih likova očituje se u tome što su ženski likovi tri do četiri puta manje zastupljeni u odnosu na muške likove. Ženske likove nalazimo tri puta manje zastupljene u ukupnom uzorku analiziranih priča i triput manje među glavnim likovima. Nadalje, ženski su likovi četiri puta manje prisutni od muških likova u naslovima priča i slikovnim prikazima uz priče, s tim da je rodna asimetrija ženskih likova u slikovnim prikazima nešto manja, jer se u četvrtini tih prikaza muški i ženski likovi nalaze zajedno.

Velika većina glavnih likova odrasli su muški likovi različitih zanimanja. Oni imaju vodeću ulogu u opisanim događajima u pričama (rješavanje problema, spašavanje drugih i sl.), čime se ostavlja dojam nezamjenjivosti muškarca za ishod opisane radnje, a time i za događaje u stvarnom životu. U odnosu na psihosocijalne osobine muških likova, kod polovice je likova zastupljenost „muških i „ženskih“ osobina uravnotežena, što je pridonijelo manjoj stereotipizaciji muških likova, a time u većem postotku i oslobađanju od strogo tradicionalnih rodni uloga.

U usporedbi s muškim likovima, ženski su likovi marginalizirani i u većem postotku od muških likova uklopljeni u stereotipne uloge. To potvrđuje i izrazito veća učestalost pripisivanja tradicionalnih rodni osobina ženskim likovima, kao što su brižnost, emotivnost, služenje drugima i suradnja s drugima. Odrasle ženske likove nalazimo najčešće u ulozi majke, dok se drugi ženski likovi obično pojavljuju kao članovi užeg ili šireg obiteljskog okruženja. Za razliku od muških likova, ženski su likovi u ovim pričama u većem postotku vezani uz tradicionalne rodne uloge, što je odraz veće društvene kontrole nad ženama.

Obrasci socijalizacije u rodne uloge koje prenose odrasli likovi različiti su za dječake i djevojčice. Dječacima se nude javne i aktivne uloge muškaraca koje su važne za širu zajednicu, dok se djevojčicama kroz mali broj ženskih likova pretežno nudi rodni obrazac žene vezane uz obitelj, koja je u javnosti nevidljiva i manje važna za društvena događanja nego muškarac.

U Maku se, kao listu namijenjenom pretežno djeci, očekivala i veća zastupljenost dječjih likova u analiziranim pričama. Suprotno očekivanjima, dječji glavni likovi podzastupljeni su u usporedbi s odraslim likovima, pri čemu je primjetna asimetrija na štetu djevojčica. Naime glavni likovi dječaka javljaju se pet puta više od djevojčica. Samo je u jednoj od dvadeset analiziranih priča glavni lik pripao djevojčici. Što se tiče psihosocijalnih osobina, među dječjim i personificiranim likovima životinja diskriminacijski obrazac nešto je slabiji, što ukazuje da je rodno stereotipna podjela uloga ublažena kad su glavni likovi djeca i personificirani likovi životinja.

Zanimljiv je i podatak da su veliku većinu priča napisale autorice, što sugerira da i one same promatraju ženske i muške uloge kroz prizmu rodnih stereotipa, čime aktivno pridonose diskriminacijskom modelu rodne socijalizacije preko kojega djeca i mladi uče prihvaćati podređen položaj žene kao normalno društveno stanje.

Sumirajući rezultate analize Makovih priča nameće se zaključak da patrijarhalno nasljeđe i dalje snažno utječe na društvene vrijednosti. To se vidi u održavanju tradicionalne podjele rodnih uloga, koje se prenose, usvajaju i učvršćuju i preko pojedinih tekstova, primjerice priča u dječjim medijima, uključujući i Mak.

Uzimajući u obzir da se Nacionalni okvirni kurikulum zalaže za odgoj i obrazovanje učenika u skladu s poštivanjem i promicanjem ljudskih prava, što su i ciljevi vjerskog odgoja, te uzimajući u obzir znanstvene spoznaje o posljedicama koje rodno stereotipna dječja literatura ima na djecu i mlade, razvidno je da se iz ovoga nameće odgovorna zadaća svim socijalizacijskim čimbenicima. Naime uz trajno izgrađivanje društvene svijesti o nužnosti uspostavljanja pravednih rodnih odnosa potrebno je započeti u najranijoj dobi djeteta s razvijanjem osjetljivosti prema rodnoj problematici, kao i s promicanjem pravednih rodnih odnosa.

Budući da je poziv Crkve usmjeren prema izgrađivanju civilizacije ljubavi, a time i trajnom razotkrivanju i dokidanju svakog oblika nepravde, za očekivati je da će i katolički dječji časopis, inspiriran humanim i evanđeoskim vrijednostima, sustavnije pristupati problematici rodnih odnosa „i u njima prisutnih nepravednih struktura te ih mijenjati preobrazbenom snagom Kristove poruke spasenja“ (Filipović, 2008: 170).

Literatura:

1. Adams, M., Walker, C., O Conell, P. (2011) *Invisible or Involved Fathers? A Content Analysis of Representation of Parenting in Young Children s Picturebooks in the UK*. *Sex Roles*: Springer, Vol. 65, 259-270.
2. Anderson, D.A. and Hamilton, M. (2005) *Gender Role Stereotyping of Parents in Children s Picture Books: The Invisible Father*. *Sex Roles*: Springer, Vol. 52, 145-151.
3. Anić, R. (2003) *Više od zadanog, Žene u Crkvi u Hrvatskoj u XX. stoljeću*. Split: Franjevački institut za kulturu mira.
4. Anić, R. (2008) Između emancipacije i ravnopravnosti. U: Čovo, A., i Mihalj, D.,(ur.), *Muško i žensko stvori ih, žene i muškarci u življenju i službi Božjeg poslanja*: zbornik radova, Split: Franjevački institut za kulturu mira, str. 33-75.
5. Anić, R. (2011) *Kako razumjeti rod? Povijest, rasprave i različita razumijevanja u Crkvi*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.

6. Baloban, J. (1990) Pokoncilska situacija žene u Hrvata, *Bogoslovska smotra*. Zagreb, god. LX, sv. 3(4), str. 257-271.
7. Baranović, B. (2000) *Slika žene u udžbenicima književnosti*. Zagreb: IDIZ.
8. Bettelheim, B. (2004) *Smisao i značenje bajki*. Cres: Poduzetništvo Jakić.
9. Čovo, A., i Mihalj, D.,(ur.) (2008) *Muško i žensko stvori ih, žene i muškarci u življenju i službi Božjeg poslanja*: zbornik radova. Split: Franjevački institut za kulturu mira.*Drugi vatikanski koncil, dokumenti* (2008) Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
10. Filipović, A.T. (2008) Žene u Crkvi u Hrvatskoj-ne/zadovoljne svojim položajem? Auto/percepcija žena i muškaraca o ne/ravnopravnosti položaja žena i muškaraca u Crkvi u Hrvatskoj. U Čovo, A., i Mihalj, D.,(ur.), *Muško i žensko stvori ih, žene i muškarci u življenju i službi Božjeg poslanja*: zbornik radova. Split: Franjevački institut za kulturu mira, str. 165-185.
11. Filipović, A.T. (2009) Vjeronauk, razvoj škole i rodna perspektiva. *Kateheza*. Zagreb, god. 31, sv. 1 (4), str. 84-86.
12. Filipović, A.T. (2011) *U službi zrelosti vjere i rasta osoba, Katehetska i religijskopedagoška promišljanja u suvremenom kontekstu*. Zagreb: Glas koncila.
13. *Gender Mainstreaming an Overview* (2002) United Nations, New York, URL: <http://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm>; 10.3.2012.
14. Kamenov, Ž. i Galić, B., (ur.) (2009) *Rodna ravnopravnost i diskriminacija u Hrvatskoj*. Ured za ravnopravnost spolova Vlade Republike Hrvatske.
15. Kortenhaus, C. and Demarest, J. (1993) Gender Role Stereotyping in Children s Literature: An Update, *Sex roles*: Springer, Vol. 28., 219-232.
16. Nacionalni okvirni kurikulum (2010) Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
17. Oskamp, S., Kaufman, K., Wolterbeek, L.A., (1996) Gender Role Portrayals in Preschool Picture Book, *Handbook of Gender Research*, Vol. 11., 27-39.
18. Peterson, S.B. i Lach, M.A. (1990) Gender Stereotypes in Children s Book: Their Prevalence and Influence on Cognitive and Affective Development. *Gender and Education*: Routledge, Vol 2., 185-197.
19. *Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi* (2003). Zagreb: Hrvatska biskupska konferencija.
20. Wharton, S., (2005) Invisible Females, Incapable Males: Gender Construction in a Children s Reading Scheme. *Language and Education*, Vol. 19, 238-251.

PRILOZI

Prilog 1.

Instrument kodiranja

I. Čestice od 1-10 odnose se na ukupan broj likova u pričama:

1. ukupan broj likova muškog roda – odrasli
2. ukupan broj likova muškog roda – djeca
3. ukupan broj likova ženskog roda – odrasli

4. ukupan broj likova ženskog roda – djeca
5. ukupan broj personificiranih likova životinja muškog roda
6. ukupan broj personificiranih likova životinja ženskog roda
7. skupine likova muškog roda (ljudski i personificirani)
8. skupine likova ženskog roda (ljudski i personificirani)
9. skupine muških i ženskih likova (ljudski i personificirani)
10. likovi bez određenog roda

II. Čestice 11-19 odnose se na ukupan broj glavnih likova u svakoj priči:

11. likovi muškog roda – odrasli
12. likovi muškog roda – djeca
13. likovi ženskog roda – odrasli
14. likovi ženskog roda – djeca
15. personificirani likovi životinja muškog roda
16. personificirani likovi životinja ženskog roda
17. skupine likova muškog roda
18. skupine likova ženskog roda
19. mješovite skupine likova muškog i ženskog roda

III. Čestice 20-39 odnose se na psihosocijalne osobine glavnih likova (prema Oskamp i sur., 1996: 35)

20. ovisan/ovisna
21. neovisan/neovisna
22. surađuje
23. kompetitivan/kompetitivna
24. upravlja drugima
25. podložan/podložna
26. ustrajan/ustrajna
27. istražuje
28. kreativan/kreativna
29. oponaša
30. brižan/brižna
31. agresivan/agresivna
32. emotivan/emotivna
33. aktivan/aktivna
34. pasivan/pasivna
35. spašava druge
36. služi drugima
37. prijateljuje s vršnjacima istog spola
38. ima tradicionalnu rodnu ulogu
39. ima netradicionalnu rodnu ulogu

IV. Čestice 40-48 odnose se na stereotipne i nestereotipne uloge likova:

40. stereotipne uloge odraslih muških likova
41. stereotipne uloge muških likova djece
42. stereotipne uloge personificiranih likova životinja muškog roda

43. nestereotipne uloge odraslih muških likova
44. nestereotipne uloge muških likova djece
45. nestereotipne uloge personificiranih likova životinja muškog roda
46. stereotipne uloge odraslih ženskih likova
47. stereotipne uloge ženskih likova djece
48. stereotipne uloge personificiranih likova životinja ženskog roda
49. nestereotipne uloge odraslih ženskih likova
50. nestereotipne uloge ženskih likova djece
51. nestereotipne uloge personificiranih likova životinja ženskog roda

V. Čestice 52-55 odnose se na zastupljenost likova po spolu u naslovu priče:

52. muški likovi u naslovu
53. ženski likovi u naslovu
54. muški i ženski likovi u naslovu
55. neutralni naslovi, bez muških ili ženskih likova

VI. Čestice 56-64 odnose se na zastupljenost likova po spolu u likovnoj opremi priče:

56. likovi muškog roda – odrasli
57. likovi muškog roda – djeca
58. likovi ženskog roda – odrasli
59. likovi ženskog roda – djeca
60. personificirani likovi životinja muškog roda
61. personificirani likovi životinja ženskog roda
62. skupine likova muškog roda
63. skupine likova ženskog roda
64. skupine likova muškog i ženskog roda.

VII. Čestice 65-66 odnose se na spol autora priče:

65. muškarac kao autor priče
66. žena kao autorica priče

Prilog 2.

Uzorak priča iz katoličkog mjesečnika za djecu *Mali koncil* (Mak)

1. Tomić, Sonja, Tamjankovo svjedočenje, 2009/1.
2. Noršić, Iva, Šapat koji grije srca, 2009/2.
3. Katić, Zoran, Suze, 2009/3.
4. Tomić, Sonja, Pinhas brzonogi i Dizma sućutni, 2009/4.
5. Katić, Zoran, Kamen ljubavi, 2009/5.
6. Tomić, Sonja, Baštinik, 2009/6.
7. Noršić, Iva, Kako putuje dobrota, 2009/9.
8. Noršić, Iva, Nezahvalni konj, 2009/10.
9. Noršić, Iva, Čupkova nevolja, 2009/11.
10. Noršić, Iva, Nalivpero dobra srca, 2009/12.

11. Noršić, Iva, Mišja posla, 2010/1.
12. Noršić, Iva, Kako je dječak otjerao zimu, 2010/2.
13. Noršić, Iva, Miljenica proljeća, 2010/3.
14. Rabar, Josip, Sanko, Kako je Miro sanjao nebo, 2010/4.
15. Noršić, Iva, Gospina pomoć, 2010/5.
16. Noršić, Iva, Zlatno jaje, 2010/6.
17. Noršić, Iva, Zemlja patuljaka, 2010/9.
18. Noršić, Iva, Tajni recept, 2010/10.
19. Noršić, Iva, Trik, 2010/11.
20. Noršić, Iva, Najljepši rođendan, 2010/12.

Gender Sensitivity in the Catholic Monthly for Children and Youth “Mali koncil”

Summary: The aim of this research was to promote gender sensitivity in the field of religious education. For this purpose we have analysed the content of 20 short stories published between 2009 and 2010 in “Mali koncil – Mak” magazine, the Croatian Catholic monthly targeted at youth. The goal was to research whether gender sensitive or stereotyped approach was used in the portrayal of characters and their prevalence in the stories, as well as to see what kind of stereotyped gender roles were offered to young boys and girls. The result of the content analysis has shown a clear domination of male roles in the stories, as well as gender asymmetry. The bias toward males and against females is demonstrated through the fact that the males are three times more likely to be the main characters of the story and in the total sample of stories, and are four times more likely to be represented in titles and illustrations that supplement the stories. Stereotypical gender roles are given in higher percentage to female characters than male and more prominent attribution of traditional gender roles to female characters can be observed. Along with male characters, children and personified animals are less exposed to stereotyping. As most of the stories were written by women, it can be concluded that female writers, by portraying their male and female roles through gender stereotypes, add to the promotion of gender stereotypes in the stories themselves. According to the Croatian National Curriculum which advocates an education based on the promotion of mutual respect and human rights, all socialization factors should have a permanent task to sensitize the population to gender issues and to promote fair gender relationships from the earliest age. It is therefore to be expected that the educational role of the Church in the building of a fairer society will be achieved more intensively by promoting equal gender roles, including through the monthly magazine Mak.

Keywords: discrimination, gender role, gender sensitivity, gender stereotypes, religious education, socialisation, stories for children.

Geschlechterempfindsamkeit im katholischen Kinder- und Jugendmagazin „Mali koncil“

Zusammenfassung: Das Thema dieser Untersuchung war die Förderung der Geschlechterempfindsamkeit im Bereich der Religionserziehung, wobei der Inhalt von zwanzig im kroatischen katholischen Kinder- und Jugendmagazin „Mali koncil - Mak“ veröffentlichten Kindererzählungen im Zeitraum zwischen 2009 und 2010 analysiert wurde. Das Ziel war zu untersuchen, ob bei dem Vorkommen der Charaktere und bei ihrer Schilderung in den Erzählungen Geschlechterempfindsamkeit oder Vorstellungsklischees bestehen und welche Identifikationsmuster der Geschlechterrollen den Jungen bzw. Mädchen angeboten wurden. Das Untersuchungsergebnis der Inhaltsanalyse weist auf die Domination der männlichen Charaktere, sowohl die dreimal größere Geschlechterasymmetrie zu Gunsten der männlichen Hauptcharaktere im Vergleich zu den vorkommenden weiblichen im gesamten gewählten Untersuchungsmuster als auch die viermal weniger vorkommenden weiblichen Charaktere in Titeln und Bilderdarstellungen zu den Erzählungen. Die klischeehaftierten Geschlechterrollen werden neben traditionellen Geschlechtereigenschaften in größerem Anteil den weiblichen Charakteren zugeschrieben. Neben männlichen Charakteren werden auch Kinder- und personifizierte Tiercharaktere weniger klischeehaft dargestellt. Da die meisten Erzählungen von Schriftstellerinnen geschrieben wurden, geht hervor, dass sie alleine aus dem Blickwinkel der Geschlechtervorurteile, Männer- und Frauenrollen betrachtend, zu ihrer Förderung beitragen. Laut Nacionalni okvirni kurikulum (dem Nationalen allgemeinen Curriculum), das die Erziehung und die Ausbildung in Übereinstimmung mit den Menschenrechten und Menschenachtung fordert, haben alle Sozialisierungsfaktoren ab dem frühesten Kindesalter eine dauerhafte Aufgabe für die Geschlechterproblematik zu sensibilisieren und gerechte Geschlechterbeziehungen zu fördern. Es ist zu erwarten, dass die Kirche ihre Erziehungsrolle im Aufbau einer gerechteren Gesellschaft intensiver durch die Förderung der gerechten Geschlechterbeziehungen auch im Monatsmagazin „Mak“ übernimmt.

Schlüsselbegriffe: Kindererzählungen, Diskrimination, Religionserziehung, Geschlechterempfindsamkeit, Geschlechterrollen, Sozialisation, Vorstellungsklischees.

UDK 930:398=111
Pregledni rad
Priljeno: 6. studenoga 2012.

HOW TO RETELL THE PAST USING ORAL HISTORY

Anikó Nagy Varga, teaching assistand and Ph. D. student
Faculty of Child and Adult Education Debrecen University
Debrecen, Hungary

Summary: This paper considers the method of oral history within the qualitative approach to research. It also sheds lights on its relevance in historical documentation. Oral history is a method of historical documentation, within which the researcher conducts interviews with living participants and observers of the time being investigated. It collects information about the past not available in written records about certain events. The method involves interviewing, recording and transcribing eyewitness' accounts of historical events, which provides a special perspective on an event. The nature of memory – both individual and community – is part of the collected oral history. Oral history can reveal how individual values and actions shaped the past and how the past shapes present-day values and actions. It is an invaluable resource for understanding individual experiences, or experiences of a group within a certain historical period. This method cannot be used as a surrogate for analysis of traditional historical written materials (official documents, letters, etc.). It can, however, reveal the role of individuals in shaping the past and the way larger trends are related to the individual himself.

Keywords: narrative inquiry, oral history, qualitative approach.

The increasing importance and value of qualitative research

It has been noticed that recently, the qualitative approach is being used more boldly. There are some well-founded reasons why nowadays researchers prefer the qualitative approach. Firstly, the individual's role has been re-valued in the history of society. Secondly, researching historical events that happened in the last fifty years has also been re-valued after the political changes in Hungary. The role of narrative inquiry has become important in parallel with the role of the participants who took part in the historical events. Those events happened in the past 40-50 years and still have living participants who can share their experiences and tell their own stories from their point of view and not from the point of view of the official political communication.

Until the 1990's it was extremely difficult to access written documents about events that happened in the socialist regime in Hungary, so the importance of living survivors and their spoken stories became very important for those people who wanted to know the real truth without any censorship.

Basically, there are several essential characteristics which can be found within the qualitative approach encompassing ethnography, narrative inquiry, fieldwork, participant observation, interpretive survey, life story, memoir, diary, personal correspondence, or mail log. Qualitative research is a form of inquiry that helps us, who are living in the present, not only understand, but also explain the meaning of human's behaviour in specific circumstances. The key philosophical assumption in using this research approach is the significance of the participants' interests and the way they can form an event.

Qualitative research focuses on meaning, i.e. understanding of the participants' role. It attempts to identify the living survivors and collect their insider perspective. Using the qualitative approach, the researchers – as outsiders of the given event – have an opportunity to understand the phenomenon of interest from the participants' perspectives. Interacting with the participants, the researcher gains insight into their experiences and feelings in relation to the event. The researcher and the participants become partners during the research.

It refers more to the perspective of the participants' involvement in the historical events, rather than mere facts and data. It can be said that oral history is an alternative research, as it collects information in a democratic way from participants and observers. In this way, particular, unique contexts can be made visible, which would not have been possible using solely written materials and data.

The specificities of oral history

Oral history can be considered a preservation of a part of history. It preserves history with the help of its survivors. It is a method of historical documentation, using interviews with living survivors of the time being investigated. Oral history collects information from observers and participants of that past. It records the memories of living survivors and collects useful and primary information in an authentic way from those who were themselves involved in the event. It is based on the average person's everyday life. It gathers data not available in written records about events or people. Oral history can reveal how individual values and actions shaped the past and how the past shapes present-day values and actions. During recollecting, the individual himself comes into the foreground. The subject is in the centre of the research. Thompson (1978), one of the pioneers of oral history as a research method states that oral history gives history back to the people in their own words. Furthermore, he claims that there is an unknown majority of people who are not leaders, and oral history allows them to be heroes and helps them towards a future of their own making (Thompson, 1978). In this way these unknown individuals' roles disclose in shaping of their own history.

Oral history records eyewitness' accounts of events, which have historical importance. It is a systematic collection of living people's testimony about their own experiences. These could be historical events, specific events, survivors' recordings including all classes of society: war veterans, minorities, underprivileged people, natives... Tóth (2000) subsumes this method under historiography. Oral history is the methodical collection of everyday memories of everyday people. Gyáni (2002) claims that oral history is a „primer source” because it reveals individual experiences in the participants' stories (Gyáni, 2002, 140).

A short history of the oral history method

Stories are the fabric of our lives. Stories about families, stories of people or groups can be transferred by word of mouth. All the stated types of stories and many others can be collected within the method of oral history, as it is a special kind of story-collecting. Considered in this way, this method is of the same age as humanity.

The history of using oral history as a method goes back to the late 19th century in America when anthropologists started collecting Native American folklore on phonograph cylinders (Thompson, 1978). In the 1930s interviewers collected accounts from various groups, including surviving witnesses of the American Civil War, and other historical events. Some researchers recorded traditional American music and folklore. With the development of audio tape recordings, the task of oral historians became easier. In America, at the end of 1940s, a historian established the first Oral History Research Office, with a mission of recording, transcribing and preserving oral history interviews. In 1967, American oral historians founded Oral History Association and in 1969, British oral historians founded the Oral History Society. There are now several national organizations and there is an International Oral History Association, which holds conferences, publishes journals devoted to oral history theory and techniques. In Hungary, the Oral History Archive of 1956 was founded in 1985. The aim of establishing this institution was to gather and archive the oral reminiscences of the 1956 Revolution. In mid 1980's collecting oral history interviews regarding the revolution was against official party-state narratives, and access to written documents was limited. Recently, Vértesi (2004) also collected facts about certain historical points using oral history.

Use of the method

This method can be used in different fields of history, anthropology, folklore, sociology, and other disciplines that study the experiences of specific social groups. Oral history focuses on special groups such as marginalized social groups, workers, minorities, peripheral groups, women and ethnic groups.

In the field of history, researchers assume they are able to understand the experiences of people in the past. Oral history can be an invaluable resource for understanding individual experiences, or experiences of a group within a certain historical period. Alongside the traditional historical sources, it constructs a more democratic record of the past. In a way, it is a special kind of story-collecting. Oral history interviews cannot be used as a surrogate for analysis of traditional historical materials like official documents, letters and newspapers. It can, however, reveal the role of individuals in shaping the past, making people more aware of their own history. As Vértési (2004) states, the picture that oral history can transmit about the past is much more complete and rich.

Folklorists study culture as it is expressed in everyday life, and often use oral history projects to gather materials, traditions to preserve and study in the future. Interviewing individuals is one of the primary means of accessing folklore and culture.

Archaeologists use oral history to learn more about the life of people who have no living descendants, or to locate sites for archaeological excavation. A cultural anthropologist could use this technique to understand the ways that individuals think of themselves in relation to the rest of the world. This method can help anthropologists understand the ways that culture shapes individuals either consciously or unconsciously. Gyáni (2000) believes that if tradition and memory (recollection) transform into history, then individuals come into prominence, and your responsibility is to define your identity. He further states that if you remember your past, you will know who you are (Gyáni, 2000).

This method can also be used amongst sociologists and journalists who study marginalized social groups such as women, ethnics, workers etc. In these fields, conducting and analyzing an interview is a way of uncovering experience that may be underrepresented in mainstream culture. Dominant culture has a tendency not to notice the experiences of certain subgroups, viewing them as peripheral rather than central. Academic fields have emerged to explore the experiences of marginalized groups, and these fields tend to value experiential knowledge. Oral history method can be a way of accessing this resource. As Kanyó (2002) believes, oral history is a voice given to the voiceless; a democratic method that provides an opportunity to those who are characterized by dumbness. Of course, documentary directors also use this method.

Advantages and disadvantages of the method

Among the advantages, there are several points to be mentioned. Oral history is a method belonging to the qualitative approach to research. It is a practical method for researchers who prefer working with “real” people and their living memories, as opposed to working with statistical data. In this way oral history is more than just a method, it is a view that conforms to the researcher’s interest. The method’s prominence is reflected in its consideration of the man himself, the individual and his stories worth researching, instead of the object of the research. The focus is on individuals. During the recollecting, the individual himself comes into the foreground. Anyone can be part of a historical event. The subject is in the centre of the research. The researchers are collecting the memories in their natural surroundings, so the readers are able to get a real, live picture of the area. The stress is on the interviewees’ presenting of the progressing time. Through an individual’s reminiscences about the past, an overall interpretation can be ensured. With the help of reminiscences, the language, habits, traditions, and way of thinking of a certain area can be deduced. Historical events can be reconstructed.

In using oral history method, the stress is on verbalism, as the survivors themselves report on their experiences in oral presentation, the research records the memories of participants, and can therefore be called spoken history. Analysing narratives, based on subjective researches, language use can be very meaningful. The language itself can express the relation of the one reminiscing with the experienced events. The rich and poor usage, the mode, the style, the intonation, the volume, mimic and gesture can all refer to how much the storyteller himself was involved in the events. Sommer and Quinlan (2009) believe that because of the narrative character of oral testimony, the analysis of the text constructed by the storyteller is also of great importance. Minorities, special groups, subcultures can be studied well using this method. The average person’s everyday life and everyday memory is in focus. It preserves the unwritten, ordinary stories. Anyone is able to employ the method and collect the stories of his or her surroundings. The conservation of the oral values, traditions, habits and experiences enriches the next generations.

Some of the disadvantages have to be mentioned, as well. This method does not rely on written documents, records or sources. It cannot provide an objective approach, as the researcher himself is part of the study. Szabolcs (2001) states that users of this method are charged with partiality and subjectivity. Several researchers deal with the following questions: Does this study serve anything? What is the gathered information useful for? What is the study good for? Employing this method takes up quite a lot of time. First, the researcher interviews participants, then re-listens the interviews, digitizes them, transcribes them, and double-checks them. Principles and generalizations can-

not be deducted from the results. There is the problem of validity and reliability. Its result cannot be measured objectively. The researcher himself handles information from the remembering ones. The time during which the interviewees are able to remember is limited. There is a fear of the limits of human memory. What is the time span of remembering? Why do the participants want to remember something? How do time and the present alter the participant's memory? Also, there is the awareness that contact between the participant and the researcher can affect the study.

Vértesi (2004) thinks we must confront the information from the written documents with the oral history interviews. Studying the differences and sameness can enrich and deepen our information about the past. Donald (according to Vértesi, 2004) claims the participant's direct memory is too valuable not to consider it. Gyáni (2000) states that all types of written documents must be considered subjective, if they have been written with a special purpose, for example charters, official documents of the Middle Ages.

It can be concluded that oral history sources must be treated in moderation. The fact that they are authentic is undisputed; they are a hidden reserve alongside written documents. They give primer footings; however, they must be compared and contrasted with written sources.

* * * * *

Oral history is a method that can help create a more genuine picture of the past, documenting the lives, viewpoints and feelings of all kinds of people. Collecting oral history, there is a sense of catching and holding on to something valuable from the receding tide of the past. Collecting and preserving the valuable oral treasure, this method enriches the present and future generations. It can be evaluated alongside the traditional sources of history to construct a more democratic way of preserving historical information, protecting oral tradition and constructing a more diverse and accurate portrait of the past. The knowledge locked in people's memories can add vital information and unique human perspectives to our collective understanding of the past. Documenting that information in a systematic way adds value to the storehouse of human knowledge. If we do not collect and preserve everyday memories, oral traditions, then one day they will disappear forever. Using oral history as a method is our duty of reminiscence.

References:

1. Connelly, F. M./Clandinin, D. J. (1990.) Narrative inquiry. *Educational Researcher*. 19 (5): 477-485.
2. Gyáni, G. (2000.) Emlékezés és Oral history. In: G. Gyáni (ed.) *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest: Napvilág Kiadó, pp. 128-144.

3. Gyáni, G. (2002.) 56-os menekültek emlékező stratégiái. In: T. Kanyó (ed.) *Emigráció és identitás. 56-os menekültek Svájcban*. Budapest: L'Harmattan, pp. 135-149.
4. Gyarmati, G. (2005.) Az oral history kézikönyve. *Múltunk. Politikatörténeti folyóirat*, 4 (1): 196-200.
5. Hanák, G./Kövér, G. (1995.) *Biográfia és Oral history*. In: T. Valuch (ed.) *Hatalom és társadalom a XX. századi magyar történelemben*. Budapest: Osiris 1956-os Intézet, pp. 92-100.
6. Kanyó, T. (2002.) Beszámoló a XII. Nemzetközi Oral history Konferenciáról. *Világtörténet*, 24 (3-4): 105-106.
7. Kanyó, T. (2002.) *Emigráció és identitás. 56-os menekültek Svájcban*. Budapest: L'Harmattan.
8. Ritchie, D. A. (2003.) *Doing Oral History*. New York: Oxford University Press.
9. Sommer, W. B./Quinlan, M. K. (2009.) *The Oral History Manual*. Lanham: AltaMira Press.
10. Szabolcs, E. (2001.) *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki könyvkiadó.
11. Thompson, P. (1978.) *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford: Oxford University Press.
12. Tóth, E. Z. (2000.) Klio és az oral history. *Múltunk*, 3 (1): 165-177.
13. Vértesi, L. (2004.) Oral history. A szemtanúként elbeszélt történelem lehetőségei. *Aetas történettudományi folyóirat*, 19 (1): 158-173.

Kako prepričati prošlost koristeći se usmenom poviješću

Sažetak: Ovaj rad razmatra metodološki postupak usmene povijesti unutar kvalitativnog pristupa istraživanjima. Također ukazuje na njegovu važnost u povijesnoj dokumentaciji. Usmena povijest postupak je povijesne dokumentacije unutar koje istraživač provodi intervju sa živućim sudionicima i promatračima vremena koje se istražuje. Skupljaju se informacije o prošlosti koje nisu dostupne u pisanim zapisima o određenim događajima. Taj postupak uključuje intervjuiranje, snimanje i transkripciju iskaza svjedoka, što daje posebnu perspektivu određenom događaju. Priroda sjećanja – individualnog i kolektivnog – dio je prikupljene usmene povijesti. Usmena povijest može otkriti kako su individualne vrijednosti i radnje oblikovale prošlost i kako prošlost oblikuje današnje vrijednosti i radnje. Ona je dragocjeno sredstvo razumijevanja individualnih iskustava ili iskustava određene skupine unutar određenog povijesnog razdoblja. Taj postupak ne može se koristiti kao zamjena za analizu tradicionalnih povijesnih pisanih materijala (službenih dokumenata, pisama itd.), no može otkriti ulogu pojedinca u oblikovanju prošlosti i način na koji su veći trendovi povezani sa samim pojedincem.

Ključne riječi: narativno ispitivanje, usmena povijest, kvalitativni pristup.

Wie man die Vergangenheit mit Hilfe der *Oral History* nacherzählen kann

Zusammenfassung: Dieser Beitrag behandelt das methodische Verfahren der Oral History innerhalb des qualitativen Forschungsansatzes. Er verweist auch auf ihre Bedeutung in den historischen Dokumenten. Die Oral History ist ein historisches Dokumentationsverfahren, bei dem der Forscher Interviews mit lebenden Beteiligten und Beobachtern der erforschenden Zeit führt. Es werden Informationen über Vergangenheit gesammelt, die in schriftlichen Aufzeichnungen über bestimmte Ereignisse nicht zur Verfügung stehen. Dieses Verfahren umfasst Interviews, Aufzeichnung und Transkription der Zeugenaussagen, was einem bestimmten Ereignis eine besondere Perspektive verleiht. Die Natur des Gedächtnisses - individuell und kollektiv - ist Teil der gesammelten mündlichen Überlieferungen. Die Oral History kann zeigen wie die individuellen Werte und Aktionen die Vergangenheit geprägt haben und wie die Vergangenheit die heutigen Werte und Handlungen formt. Es ist ein wertvolles Mittel zum Verständnis der individuellen Erfahrungen oder der Erfahrungen bestimmter Gruppen innerhalb einer bestimmten historischen Periode. Dieses Verfahren kann nicht als Ersatz für die Analyse der traditionellen historischen schriftlichen Materialien (offizielle Dokumente, Briefe, etc.) verwendet werden, jedoch kann es die Rolle der Einzelperson bei der Gestaltung der Vergangenheit aufdecken und die Art und Weise enthüllen, auf die die größeren Trends mit der Einzelperson verbunden sind.

Schlüsselbegriffe: mündliche Befragung, Oral History, qualitativer Ansatz.

UDK 373.3(497.5 Lika)(091)
Prethodno priopćenje
Primljeno: 14. rujna 2011.

POVIJESNI PREGLED RAZVOJA OSNOVNE ŠKOLE U LICI S OSVRTOM NA GRAD GOSPIĆ

Maja Rukavina, asistentica

Učiteljski fakultet Rijeka, Odsjek za sveučilišne studije u Gospiću

Sažetak: Cilj je ovog rada dati povijesni pregled razvoja osnovne škole u ličkom kraju s posebnim osvrtom na grad Gospić kao njegovo središte. Osnovni metodologijski pristup temelji se na teorijsko-analitičkoj osnovi, i to na izučavanju pedagoške dokumentacije. Razvoj školskih sustava, točnije osnovne škole, jest odraz globalne razine razvoja društva u kojem škola postoji. One su nastajale prema potrebama određenog kraja uvažavajući njihove specifičnosti. Gledano kroz povijest, na razvoj osnovne škole utjecale su i utječu šire društveno-ekonomske i kulturne prilike, a to znači da su se u pojedinim razdobljima osnovne škole razvijale brže odnosno njihov je razvoj zaustavljan uslijed neprilika društvenog ozračja. Lika i grad Gospić kao njezino središte kroz povijest su uvijek bili na marginama društvenopolitičkih i prosvjetno-kulturnih zbivanja, no ipak su ovi ljudi i ovaj kraj imali svoju burnu prošlost, a svako vrijeme ostavilo je svoj trag.

Ključne riječi: osnovna škola, povijesni razvoj školstva u Lici i Gospiću.

Školstvo do zakonske obveznosti

Na temelju društveno-povijesnih prilika u drugim krajevima, kao i na temelju razvoja školstva drugdje, mogu se pretpostaviti razvojni tokovi školstva u Lici. Kada je riječ o školstvu i otvaranju škola u Lici od dolaska Hrvata u ove krajeve, treba imati u vidu činjenicu da sve do početka 19. stoljeća ima vrlo malo podataka o školama, njihovu osnivanju i djelovanju. Kada su Hrvati tijekom 7. i 8. stoljeća došli u ove krajeve, prihvatili su franačku vlast Karla Velikoga. Na području svoje države on je nastojao provesti opće pučko obrazovanje uz pomoć Crkve i svećenika. Stoga su škole koje su se tada otvarale bile crkvene, tj. parohijalne, samostanske i katedralne (Cuvaj, 1910.).

U okviru društveno-političkih prilika toga vremena Lika je bila pod velikim utjecajem Dalmacije, na koju se i teritorijalno naslanjala. Takva situacija uvjetovala je političku, gospodarsku, pa i prosvjetno-kulturnu isprepletenost. U Dalmaciji je već tada bilo dosta crkava i samostana iz kojih se širila pismenost, pa je prirodno da se i u Lici otvaraju crkve i samostani. Za širenje pismenosti i otvaranje škola tada je bio posebno značajan crkveni red benediktinaca, koji su se u Dalmaciju i njezino zaleđe (u koje spada i Lika) doselili iz Italije između

9. i 11. stoljeća. Pretpostavlja se da se pismenost širila na latinskom jeziku u Lici kao i u cijeloj Hrvatskoj, iako o tome nema nikakvih podataka i dokumenata.

Od 12. do 16. stoljeća Hrvatska s Dalmacijom doživljava velike promjene na ekonomskom, društvenom i političkom planu. U velikim gradovima Italije, Francuske, Njemačke i dr. otvaraju se visoke škole za pravo, medicinu, bogoslužje i druge znanstvene discipline. U škole se uključuje i dosta polaznika iz hrvatskih krajeva. Neka njihova prezimena (npr. Mogorovići, Gusići, Karlovići i dr.) govore da je među njima bilo ljudi s područja Like (Josipović, 1978.).

U vremenu prije dolaska Turaka, kao i poslije njihova protjerivanja, širom Hrvatske djeluje red franjevaca, koji kao putujući učitelji šire pismenost i obrazovanje, ali među nižim slojevima stanovništva, za razliku od samostanskih škola (Cuvaj, 1910.).

Lika je pratila zbivanja u drugim krajevima Hrvatske, pa možemo pretpostaviti da su franjevci i u Lici otvarali škole i širili pismenost.

Početak 15. st. na područje Like dolazi crkveni red pavlina, poznat pod imenom „bijeli fratri“. Oni također otvaraju svoje samostane, i to na prostoru Velike Kapele i Velebita, a posebno u Brinju i Brušanima, kao i svoje škole uz te samostane (Franković, 1958.).

Na temelju ovih podataka možemo utvrditi da su u Lici, kao i u drugim krajevima Hrvatske, djelovale crkvene i samostanske škole te da je Lika sve do dolaska Turaka išla na školskom i kulturnom planu ukorak s ostalim krajevima Hrvatske.

Provala Turaka u Liku 1527. godine i njezino osvajanje omeli su rad i djelovanje crkava i samostana. Cijelo vrijeme turske vladavine Likom (preko sto pedeset godina) obavijeno je tamom jer su materijalni pisani podaci uništeni.

Odnos između turskih gospodara i domaćeg stanovništva bio je neprijateljski i stalno se pogoršavao. Turci nisu poklanjali pažnju obrazovanju domaćeg stanovništva jer su na odgovornim mjestima bili njihovi kadrovi koji su se obrazovali drugdje. Otvorili su vrlo malo škola za djecu domaćeg stanovništva, a djeca poturica učila su arapski jezik, pismo i molitve u mektebu kod hodže. Dok su gradovi i veća mjesta, koliko su to tadašnje prilike dopuštale, živjeli kulturnije, u selima su narodni običaji, vjerovanja i narodne junačke pjesme bili jedini odgojni čimbenik (Franković, 1958.).

Takvo stanje potrajalo je do početka 18. st., kada su Turci iz Like napokon protjerani.

Protjerivanjem Turaka iz Like (1689.), ona ulazi u sastav Vojne krajine, koja se prostorno proteže od Like preko Korduna i Banije do Slavonije (Josipović, 1978.).

Pučke škole na području Like susrećemo dosta kasno, da bi čak i dvorsko vojno vijeće zabranilo 1723. godine osnivanje škola. Od te se zabrane oduhalo, pa je 1727. godine osnovana pučka škola u Otočcu (Šutija, 1965.).

Godine 1764. izašla je naredba da se u svakom mjestu, ili barem u svakoj kumpaniji, osnuje škola i namjesti učitelj (*Schulmeister*) njemačke narodnosti (Šutija, 1965.).

Tako se otvara 1765. godine pučka škola u Bagu (Karlobagu). Po izvješ-taju generalnog nadzornika Becka bile su godine 1766. njemačke škole u Gospiću i Otočcu, koje su polazile djeca krajiških činovnika i časnika. Na prijedlog baruna Kleefeldta osnovana je rješenjem dvorskog ratnog vijeća od 4. ožujka 1772. godine njemačka škola u Brinju, a 1773. u Gračacu i Udbini (Šutija, 1965.).

Nakon reorganiziranja Vojne krajine, tj. poslije 1747. godine, počelo se više pažnje posvećivati otvaranju pučkih škola u Lici. Komande krajiških pukovnija, gdje god to mogu, otvaraju pučke škole iz dva razloga. Prvi je razlog što na taj način provode germanizaciju, a drugi namjera osiguranja pismenog vojnog kadra. Godine 1774. na inicijativu carice Marije Terezije dolazi do velike reforme školstva. Osnovni joj je cilj bio osnivanje i organizirana izgradnja osnovnih škola, a taj zadatak povjerila je opatu Ivanu Ignjatu Felbigeru. On je proveo izmjene kako u organizaciji škole tako i u nastavnom radu učitelja. Sastavio je prvu državnu naredbu za organizaciju i djelovanje osnovnih škola „Opći školski red za njemačke normalne glavne i trivijalne škole“. U pogledu organizacije i djelovanja škola Opći školski red propisuje da se u sjedištu provincije (u Krajini većinom u sjedištima pukovnija) osniva glavna škola koja se još naziva i normalnom školom s 4 učitelja. U drugim gradovima osnivaju se glavne i gradske škole s 2-3 učitelja, a u sjedištima župa trivijalne škole s jednim učiteljem (Tunkl, 1958.). Učitelji dobivaju svoje pedagoško obrazovanje u poznavanju metoda, vježbanju u poučavanju, školskoj disciplini i vođenju školskih kataloga. Također naredba predviđa zajedničko poučavanje u razredima umjesto prijašnjeg individualnog poučavanja (Tunkl, 1958.). Preporučuje se i otvaranje djevojačkih škola, a obučavanje u njima povjerava se učiteljicama (Šutija, 1965.). Značajno je za tu reformu što se u njoj osjeća duh prosvjetiteljstva, postavljaju temelji općeg obrazovanja te određuje cilj obrazovanja u smislu temelja ili pripreme za zvanje. Također se osjeća i tendencija da se pomoću škole i obrazovanja ublaži klasna razlika. Međutim u krajiškim školama nastavu je polazio ipak razmjerno malen broj djece, i to uglavnom dječaka, a vrlo malo djevojčica (Holjevac, 2002.).

Nadzor nad školom vršio je mjesni župnik ako je znao njemački, a ako ne, onda zapovjednik satnije. Od godine 1765. oduzet im je nadzor. Godine 1780. izdane su i posebne instrukcije za školske nadzornike i nadglednike pukovnijskih škola.

Nadzor nad pučkim školama vršili su nadučitelji i satnijske školske komisije. Komisiju su sačinjavali određeni časnici i ravnatelj dotične škole. Vodstvo i nadzor nad svim školama u Krajini imala je školska graničarska direkcija u Karlovcu. Školski ravnatelj morao je svake godine obići općinske i državne škole, prisustvovati glavnim ispitima i brinuti se za jedinstvenu naučnu metodu. Nadzornici su morali podnositi i godišnji izvještaj (Balenović, 1934.).

Pučke škole u Lici dijelile su se na općinske i državne (erarne). Općinske su škole dvorazredne i trorazredne. Državne su se pučke škole dijelile na četverorazredne više škole. Državne pučke škole bile su po selima tzv. trivijalne škole. Uz trivijalne škole postojale su i tzv. glavne škole. Glavne škole bile su u Gospiću, Otočcu, Ogulinu, Slunju, Senju i Karlobagu, a trivijalne u Podlopači, Gračacu, Suvaji, Korenici, Buniću, Perušiću, Kosinju, Brlogu, Plaškom, Tounju, Brinju, Mrzlopolju, Vukmanićima i Senju. U normalnoj glavnoj školi učio se vjeronauk, latinski, matematika, prirodopis, zemljopis, povijest, a u 3. i 4. razredu uvelo se i gospodarstvo. Četvrti razred normalne glavne škole imao je dva odjeljenja. Od gospodarstva se uzimalo poljodjelstvo, livadarstvo, marvogojstvo, civilno graditeljstvo, kućanstvo i pčelarstvo. I u trivijalnim školama učilo se gospodarstvo, ali najprimitivnije: naputak za sijanje žita, lana i konoplje, sadenje krumpira, graha, graška, repe i zelja (Balenović, 1934.).

U prvoj polovici 18. st. znatno se mijenja struktura stanovništva. Dose-ljavanjem Srba iz Bosne i Srbije počinju se osnivati i djelovati srpske pravoslavne škole. Brigu o tim školama i njihovu radu i uzdržavanju vodile su srpske pravoslavne općine. Na početku 19. st. u Lici nema ženskih osnovnih škola, ali su glavne škole u Gospiću i Otočcu, kao i trivijalne škole u Gračacu, Perušiću, Podlopači i Buniću, na prijelazu iz osamnaestog u devetnaesto stoljeće dobile naređenje da te škole uz dječake moraju pohađati i djevojčice (Šutija, 1965.). Broj je polaznika u odnosu na broj školskih obveznika bio malen, što znači da je značajan broj stanovnika, posebice mlađih, ostao nepismen. Školska je obveza propisana, no seosko stanovništvo nije pridavalo pažnju školovanju svoje djece. Poslije razvojačenja Vojne krajine 1873. godine ratno je ministarstvo donijelo propise kojima se uređuje rad osnovnih i drugih škola na teritoriju Vojne krajine. Imenovana su školska vijeća (mjesna, općinska, kotarska i zemaljska) te kotarski nadzornici radi školskog nadzora.

Školstvo od zakonske obveznosti do Prvog svjetskog rata

Poseban značaj u školstvu Hrvatske i Krajine za Liku je imao prvi školski zakon donesen 14. 10. 1874. godine. Taj školski zakon utvrdio je da se pučke škole dijele na opće pučke škole i građanske škole. Nastavni je jezik hrvatski, a u srpskim školskim općinama u Hrvatskoj srpski jezik. Pučke škole mogu imati četiri razreda, a prema broju djece mogu raditi 1-4 učitelja. Među-

tim javlja se poteškoća zato što je uprava Vojne krajine, bez obzira na njezino pripajanje civilnoj Hrvatskoj, od 1881. godine radila odvojeno sve do 1886. godine. Zbog toga je za ovo područje u odnosu na školstvo primjenjivan školski propis za Vojnu krajinu od 1871. godine, a ne školski zakon od 1874. godine koji je vrijedio za građansku Hrvatsku. U takvoj situaciji Lika je u Vojnoj krajinu s posebnim i specifičnim položajem u njoj izgrađivala svoj školski sustav. U tom razdoblju nekoliko je karakterističnih pojava u školstvu. To je prije svega težnja za širenjem prosvjete među široke narodne mase i borba za naprednije nastavne metode. S druge strane, to je razdoblje s velikim brojem nepismenih. Najveći postotak analfabeta pripada Ličko-krbavskoj županiji, i to u postotku 66,18% muškaraca i 92,7% žena (Godler, 1958.). Na području Like, prema podacima iz 1885. godine, djeluje 90 općih pučkih škola. Od tog broja 62 su opće pučke škole s jednim učiteljem, 20 pučkih škola s 2 učitelja, 6 pučkih škola s 3 učitelja i 2 pučke škole s 4 učitelja. Iako je broj osnovnih škola u Lici u 19. st. znatno porastao u odnosu na stanje u 18. st., općenito uzeto, Lika je i dalje specifično područje, koje je u svemu zaostajalo za drugim krajevima Hrvatske. Lika na prijelazu u 20. st. ima najmanje osnovnih škola u Hrvatskoj, jedna osnovna škola dolazila je na 66 km kvadratnih i 2030 stanovnika. Teškoće i loše prilike osnovnih škola ogledaju se i u činjenici da od 93 osnovne škole na kraju 19. st. Lika ima 59 jednorazrednih osnovnih škola (tj. s jednim učiteljem), 20 dvorazrednih, 7 trorazrednih i 7 četverorazrednih. Vjerskih i privatnih škola na kraju 19. st. u Lici nema. Nastava koja se koncem 19. st. odvijala na hrvatskom i srpskom jeziku bila je u 90 škola cjelodnevna, a samo u tri osnovne škole poludnevna. Školskih zgrada za pučke škole na prijelazu iz 19. u 20. st. u Lici je bilo 100, od čega 92 u vlastitim i 8 u iznajmljenim zgradama. Stanje u kojem su se nalazile školske zgrade nije bilo zadovoljavajuće. U odnosu na druge županije, najmanje je vlastitih zgrada. Opremljenost nastavnim sredstvima i pomagalicama u ličkim pučkim školama bila je najslabija u Hrvatskoj. Na području Like na kraju 19. st. od 93 pučke škole samo je 10 bilo potpuno opremljeno nužnim učilima, 72 pučke škole bile su uglavnom dovoljno opremljene, 10 nedovoljno, a jedna škola uopće nije bila opremljena nastavnim učilima. U pogledu broja učeničkih i učiteljskih knjižnica i knjiga, Lika na prijelazu u 20. st. također stoji najslabije u Hrvatskoj. Tada je imala 92 učiteljske i 80 učeničkih knjižnica, u kojima je bilo ukupno 15 700 knjiga. Godine 1887. u Gospiću se osniva „Učiteljsko društvo za Gospić i okolicu“ iz kojeg početkom 20. st. nastaje Društvo pučkih učitelja za Ličko-krbavsku županiju. Pod utjecajem tog društva u Lici jača borba za slobodnu školu i što manji utjecaj crkve na nju (Josipović, 1978.).

Pred Prvi svjetski rat broj osnovnih škola u Ličko-krbavskoj županiji popeo se na 106. Te škole imale su 189 nastavnika, od toga 124 učitelja i 65 učiteljica.

Školstvo između dva svjetska rata

U ovom razdoblju školstvo je na početku egzistiralo na osnovi ranijih zakona i propisa, koji su vrijedili u pojedinim pokrajinama prije ujedinjenja. Sustav školstva bio je nedemokratski, a vlast se nije žurila mijenjati bilo što, naročito ne sustav osnovnog školstva. Zainteresirana je bila za reorganizaciju školskog sustava u dijelu u kojem je namjeravala provesti jedinstvenu organizaciju uprave u školama i osiguranje provođenja svoje politike unitarizma. Zakon o osnovnim školama pod nazivom Zakon o narodnim školama donesen je 5. XII. 1929. godine i vrijedio je za cijelo područje tadašnje Kraljevine Jugoslavije. Zakonom je uvedena osmogodišnja osnovna školska obveza koja se trebala ostvariti besplatno putem „narodnih škola“. Pojam „narodna škola“ obuhvaćao je četverogodišnju „osnovnu školu“ i četiri razreda više narodne škole te zabavišta i škole za djecu s posebnim potrebama. Predviđene su i tzv. ambulante škole sa petomjesečnim radom i tzv. školske stanice za djecu u zabačenim selima sa malo školskih obveznika (Pazman, 1958.). Tim zakonom određeni su sljedeći zadaci osnovnog školovanja: „Narodne škole su državne ustanove sa zadatkom da nastavom i odgojem u duhu državnog i narodnog jedinstva i vjerske trpeljivosti spremaju učenike za moralne, odane i aktivne članove državne zajednice, kao i da šire prosvjetu u narodu neposredno i posredno saradnjom sa kulturnim ustanovama za narodno prosvjećivanje.“ (Pazman, 1958: 330). Iz navedenih zadataka osnovnog školovanja jasno je vidljivo da su škole trebale odgajati prije svega vjerne i poslušne podanike.

Međutim osnovnoškolska obveza u praksi je bila četverogodišnja. Školska obveza nije se striktno provodila, pa su mnoga djeca, pogotovo na selima, prekidalala školovanje već u drugom ili trećem razredu, i to pretežno zbog teških materijalnih prilika. Kod izgradnje školske mreže veliku ulogu imala je politika, a ne stvarne potrebe, tako da su u Lici cijela područja ostajala i dalje bez škola, što se reflektiralo na visok postotak nepismenosti stanovništva (Pazman, 1958.).

Školstvo za vrijeme i poslije Drugog svjetskog rata

Nakon propasti bivše Jugoslavije i okupacijom zemlje 1941. godine ličko školstvo dolazi u posebne uvjete rada i djelovanja. Okupacijom zemlje prestale su s radom sve škole u Lici. Njihov rad pokrenuo se u ratnim uvjetima početkom 1941./42. Škole su tijekom Drugog svjetskog rata bile usmjerene na rad analfabetičkih tečajeva i osnovnih škola, pa je tako u Lici bilo više od 150 analfabetičkih tečajeva sa 300 polaznika i 152 osnovne škole sa 6 132 učenika (Josipović, 1978.). Najveći pothvat na području školstva u ovom razdoblju bilo je uvođenje i širenje obveznog osmogodišnjeg školovanja u cijeloj zemlji. Za-

konom o narodnim školama iz 1951. godine proglašena je opća osmogodišnja školska obveza, koja se ostvaruje u osmogodišnjoj, šestogodišnjoj i četverogodišnjoj osnovnoj školi i u četiri niža razreda gimnazije, s perspektivnom da sve škole s vremenom postanu osmogodišnje (Ogrizović, 1958.). U ličkom školstvu poslije Drugog svjetskog rata možemo izdvojiti neka karakteristična razdoblja. Prvo razdoblje traje od 1945. do 1953. godine, a karakterizira ga izgradnja srušenih škola, materijalna i kadrovska obnova. Drugo razdoblje školstva traje od 1953. do 1963. g. U tom razdoblju, uz decentralizaciju na društveno-gospodarskom planu, počinju se osjećati nova kretanja i u školstvu. Stvara se nova, jedinstvena osnovna osmogodišnja škola. Treće razdoblje traje od 1963. do 1980. godine, a karakterizira ga decentralizacija, intenzivnije se organizira prijevoz učenika, ukidaju se osnovne škole koje u novim uvjetima ne mogu raditi (Josipović, 1978). Tijekom Domovinskog rata mnoga područja Like bila su okupirana, škole devastirane, a stanovništvo raseljeno, tako da se nastava odvijala, ali s prekidima. Nakon Domovinskog rata škole su se obnovile u materijalnom i kadrovskom smislu. Danas Ličko-senjska županija broji 15 osnovnih škola.

Položaj učitelja

Položaj ličkih učitelja bio je sve do početka 19. stoljeća u materijalnom i društvenom pogledu nezadovoljavajući. Učitelji su, kao i ranije, bili ovisni o općini koja ih je uzdržavala. Obveza plaćanja učitelja u novcu i naturi koju je 1768. godine uvela Marija Terezija ukinuta je 1778. godine, iako je prema odredbama „Općeg školskog reda“ od 1774. godine školska obuka za sve polaznike bila besplatna. Težak društveno-materijalni položaj učitelja u Lici počeo se popravljati početkom 19. stoljeća. Godine 1805. određuju se i povećavaju plaće učitelja, 1811. godine uvode se platni razredi i određuju mirovine za učitelje, a 1820. godine učitelji dobivaju uniforme. Položaj učitelja znatnije se popravio 1805. godine, kada je donesen u Austriji „Državni školski ustav“. Ustav je proširio organizaciju osnovnoškolskog obrazovanja i uveo nastavne planove i programe za sve vrste škola. Predvidio je i dao upute za upravljanje školom, uveo pomagala u nastavu i predvidio da se i žene mogu školovati za nastavnike. Ustav je omogućio i otvaranje ženskih osnovnih škola, a pored redovnih škola uveo je i tzv. opetovnice ili nedjeljne škole. U Lici su tada učitelji bili stranci koji nisu znali hrvatski jezik, a bili su i bez potrebne stručne spreme. Da bi se koliko-toliko uveli u posao i rad u školama, odlazili su u Beč kako bi se upoznali s metodama rada u bečkim školama. Da bi se riješilo pitanje učitelja kojih nije bilo dovoljno u sjedištima pukovnije u Lici, otvaraju se tzv. štopske škole u kojima su se Ličani pripremali za učiteljsko zvanje. U štopskim školama polazili su pedagoške tečajeve te polagali stručni učiteljski ispit. Na-

kon položenih ispita polaznici su postajali podučitelji i učitelji s pravom rada u pučkim i trivijalnim školama (Franković, 1958.).

Osnovna škola u Gospiću u razdoblju od Austro-Ugarske do stvaranja Kraljevine SHS

Sustavno praćenje i (zapise) o razvoju osnovnog školstva u Gospiću nalazimo nakon ustoličenja Austro-Ugarske vlasti na ovom području. Većina je podataka u spomenicama, koje su, nažalost, pisane šturo, a velik dio dokumentacije uništen je uslijed zbivanja u Domovinskom ratu (škola je bila granatirana, zbog čega je velik dio dokumentacije uništen u samoj školi ili pak prilikom transporta). Uslijed takve situacije dat ćemo samo neke podatke na temelju kojih su vidljivi trendovi razvoja osnovne škole u Gospiću.

Stupanjem Austro-Ugarske na vlast te dolaskom austougarskih časnika i njihovih obitelji u Gospić javlja se potreba za otvaranjem škola. U Gospiću je 1788. godine otvorena pučka škola koja je bila smještena u zgradi sadašnje Privredne banke, a današnji park Kolakovac bio je školski vrt. Zgrada je 1885. godine nadograđena, a 1896. godine konačno završena. Tadašnji veliki župan Ličko-krbavske županije Bude pl. Budisavljević zgradu je 21. listopada 1896. godine predao na uporabu učiteljskom osoblju. U tu je zgradu prešla dječjačka i djevojačka škola, a počela je u njoj s radom i novootvorena Viša djevojačka škola. U to su vrijeme, točnije od 1880. do 1885. godine, u školi radili sljedeći učitelji: Ratković Dane, Devčić Fran, Šulek Stjepan, Jurković Petar, Vukovoja Mito, a okružni školski nadzornik bio je Josip Stipetić, kojeg će kasnije zamijeniti Antun Cuvaj. Po tadašnjem nastavnom planu i programu u pučkim školama učili su se ovi predmeti: obuka o vjeronauku, čitanje latinice i ćirilice, usmeni i pismeni izraz misli, njemački jezik, zemljopis, povijest, prirodoslovlje, računstvo, vjerstveno oblikovanje i risanje, pisanje, gospodarstvo, pjevanje, gramatika, žensko ručno djelo i kućanstvo.¹

Osnovna škola u Gospiću u razdoblju od početka 1. svjetskog rata do kraja 2. svjetskog rata

Pred Prvi svjetski rat škola je imala osam odjeljenja, od kojih su četiri muška, a četiri ženska. Takvo se stanje ne mijenja do školske godine 1924./1925., kada se otvara deveto odjeljenje (muško). Školske godine 1925./1926. otvara se jedno odjeljenje kombinirano od svih razreda i seli se u zgradu Učiteljske škole kao njezina vježbaonica. U to vrijeme cijela osnovna škola služi kao vježbaonica, gdje na praktični rad dolaze učitelji pripravnici. U

¹ Spomenica Narodne osmogodišnje škole, 1957.

kombiniranom odjeljenju provodi se po prvi put princip koedukacije, koji se postupno uvodi u matičnu školu te se iz godine u godinu smanjuje broj čistih odjeljenja, a raste broj mješovitih. U školi raste i broj odjeljenja, tako da ih školske godine 1930./1931. ima 17, a iduće školske godine otvara se osamnaesto odjeljenje za djecu s posebnim potrebama. To odjeljenje pohađaju djeca koja su slabo svladala nastavno gradivo. Nastavni program dijeli se tako da se gradivo prvog i drugog razreda obrađuje dvije godine. Djeca su završavala prva dva razreda u četiri godine, a poslije toga upisuju se u treći razred. Školske godine 1933./1934. škola se pretvara u vježbaonicu Učiteljske škole. U školi djeluje organizacija pomlatka Crvenog križa. Rad je u njoj vrlo aktivan, a naročito u razdoblju od 1931. do 1938. godine.

U razdoblju između dva rata u školi radi tridesetak učitelja. Za vrijeme Drugog svjetskog rata škola radi neredovito. Školske godine 1944./45. zbog čestih zrakoplovnih napada škola gotovo i ne radi. Za tu godinu učenici ostaju neocijenjeni, da bi počela s radom tek 1. 9. 1945. godine.²

Osnovna škola u Gospiću u razdoblju od kraja 2. svjetskog rata do Domovinskog rata i današnje stanje

Kroz čitavo poslijeratno razdoblje škola radi u sedam do devet odjeljenja, a školske godine 1955./56. otvara se deseto odjeljenje. Na čitavoj školi radi 11 učitelja. Kako Gospić postaje centar ličkih komuna, broj učenika stalno se povećava, tako da je krajem školske godine 1955./56. u školi bilo oko 350 učenika. Od 1954. godine u školi radi Školski savjet, a 1955. godine NOO Gospić imenuje Školski odbor.

Godine 1957. prišlo se osnivanju osmogodišnje škole. Sva odjeljenja bivše osnovne škole, vježbaonice i niži razredi gimnazije spojeni su u jednu jedinstvenu Narodnu osmogodišnju školu. Za upravitelja škole imenovan je Josip Bunčić. Nova osnovna Narodna osmogodišnja škola započela je s nastavom u školskoj godini 1957./58. U školu je upisano 1119 učenika koji su razvrstani u 33 odjeljenja. Iste školske godine formirana su dva odjeljenja za djecu poginulih boraca NOB-a koja su u jednoj školskoj godini završavala dva razreda. Nastava se odvijala u dvije zgrade, i to u bivšoj osnovnoj školi gdje radi 14 odjeljenja i u zgradi gimnazije „Nikola Tesla“ gdje radi preostalih 16 odjeljenja. Rješenjem NOO-a od 23. 12. 1958. godine Narodna osmogodišnja škola podijeljena je na dvije osnovne škole, i to na I. i II. osnovnu školu. U školi je ukupno 18 odjeljenja, tj. 643 učenika. Druga osnovna škola s radom je počela 1. 2. 1958. godine. U više razrede upisana su 503 učenika, a u niže 447 učenika. Osnovna škola u Gospiću središnja je škola s područnim školama Bi-

² Spomenica Osnovne škole Narodnih heroja Kate Pejnović i Nade Dimić, 1972.

laj, Ribnik, Čitluk, Divoselo i Debelo Brdo, a školske godine 1962./63. pripajaju se još i ove područne škole: Smiljan, Bužim, Trnovac, Brušani i Lički Novi. Središnja škola s područnima je imala 38 profesora, nastavnika i učitelja. Godine 1959. odlučeno je da 1. osnovna škola nosi ime narodnog heroja Nade Dimić, a školske godine 1962./63. 2. osnovna škola dobila je ime „Vlado Knežević“. Godine 1962. započelo se s izgradnjom, a 16. 9. 1972. godine otvorena je škola narodnog heroja Kate Pejnović. Početkom školske godine 1972./73. škole „Nada Dimić“ i „Vlado Knežević“ donijele su odluku o ujedinjenju pod nazivom Osnovna škola Narodni heroji „Kata Pejnović“ i „Nada Dimić“.³ Škola djeluje pod tim imenom do 1991. godine, kada dobiva naziv Osnovna škola „dr. Jure Turić“.

U ratnoj školskoj godini 1991./92. pod izuzetno teškim uvjetima nastavu je pohađao promjenjiv broj učenika. Kada je 10. veljače 1992. godine nastava počela, taj se broj kretao oko 480 učenika. Kako je Gospić bio na prvoj liniji bojišnice, nastava se izvodila većim dijelom u selima u okolini grada. Nastava se izvodila po 70-postotnom ratnom planu i programu, da bi nakon učestalih prekida završila po 60-postotnom nastavnom planu i programu. Broj nastavnih radnih dana kretao se od 92 do 103, a fond sati po pojedinim predmetima kreće se i do 70 % od propisane satnice. Ukupno je bilo 579 učenika koji su bili raspoređeni u 30 odjela, i to 18 odjela razredne i 12 odjela predmetne nastave.⁴

Školska godina	Broj učenika u razrednoj nastavi	Broj učenika u predmetnoj nastavi	Broj odjela u razrednoj nastavi	Broj odjela u predmetnoj nastavi
1999./2000.	385	462	15	17
2000./2001.	358	474	15	17
2001./2002.	382	473	15	17
2002./2003.	371	436	14	16
2003./2004.	406	414	14	16
2004./2005.	427	409	16	16
2005./2006.	437	402	16	16
2006./2007.	422	399	16	15
2007./2008.	409	415	15	15
2008./2009.	417	433	15	16
2009./2010.	399	420	15	19

Tablica 1. Brojno stanje učenika i odjela u Osnovnoj školi „dr. Jure Turić“ u Gospiću od školske godine 1999./2000. do 2009./2010.

Izvor: (Spomenica Osnovne škole „dr. Jure Turić“ Gospić, 1999./2000. do 2009./2010.)

³ Spomenica Narodne osmogodišnje škole, 1957., II. osnovne škole, 1958., i Osnovne škole Narodnih heroja Kate Pejnović i Nade Dimić, 1972./1973.

⁴ Spomenica Osnovne škole „dr. Jure Turić“ Gospić, 1991./1992.

Školska godina	Smiljan	Bilaj	Lički Novi	Brušane	Trnovac
1999./2000.	9	10	4	9	3
2000./2001.	12	9	8	6	
2001./2002.	12	13	10	4	
2002./2003.	13	16	9	6	
2003./2004.	10	22	10	5	
2004./2005.	11	18	9	8	
2005./2006.	11	20	9	8	
2006./2007.	9	14	11	8	
2007./2008.	8	13	8	10	
2008./2009.	8	11	7	9	
2009./2010.	7	6	6	8	

Tablica 2. Broj učenika u područnim školama od školske godine 1999./2000. do 2009./2010.

Izvor: (Spomenica Osnovne škole „dr. Jure Turić“ Gospić, 1999./2000. do 2009./2010.)

Kako je vidljivo iz prethodne dvije tablice, broj se učenika u matičnoj osnovnoj školi u Gospiću povećao, dok je brojno stanje učenika u područnim školama zabrinjavajuće jer se svake godine smanjuje, a u nekim selima osnovne se škole zatvaraju jer nemaju nijednog učenika. Iz tablice broj 2 vidljivo je da je školske godine 1999./2000. prestala s radom područna škola u Trnovcu.⁵ Valja napomenuti da su uz ove područne škole u sklopu matične osnovne škole u Gospiću djelovale i sljedeće osnovne područne škole: Rastoka – prestala s radom 1994./1995, Bužim – prestala s radom školske godine 1996./1997 te Debelo Brdo – prestala s radom školske godine 1998./1999. Sve navedene područne škole prestale su s radom zbog nedostatka učenika.⁶ Osnovna škola „dr. Jure Turić“ Gospić školske godine 2009./2010. broji ukupno 93 djelatnika, a od toga 61 učitelja, 3 stručna suradnika, 23 djelatnika tehničkog osoblja i ravnatelja. Od školske godine 2008./2009. u sklopu škole djeluje i glazbena škola s 5 djelatnika i 48 učenika polaznika (klavir, gitara i harmonika). U tijeku je nadogradnja postojeće školske zgrade s novih 16 učionica, a u svrhu izvođenja nastave u jednoj, dopodnevnoj smjeni. Od školske godine 2010./2011. škola je krenula s izvođenjem nastave u jednoj smjeni.

⁵ Spomenica Osnovne škole „dr. Jure Turić“ Gospić, 1999./2000.

⁶ Spomenica Osnovne škole „dr. Jure Turić“ Gospić, 1994./1995., 1996./1997. i 1998./1999.

Zaključak

Na temelju proučavane literature moguće je izdvojiti sljedeće zaključke:

Baveći se tematikom školstva u Lici, tj. razvojem osnovne škole u Lici s osvrtom na grad Gospić, uočljivo je da je malo literature u kojoj je to područje obrađeno i gdje bi se uočio kontinuiran tijek događaja. Zbog toga je većina podataka crpljena iz pedagoške dokumentacije. Uz to je dio pedagoške dokumentacije zbog zbivanja u Domovinskom ratu izgubljen, a ono što je ostalo nepotpuno je, bitni događaji nisu potkrijepljeni točnim godinama, a ponekad se zadržavalo i na nebitnim detaljima.

Osnovno školstvo u Lici pratilo je razvojne tijekove školstva u drugim krajevima, ovisno o vlasti koja je bila na području Hrvatske odnosno bivše Jugoslavije.

U razvoju osnovnih škola u Lici s osvrtom na grad Gospić možemo izdvojiti faze u kojima dolazi do stagnacije i faze kada dolazi do razvoja. Dolaskom Turaka u Liku i njezinim osvajanjem ometa se rad i djelovanje crkvenih i samostanskih škola. Takvo stanje potrajat će kroz cijelo vrijeme turske vladavine, jer Turci ne pridaju pažnju školovanju domaćeg stanovništva, koje im uglavnom služi kao roblje i u ratničke svrhe. Međutim stupanjem Austro-Ugarske na vlast i dolaskom austougarskih časnika i njihovih obitelji u Liku i Gospić javlja se potreba za otvaranjem škola. Do kraja 18. stoljeća bilježi se intenzivnije otvaranje škola (trivijalne i pučke), a na prijelazu 18. u 19. stoljeće dopuštenje pohađanja škole uz dječake dobivaju i djevojčice. Do ponovne stagnacije u školstvu dolazi izbijanjem Prvog, a zatim i Drugog svjetskog rata. Posljedice Drugog svjetskog rata osjećaju se do 60-ih godina, nakon čega dolazi do poboljšanja u ličkom osnovnom školstvu u smislu većeg broja učenika, popunjavanja škola kvalificiranim nastavnim kadrom, opremljenosti škola nastavnim sredstvima i pomagalima te povećanja školskog prostora.

Opremljenost osnovnih škola nastavnim sredstvima i pomagalima, školski prostor, opremljenost školskih knjižnica i kvalificirano nastavno osoblje oduvijek su bili problemi ličkih osnovnih škola. Gledano kroz povijest, još od Austro-Ugarske Lika je zaostajala i bila daleko ispod minimuma po navedenim pitanjima.

Vidljivo je da se unazad desetak godina broj učenika neznatno povećao u Osnovnoj školi „dr. Jure Turić“ u Gospiću, no u isto vrijeme zabrinjava trend opadanja broja učenika u područnim školama (sela u okolici Gospića), što u konačnici dovodi do zatvaranja škola. Škola je u odnosu na prijašnja razdoblja dobro opremljena nastavnim sredstvima i pomagalima, kabineti su opremljeni, a nastava je osigurana primjerenim nastavnim kadrom. Od školske godine 2010./2011. škola je započela s radom u jednoj smjeni. Međutim velik su problem ruralne sredine u kojima se škole zatvaraju zbog nedostatka učenika. To je u izravnoj vezi s pitanjem gospodarstva, zapošljavanja, migracijom mlađeg

stanovništva u veće gradove (u dogledno vrijeme prijeti nestanak cijelih sela) itd. Kako bi se takvo stanje poboljšalo, nužno je da se poboljšaju ili osmisle novi projekti poticanja gospodarstva, što bi izravno utjecalo na standard stanovništva i razvoj školstva ovog kraja. Naravno da treba ulagati u gradove, ali ne smijemo zaboraviti da će, ako se zapostave ili nestanu naša sela, nestati i dio naše prošlosti, kulture i tradicije, a upravo zbog naše djece to ne smijemo dopustiti.

Literatura:

1. Balenović, V. (1934.): *Školstvo u Lici do razvojačenja Vojne krajine*, Lički kalendar, str. 109.-115.
2. Cuvaj, A. (1910.): *Građa za povijest školstva Kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas*, Svezak I., Drugo ispravljeno i popunjeno izdanje, Od najstarijih vremena do godine 1780., Zagreb: Tisak Kr. Zemaljske Tiskare.
3. Holjevac, Ž. (2002.): *Gospić u Vojnoj krajini (1689.-1712.-1881.)*, Zagreb: Hrvatski Zemljopis
4. Josipović, S. (1978.). *Udio Like u prirodnim znanostima i privredi*, Zbornik radova znanstvenog simpozija, Gospić, str. 197.-215.
5. Franković, D. (1958.): *Škole u srednjem vijeku*. U: Franković, D. (ur): Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
6. Franković, D. (1958.): *Dalji razvoj školstva za povlaštenu klasu u doba ratova s Turcima*. U: Franković, D. (ur): Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
7. Godler, Lj. (1958.): *Školstvo i prosvjeta na početku XX stoljeća i novi pedagoški pravci*. U: Franković, D. (ur): Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
8. Ogrizović, M. (1958.): *Novi društveno – politički osnovi i karakter prosvjete i školstva u narodnoj revoluciji*. U: Franković, D. (ur): Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
9. Pozman, D. (1958.): *Školstvo i prosvjeta u Hrvatskoj između dva rata (1918.-1941.)*. U: Franković, D. (ur): Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
10. Šutija, I. (1965.). *Iz povijesti ličkog školstva*, Dostignuća, br. 2., str. 45.-50.
11. Tunkl, A. (1958.): *Počeci općeg školovanja u doba prosvijećenog apsolutizma i Napoleonskih ratova*. U: Franković, D. (ur): Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj. Zagreb: Pedagoško književni zbor.

Historical Overview of the Development of Primary Schools in Lika With Special Reference to the Town of Gospić

Summary: The aim of this paper is to offer a historical overview of the development of primary schools in Lika and particularly in Gospić as the regional centre. The main approach is based on theoretical and analytical methods of the examination of school administration records. The development of primary schools and the school system on the whole reflects the global development level of society. Schools were founded as an answer to specific needs of a region. The development of primary schools throughout history was influenced by socioeconomic and cultural factors. In some periods primary schools developed faster and in some they suffered difficulties due to unfavourable social circumstances. Through history Lika and Gospić have been on the margins of socio-political, educational and cultural events. Nevertheless, the people and this region have a very turbulent history, and each period has made its mark.

Keywords: primary school, historical development of education system in Lika and Gospić

Geschichtlicher Überblick über die Entwicklung der Grundschule in Lika mit Bezug auf die Stadt Gospić

Zusammenfassung: Es ist das Ziel dieser Arbeit, einen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung der Grundschule in der Region Lika mit besonderem Bezug auf die Stadt Gospić als deren Mittelpunkt zu geben. Der grundlegende methodische Ansatz basiert auf dem theoretisch-analytischen Grund, nämlich auf dem Studium der pädagogischen Dokumentation. Die Entwicklung des Schulsystems, insbesondere der Grundschule, ist ein Spiegelbild der globalen Entwicklungsebene der Gesellschaft, in der die Schule existiert. Sie entwickelten sich nach den Bedürfnissen einer bestimmten Region durch Wahrung ihrer Besonderheiten. Die Entwicklung der Grundschule beeinflussten und beeinflussen immer noch, geschichtlich betrachtet, die breiteren sozio-ökonomischen und kulturellen Bedingungen, so dass sich in einigen Perioden die Grundschule schneller entwickelt hat, bzw. ihre Entwicklung wurde aufgrund ungünstiger sozialer Atmosphäre gestoppt. Lika und die Stadt Gospić als ihr Zentrum war im Laufe der Geschichte schon immer am Rande der sozialen, politischen, pädagogischen und kulturellen Ereignisse gewesen, aber diese Leute und diese Region hatten trotzdem ihre turbulente Vergangenheit, und jede Zeitperiode hat ihre Spuren hinterlassen.

Schlüsselbegriffe: Grundschule, geschichtliche Entwicklung des Schulwesens in Lika und Gospić.

UDK 371.214:378
Prethodno priopćenje
Primljeno: 3. svibnja 2012.

OSNAŽIVANJE ULOGE BUDUĆIH ODGAJATELJA U OČUVANJU MENTALNOG ZDRAVLJA PREDŠKOLSKE DJECE: PROMJENE STUDIJSKOG PROGRAMA

Doc. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić

Nataša Vlah

Lidija Vujičić

Učiteljski fakultet u Rijeci

Sažetak: Osnovni cilj unaprjeđenja studijskih programa jest nastojanje da se osigura razvoj svih onih kompetencija koje su potrebne za adekvatno profesionalno djelovanje i razvoj. Studijski program Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Učiteljskog fakulteta u Rijeci uključuje izborni kolegij Razvojna psihopatologija, a on se prvi put izvodio u akademskoj 2010./2011. godini. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove budućih odgajatelja o njihovoj ulozi u očuvanje mentalnog zdravlja djece te o svrsishodnosti odslušanog kolegija u tom kontekstu.

U istraživanju su sudjelovala 32 studenta (2 muškog i 30 ženskog spola) prosječne dobi od 22 godine. Primijenjena je anketa od 15 pitanja zatvorenog tipa. Sudjelovanje u anketi bilo je dobrovoljno i anonimno, a popunjavanje je trajalo 5 minuta.

Rezultati ankete potvrdili su hipotezu o korisnosti i adekvatnosti novog kolegija pri oblikovanju kompetencija koje su budućim odgajateljima potrebne za očuvanje mentalnog zdravlja djece. Općenito, sve su procjene visoke i vrlo visoke, što ukazuje na sljedeće: a) da su budućí odgajatelji visoko senzibilizirani na svoju preventivnu ulogu po pitanju ranog uočavanja i prepoznavanja rizičnih ponašanja kod djece predškolske dobi; b) da smatraju kako su njihove kompetencije pri očuvanju mentalnog zdravlja djece osnažene; c) te da im je u tome značajno pomogao upravo kolegij Razvojna psihopatologija.

Ključne riječi: očuvanje mentalnog zdravlja djece, razvojna psihopatologija, studijski program, uloga odgajatelja.

Uvod

Promatrajući koncept mentalnog zdravlja djeteta kroz prizmu preventivnih djelovanja, isti bi obuhvaćao osnaživanje zaštitnih i smanjivanje/otklanjanje rizičnih čimbenika tijekom ranog dječjeg razvoja (Wenar, 2003). Unutar teorije prevencije postoji niz različitih preventivskih modela. Relevantan za cilj ovog istraživanja jest upravo Model prevencije – Preventivska piramida (Bašić, 1995, 1997, 2009), koji se temelji na postavkama primar-

ne, sekundarne i tercijarne prevencije. Primarna prevencija podrazumijeva akcije koje se poduzimaju kako bi se spriječila pojava poremećaja, a usmjerena je na sve roditelje jedne skupine u dječjem vrtiću (školi). Dominantne aktivnosti očituju se kroz djelovanje i osnaživanje uz pomoć redovitosti (stalnosti ulaganja), ulaganja za sve mlade i odrasle te kroz zdravlje za sve. Na konkretnoj razini djelovanja te bi aktivnosti bile: ulaganje u kvalitetu življenja u postojećim socijalnim zajednicama, ulaganje u mentalno zdravlje, ulaganje u roditeljstvo, ulaganje u unaprjeđivanje zdravlja te obuhvaćanje i osnaživanje zdravih (Bašić, 1997). Premda su nerijetko ustanove ranog i predškolskog odgoja zanemarene u okviru postojećih modela prevencije, a i tamo gdje se spominju, njihova uloga nije jasno i elaborirano naznačena, s obzirom da su relevantne projektne aktivnosti u našoj zemlji utvrdile kako je od ukupnog broja ispitane osnovnoškolske djece (N=1587) gotovo njih 80% pohađalo predškolsku ustanovu (Bašić, Ferić i Kranželić, 2001), evidentno je da se radi o institucijskoj razini u životu jednog djeteta koja se u okviru preventivne teorije i prakse nikako ne može zanemariti. Stoga je i ovo istraživanje usmjereno prema senzibiliziranju stručno-znanstvene javnosti na značaj predškolskih ustanova koje bi u okviru preventivnih programa trebale predstavljati prvo okruženje aktivno u očuvanju mentalnog zdravlja djece, umjesto da to budu tek osnovne škole.

Nešto značajniji naglasak na važnoj ulozi ustanova ranog i predškolskog odgoja u očuvanju mentalnog zdravlja djece, čije smjernice u radu zapravo pretpostavljaju da je taj cilj ostvaren, daju modeli prikazani kroz Model rada u maloj zajednici (komunalni model) (Matošević-Levak, 2003, 272) te kroz koncept promocije mentalnog zdravlja (Herrman, Saxena i Moodie, 2005). Pored nužnosti ulaganja u kvalitetu života sve djece na univerzalnoj razini prevencije, brojni su nalazi i istraživanja o nužnosti ulaganja u mentalno zdravlje djece rane i predškolske dobi u okviru selektivne prevencije nepovoljnog razvoja. Ta razina prevencije uključuje prepoznavanje rizika za nepovoljan razvoj i osnaživanje djeteta za prevladavanje istih. Odgajateljska procjena obilježja ponašanja djece u dobi od 10 mjeseci do 7 godina u odgojnoj skupini u programu *Anne Arundel County, Maryland* za djecu s većim rizikom za nepovoljan mentalni razvoj pokazala je da je blizu 60% djece trebalo dodatnu pomoć zbog agresivnog ponašanja, kod polovice djece identificirano je ponašanje kojim se remeti skupina i problemi s pažnjom, hiperaktivnost je primarno zabrinjavajuća bila kod 29% djece, a anksioznost i depresivnost odgajateljice su zamjećivale kod 11% djece iz promatrane subpopulacije (Perry, Dunne, McFadden i Campbell, 2008). Premda se na temelju iskustva iz ambulante kliničkog psihologa može vidjeti da je razlog dolaska većine djece upućene od strane obitelji, vrtića ili škole upravo neka od kroničnih bolesti, 30-40% te djece ima probleme u ponašanju i učenju (Dejanović, 2003). Stoga je izrazito važno da, pored rada pedijatrijskih službi, ustanove ranog i predškolskog odgoja imaju središnje mjesto u

ranom prepoznavanju i ranim intervencijama jer „nema zdravlja bez mentalnog zdravlja“ (Herrman, Saxena i Moodie, 2005, XVIII).

Svjetska zdravstvena organizacija (WHO, 2001) definira mentalno zdravlje kao opće stanje dobrobiti u kojem osoba realizira svoje sposobnosti, može se adekvatno suočiti s normalnim životnim stresovima, radi produktivno i na vlastito zadovoljstvo može pridonijeti svojoj zajednici. Kada bismo ovu definiciju „preveli“ i stavili u kontekst dječjeg psihičkog razvoja, moglo bismo mentalno zdravlje djeteta definirati kao opće stanje dobrobiti djeteta unutar kojeg ono neometano realizira svoje sposobnosti, može se adekvatno suočiti s normalnim životnim stresovima, igra se produktivno i na svoje zadovoljstvo pridonosi sebi i svojoj zajednici. Pritom treba voditi računa da su svi aspekti dobrobiti uvaženi: socijalni, emocionalni, kognitivni, tjelesni. Dakle, vrlo je značajna ravnoteža svih aspekata, unutar koje cjelokupan pojam psihološke dobrobiti podrazumijeva normalan motorički i tjelesni razvoj djeteta. Isticanjem pozitivnog mentalnog zdravlja i doživljaja pozitivnih emocija (Bašić, 2009) koncept promocije mentalnog zdravlja prati suvremena stručnoznanstvena istraživanja iz područja pozitivne psihologije, koja upravo za svoj predmet istraživanja ima snage i vrline pojedinca te koncept pozitivnih misli, osjećaja i dobrobiti (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008). Kao što osnovni princip pozitivne psihologije jest to da ističe kako nije važno samo znati kako izliječiti mentalnu bolest ili ju izbjeći već je nužno i znati kako sretno i kvalitetno živjeti (Rijavec, 2002; Rijavec i Miljković, 2006), tako se i u okviru promocije mentalnog zdravlja ističe da je mentalno zdravlje pojedinca mnogo više od same odsutnosti mentalnih bolesti, jer ono je životno važno za pojedinca, obitelj i društvo. No da bismo imali kvalitetne ustanove ranog i predškolskog odgoja u promociji mentalnog zdravlja, kao i u temeljnim aktivnostima u domeni primarne prevencije, potrebno je u skladu s društvenim promjenama koje se događaju u svijetu i u nas raspolagati što većim brojem, ako ne i beziznimno, visokoosposobljenih i kompetentnih odgajatelja.

Osnaživanje budućih odgajatelja u očuvanju mentalnog zdravlja djece: sveučilišni studijski program Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Dosadašnjim je istraživanjima osvijesteno da se uloga odgajatelja dramatično mijenja u nastojanjima da prati stalne društvene promjene (Petrović-Sočo, Slunjski i Šagud, 2005; Vujičić, 2008; Vujičić, Čepić i Pejić Papak, 2010; Tatalović Vorkapić i Vujičić, 2012). I ne samo to, već prema Lisabonskoj strategiji (http://europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html) svaka europska zemlja treba razviti i implementirati sveobuhvatan akcijski plan za promociju mentalnog zdravlja te prevenciju mentalnih i ponašajnih poremećaja.

ja. Prema tome, ona obvezuje i same sveučilišne nastavnike koji kreiraju studijske programe da putem unaprjeđenja istih omogućuju upravo kvalitetnu i adekvatnu izgradnju kapaciteta i uvježbavanje odgajatelja u promociji i prevenciji mentalnog zdravlja djece rane i predškolske dobi. Osim što je u okviru novoga studijskog programa pod nazivom Rani i predškolski odgoj i obrazovanje taj princip djelomično zadovoljen uvođenjem izbornog kolegija Pozitivna psihologija na 1. godini diplomske razine studija (Tatalović Vorkapić, 2010; Tatalović Vorkapić i Vujičić, 2012), u ovom ćemo se radu usmjeriti upravo na uvođenje kolegija Razvojna psihopatologija na preddiplomskoj razini istog studija.

Koncepti rizičnih čimbenika i razvojnih puteva odnosno linija (Sroufe, 1997) predstavljaju temeljne smjernice u prevenciji koja se temelji na razvoju (Wenar, 2003). Stoga je od iznimne važnosti da budući odgajatelj posjeduje znanja, vještine i sposobnosti koje će mu omogućiti da u radu s djecom rane i predškolske dobi, pored ostalog, bude kompetentan u zaštiti njihova mentalnog zdravlja. No nameće se pitanje o tome kakva je zapravo uloga odgajatelja u zaštiti mentalnog zdravlja djeteta. Naime odgajatelj je osoba koja bi trebala zarana moći detektirati emocionalna i ponašajna odstupanja u djeteta i pravovremeno ga uputiti stručnom suradniku vrtića. Osim toga, trebao bi kontaktirati sa stručnjacima koji dolaze iz područja pedijatrije, obiteljske medicine, psihologije i patronažne službe te ostalih službi u primarnoj zdravstvenoj zaštiti radi iznalaženja odgojnih strategija za dijete rane i predškolske dobi. Posebnu pažnju potrebno je usmjeriti na odnos majka-dijete te eventualna odstupanja koja bi mogao zamijetiti pedijatar prilikom uobičajenih sistematskih pregleda djeteta ili obiteljski liječnik koji skrbi o zdravlju roditelja. Kako bi se odgajateljima koji prvi dolaze u kontakt s djetetom olakšala detekcija eventualnih emocionalnih teškoća ili problema u ponašanju, potrebno je obratiti pažnju na odstupanja u domeni prehrambenih navika, spavanja, eliminacijskih funkcija, dobno odgovarajuće uspostave i održavanja socijalnih interakcija, neadekvatne anksioznosti ili straha u komunikaciji s nepoznatim osobama. Podaci o kvaliteti bračne zajednice, psihičkim poremećajima ili težim somatskim bolestima u oba roditelja pomažu u stvaranju potpunijeg dojma o djetetu. Predškolski programi za djecu s posebnim potrebama ili razvojnim poteškoćama, fokusirani na poticanje i korigiranje razvoja, rezultiraju poboljšanim mentalnim zdravljem, za razliku od djece iste dobi i s identičnim poteškoćama koja nisu imala takvo iskustvo. Premda u svijetu postoje programi koji su kreirani na razvojnim smjernicama, kao što su primjerice preventivni programi koji se temelje na rizicima nepouzdanosti (npr. STEEP-program; Erickson, Korfmacher i Egeland, 1992 ili primjena skale procjene; Mihić, 2010) ili na razvojnim putevima poremećaja u ophođenju, evaluacijske su studije pokazale da kratkoročne primjene i diskontinuitet u primjeni takvih programa nepovoljno utječu na njihovu učinkovitost (Wenar, 2003). Drugim riječima, u pogledu koristi za sa-

mo dijete i dugoročno očuvanje njegova mentalnog zdravlja, ali i u pogledu ekonomičnosti, učinkovitije je osposobiti buduće odgajatelje da implementacijom vlastitih znanja, vještina i sposobnosti što je izravnije moguće djeluju u promociji i očuvanju mentalnog zdravlja djece nego povremeno i kratkoročno primjenjivati određene preventivne programe. Pokret za zaštitu duševnog zdravlja u zajednici koji je nastao 60-ih godina prošlog stoljeća također, pored ostalih sudionika i dominantne socijalne komponente, djelomično u prvi plan u toj zaštiti stavlja ulogu odgajatelja. Psihopatologija nije "u" djetetu, već je posljedica obiteljskih i niza društvenih interakcija, te ga u svakom slučaju treba znati zaštititi. Ljubešić (2010) i Gulin (2010) ističu da je podrška roditeljstvu jedan od adekvatnih načina.

Studijski program Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na pred-diplomskoj razini (http://www.ufri.uniri.hr/data/predipl_RiPO.pdf), pored ostalih izmjena koje je doživio 2009. godine, sadrži kolegij Razvojna psihopatologija kojim se nastoji buduće odgajatelje osnažiti po pitanju znanja, vještina i sposobnosti u domeni definiranja mentalnog zdravlja, njegove promocije i zaštite u institucijskom kontekstu dječjeg vrtića, kao i po pitanju osnaživanja njihove uloge u očuvanju mentalnog zdravlja djece rane i predškolske dobi. Osnovni cilj tog kolegija jest upoznati studente s temeljnim spoznajama o psihopatološkim promjenama u razvoju djece od rođenja do školske dobi, koje su neophodne za pravovremeno prepoznavanje i reagiranje na iste procese s ciljem održanja kvalitetnog psihofizičkog razvoja djece u okviru odgojno-obrazovnog procesa (Tatalović Vorkapić, 2010). Kolegij je izborni, a sluša se na drugoj godini studija, u 4. semestru, nakon usvojenih temeljnih spoznaja iz Razvojne psihologije i Psihologije ranog učenja i poučavanja. Izvodi se jedno-semestralno kroz jedan sat predavanja i jedan sat seminara. Do sada se izveo jedanput, u akademskoj godini 2010./2011. Pored usvajanja temeljnih spoznaja iz područja promocije i zaštite mentalnog zdravlja djece rane i predškolske dobi, studenti se nastoje senzibilizirati za svoju buduću ulogu u zaštiti mentalnog zdravlja djece. Razvojna psihopatologija (Campbell, 2002) primarno je usmjerena na izučavanje determinanti individualnih razlika u razvoju, koje se objašnjavaju kompleksnim transakcijama unutar biopsihosocijalnih čimbenika koji utječu na ponašanje i adaptaciju u nekoj vremenskoj točki ili mogu utjecati na promjene u funkcioniranju tijekom cijelog razvoja djeteta, te mogu predstavljati okvir za razmišljanje o različitim „putevima“ kojima mladi ljudi mogu prolaziti od djetinjstva (Wenar, 2003). Postavljanje preventivne uloge odgajatelja vrlo je važno jer jasno upućuje na identificirane mehanizme koji su povezani sa „zdravim“ odnosno „nezdravim“ razvojem djeteta ili s pojačavanjem rizika za različite emocionalne i ponašajne poremećaje. Uloga obitelji u razvoju dječje psihopatologije temelji se na identificiranju rizičnih čimbenika prema zaštitnim čimbenicima u obiteljskom okruženju, u čijem osnaživanju odgajatelji također imaju vrlo značajnu ulogu. Stoga je osnovni cilj unaprjeđenja studijskih prog-

rama osigurati razvoj svih onih kompetencija koje su potrebne za adekvatno profesionalno djelovanje, ali i daljnji profesionalni razvoj. Upravo s tim ciljem studijski program Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Učiteljskog fakulteta u Rijeci kao izborni kolegij studentima nudi i Razvojnu psihopatologiju.

Cilj i hipoteza

S obzirom na uvođenje novog izbornog kolegija pod nazivom Razvojna psihopatologija na studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove budućih odgajatelja o njihovoj ulozi u očuvanju mentalnog zdravlja djece te o svrsishodnosti odslušanog kolegija u tom kontekstu. S obzirom na značajnu ulogu odgajatelja u radu s djecom rane i predškolske dobi, pretpostavljeno je da će studenti imati pozitivne stavove prema svojoj ulozi u očuvanju mentalnog zdravlja djece te da će odslušani kolegij procijeniti svrhovitim i korisnim za njihovu buduću profesiju i rad s djecom rane i predškolske dobi.

Metoda

Ispitanici i postupak

U istraživanju su sudjelovala 32 studenta (2 muškog i 30 ženskog spola) dobnog raspona od 20 do 29 godina ($M=22,12$ godina, $SD=2,30$). Distribucija dobi prikazana je na slici 1, a Kolmogorov-Smirnovljev test pokazao je da ona značajno odstupa od normalne ($K-Sz=1,42$, $p=0,04$). Ovaj je uzorak studenata ciljano odabran, s obzirom da su ti studenti jedini do sada odslušali kolegij Razvojna psihopatologija u 4. semestru tijekom studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje pri Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Kolegij je ponuđen kao izborni kolegij, a studenti su ga slušali u ljetnom semestru akademske godine 2010./2011. Premda se radi o uzorku ispitanika koji su jedini bili kompetentni dati odgovore vezane uz stavove o korisnosti odslušanog kolegija, činjenica je da je on relativno malen, što će se uzeti u obzir prilikom interpretacije rezultata.

Instrumentarij i postupak

U istraživanju je primijenjena anketa od 15 pitanja zatvorenog tipa na koja je bilo potrebno odgovoriti biranjem jednog od odgovora na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva (1-NE, potpuno se ne slažem; 2-ne, djelomično se ne slažem; 3-možda; 4-da, djelomično se slažem; 5-DA, potpuno se slažem). Pitanja korištena u anketi mogu se vidjeti u tablici 1. Anketa je kreirana samo za potrebe ispitivanja stavova studenata o korisnosti i potrebi za odslušanim kole-

gijem, no ipak, s obzirom na to da postoji kontinuirana potreba za sličnim ispitivanjima, i to ne samo vezano uz ovaj specifičan kolegij već i uz ostale kolegije koji su novi u studijskom programu Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, provjerene su metrijske karakteristike pouzdanosti i valjanosti. S obzirom na to, utvrđen je visokozadovoljavajući koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za primijenjenu anketu, $r=0,90$. Osim toga, provedena je i faktorska analiza na osnovne komponente i Varimax-rotaciju uz primjenu Cattellova *Scree-testa*. Rezultati su pokazali da je opravdano u okviru ove eksploratorne faktorske analize smatrati značajnima prve dvije glavne komponente. Utvrđeno je da prva glavna komponenta objašnjava čak 43% ukupne varijance, dok drugi faktor objašnjava 10% ukupne varijance, što ukupno iznosi 53% objašnjene varijance. Na osnovi zasićenja pojedinih čestica vidljivo je da predložena dvofaktorska struktura nije „najčišća“ (čestice 5, 7, 13, 11 i 14), o čemu bi trebalo voditi računa u daljnjim istraživanjima. Moguće je izbaciti „problematične“ čestice s ciljem postizanja jednofaktorske strukture te podizanja više metrijske razine ove skale s razine ankete na razinu upitnika. Prijedlog za kreiranje upitnika s jednofaktorskom strukturom ima opravdanje i u tome što su ta dva faktora prilično sadržajno slična: prvi je nešto više usmjeren na slušanje samog kolegija nego na sadržaj, dok je drugi više usmjeren na kompetencije budućih odgajatelja i njihovu preventivnu ulogu. Osim toga, dvije su komponente pokazale interkorelaciju od $r=0,48$. U svakom slučaju, s utvrđenom razinom pouzdanosti na prilično malom uzorku ispitanika može se zaključiti da je primjena ove ankete bila opravdana te da je metrijski zadovoljila potrebe ovog ispitivanja.

Podaci su prikupljeni grupno, anonimno i dobrovoljno, ciljano na studijskoj grupi koja je jedina do sada odslušala kolegij Razvojna psihopatologija. Istraživanje je provedeno tijekom nastave pri Učiteljskom fakultetu u Rijeci na početku 5. semestra odnosno nakon odslušanog kolegija. Popunjavanje ankete trajalo je svega 5 minuta, a sudjelovali su svi studenti koji su se tog dana zatekli na nastavi. Kako bi se ostvario cilj istraživanja, korišten je SPSS-program. Provedena je deskriptivna analiza, kako za prosječne odgovore studenata na svakoj i svim tvrdnjama zajedno tako i na ukupnom rezultatu postignutom na skali. S ciljem provjere temeljnih metrijskih karakteristika provedena je analiza pouzdanosti i eksploratorna faktorska analiza na osnovne komponente s Varimax-rotacijom, čiji su rezultati prikazani u Metodi rada.

Rezultati

Rezultati provedene ankete od 15 pitanja, koji se mogu vidjeti u tablici 1, pokazali su da su gotovo sve procjene ispitanog studentskog uzorka visoke i vrlo visoke odnosno kreću se u rasponu od 4 do 5.

rb	TVRDNJE	M	SD	R
1.	Kolegij mi se svidio i mislim da je potreban odgajateljskoj struci u teorijskom i praktičnom smislu.	4.28	.81	2-5
2.	Mislim da odgajatelj ima važnu ulogu u zaštiti i očuvanju mentalnog zdravlja predškolske djece.	4.78	.42	4-5
3.	Jako je važno da budući odgajatelji slušaju ovaj kolegij.	4.09	.82	2-5
4.	Nakon odslušanog kolegija moje su kompetencije u očuvanju mentalnog zdravlja predškolske djece veće.	4.19	.78	3-5
5.	Svaki bi odgajatelj trebao raspolagati znanjima i vještinama iz domene osnova razvojne psihopatologije.	4.5	.57	3-5
6.	Uloga odgajatelja u očuvanju psihičkog zdravlja djece trebala bi se obrađivati i u nekim drugim (starim/novim) kolegijima na studiju RPOO.	4.16	.85	3-5
7.	Slušanje ovog kolegija smatram vrlo korisnim za svoj budući poziv odgajatelja.	4.19	.64	3-5
8.	Ako poznajem osnove razvojne psihopatologije, to mi omogućuje da bolje sagledam sve ostale specifičnosti u radu s djecom predškolske dobi.	4.38	.71	3-5
9.	Ovaj bih kolegij preporučio svim drugim studentima koji se educiraju za rad s djecom predškolske dobi.	4.38	.66	3-5
10.	Da bih u potpunosti razumio normalno ponašanje predškolaca, moram znati i osnove odstupajućih ponašanja, kao i to kako ih prepoznati i kako se ponijeti prema njima.	4.78	.49	3-5
11.	Da sam nekim slučajem ponovno na 2. godini studija i da mogu birati, ovaj bi kolegij opet slušao.	4.19	.93	2-5
12.	Sadržaj ovog kolegija zanimljiv je bez obzira na to tko ga predaje.	3.47	.95	1-5
13.	Vjerujem da ću nakon ovog odslušanog kolegija kao odgajatelj biti sposobniji u zaštiti mentalnog zdravlja predškolske djece.	4	.72	3-5
14.	Odgajatelj je važan čimbenik u prevenciji različitih psihičkih poremećaja u predškolaca.	4.44	.62	3-5
15.	Premda kao budući odgajatelj nisam	4.5	.67	3-5

	primarno usmjeren na dijagnostiku i liječenje psihičkih poremećaja u djece, uspješan odgajatelj moći će pravovremeno prepoznati razvojne specifičnosti djeteta i znat će kako se postaviti prema tom djetetu.			
PROSJEČAN ODGOVOR NA SVIM TVRDNJAMA		4.29	.46	3.27-4.93
PROSJEČAN UKUPAN ZBROJ ODGOVORA NA SVIM TVRDNJAMA		64.31	6.95	49-74

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji (M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; R=raspon odgovora) za svaku tvrdnju na uzorku od N=32 studenta Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Analizom prosječnih odgovora na svakoj čestici postaje vidljivo da je najmanja razina prosječnih odgovora postignuta na čestici: *Sadržaj ovog kolegija zanimljiv je bez obzira na to tko ga predaje* (M=3,47). Ta niža procjena ukazuje na činjenicu da studenti kod ovog kolegija vrlo usko vezuju njegovu zanimljivost uz nastavnika koji ga predaje, uslijed čega je vrlo teško zapravo točno odrediti u kojoj je mjeri kolegij studentima zanimljiv sam po sebi, a u kojoj je to mjeri zapravo rezultat učinka zanimljivoga nastavnika i njegova načina izlaganja i predstavljanja kolegija. Dvije čestice dijele prvo mjesto po pitanju najviše procjene od M=4,78: *Mislim da odgajatelj ima važnu ulogu u zaštiti i očuvanju mentalnog zdravlja predškolske djece* i *Da bih u potpunosti razumio normalno ponašanje predškolaca, moram znati i osnove odstupajućih ponašanja, kao i to kako ih prepoznati i kako se ponijeti prema njima*. Dakle ispitanici se studenti u potpunosti slažu s mišljenjem da odgajatelji imaju važnu ulogu u zaštiti i očuvanju mentalnog zdravlja djece rane i predškolske dobi, kao i u tome da, kako bi mogli u potpunosti razumjeti normalno ponašanje djeteta, moraju znati osnove odstupajućih ponašanja, kao i to kako ih prepoznati te kako se ponijeti prema njima. Nadalje, ispitanici se studenti djelomično slažu sa svim ostalim tvrdnjama: da im se kolegij svidio i da je potreban odgajateljskoj struci u teorijskom i praktičnom smislu; jako im je važno da kao budući odgajatelji slušaju taj kolegij; smatraju da su njihove kompetencije u očuvanju mentalnog zdravlja djece rane i predškolske dobi veće nakon odslušanog kolegija; drže kako bi svaki odgajatelj trebao raspolagati znanjima i vještinama iz domene osnova razvojne psihopatologije; smatraju da bi se uloga odgajatelja u očuvanju psihičkog zdravlja djece trebala obrađivati i u okviru nekih drugih relevantnih kolegija na studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; smatraju kolegij vrlo korisnim za svoju buduću profesiju; drže da su, ukoliko poznaju osnove razvojne psihopatologije, u mogućnosti bolje sagledati sve ostale specifičnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi; misle da bi kolegij preporučili i svim drugim studentima koji se educiraju za rad s djecom rane i

predškolske dobi; smatraju da bi opet slušali kolegij da im je ponuđen na 2. godini i drže da će nakon odslušanog kolegija biti sposobniji u zaštiti mentalnog zdravlja djece rane i predškolske dobi. Promatrajući prosječan odgovor na četrnaestoj tvrdnji, vidljivo je da su studenti Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji su odslušali kolegij osvijestili svoju preventivnu ulogu, jer se djelomično slažu s time da predstavljaju važan čimbenik u prevenciji različitih psihičkih poremećaja djece rane i predškolske dobi. Naposljetku, kolegijem je postignuto da budući odgajatelji mogu jasno odvojiti vlastite kompetencije od kompetencija nekih drugih profesionalaca koji također rade s djecom rane i predškolske dobi, kao što su primjerice stručni suradnici, te se visoko slažu s time da će, premda oni kao budući odgajatelji nisu primarno usmjereni na dijagnostiku i liječenje psihičkih poremećaja u djece, uspješan odgajatelj moći pravovremeno prepoznati razvojne specifičnosti djeteta i znat će kako se postaviti prema tom djetetu. Slijedom rečenog, prosječan je odgovor na svim tvrdnjama kod svih studenata $M=4,25$, tj. dominira djelomično slaganje s tvrdnjama iz primijenjene ankete. Posljedično, visok je i prosječan ukupan zbroj svih odgovora studenata, koji iznosi $M=64,31$, s obzirom da je maksimalna vrijednost 75. Dakle ukupno slaganje studenata vrlo je pozitivno i visoko u odnosu na tvrdnje u primijenjenoj anketi.

Rasprava

Rezultati ankete potvrdili su hipotezu o korisnosti i primjerenosti novog kolegija pod nazivom Razvojna psihopatologija pri oblikovanju kompetencija na studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje su budućim odgajateljima potrebne za očuvanje mentalnog zdravlja djece. Općenito, sve su procjene visoke i vrlo visoke, uslijed čega su studenti pokazali uglavnom djelomično i potpuno slaganje s tvrdnjama koje su sadržane u primijenjenoj anketi. Sadržajno, studenti su nakon odslušanog kolegija pokazali da im se kolegij sviđa. Kroz nekoliko različitih tvrdnji vidljivo je također da studenti smatraju kolegij zanimljivim, korisnim, primjerenim te svakako potrebnim u njihovu budućem radu s djecom rane i predškolske dobi. Premda se na temelju tih rezultata ne može zaključivati o učinkovitosti kolegija u senzibiliziranju studenata za pojam i važnost očuvanja mentalnog zdravlja rane i predškolske dobi, budući nije provedeno ispitivanje njihovih stavova prije slušanja samog kolegija, ono što rezultati ankete pokazuju jest visoka senzibiliziranost studenata u pogledu značaj njihove uloge kao budućih odgajatelja u očuvanju mentalnog zdravlja djece. Pored toga, po prvi je put uvođenjem ovog kolegija u studentski program Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja omogućena sveobuhvatna promocija mentalnog zdravlja djece rane predškolske dobi, kao i osnaživanje preventivne uloge budućih odgajatelja u očuvanju mentalnog zdravlja djece, s obzi-

rom da postojeći kolegiji posredno i samo u pojedinim cjelinama obrađuju područje mentalnog zdravlja. U okviru prikazanog koncepta promocije mentalnog zdravlja i prevencije mentalnih poremećaja (Herrman, Saxena i Moodie, 2005; Bašić, 2009) može se reći da se odslušanim kolegijem kreirala visoka razina senzibiliziranosti za samu temu mentalnog zdravlja – nema zdravlja bez mentalnog zdravlja. Isto tako, fokus odgovornosti za mentalno zdravlje djece rane i predškolske dobi ovaj kolegij pomiče za nekoliko stupnjeva od roditelja prema budućim odgajateljima. Vrlo je važan čimbenik osvještavanja uloge budućih odgajatelja u pravovremenom prepoznavanju emocionalnih, ponašajnih ili drugih odstupanja koja se mogu javiti kod djece rane i predškolske dobi, što onda predstavlja temelj za određene rane intervencije za koje znamo da čine okvir i bit prevencije temeljene na razvoju. Njegu i skrb trebaju sva djeca, ali se osobita pažnja pridaje djeci koja su iz neurobioloških ili okolinsko-razvojnih razloga osobito izložena riziku. Te je rizike moguće umanjiti ili reducirati kvalitetnim programima u koje je, među ostalim, uključena i suvremena i primjerena edukacija odgajatelja, kao i podrška u njihovu kontinuiranom cjeloživotnom učenju i osposobljavanju.

U okviru pozitivnih stavova, studenti su pokazali da razumiju isprepletenost normalnog razvojnog puta, razvojnih specifičnosti koje su pod izravnim utjecajem različitih bioloških i okolinskih čimbenika, a koji opet mogu biti rizični ili protektivni, te mogućnosti da normalan razvoj krene krivim putem (Vulić-Prtorić, 2001; Wenar, 2003). Upravo je jedna od dviju najviših procjena koja je postignuta na desetoj tvrdnji pokazala visoku razinu razumijevanja povezanosti normalnog i odstupajućeg ponašanja, što je izrazito važno ukoliko želimo kod djeteta na vrijeme prepoznati značajnija odstupanja te znati kako se prema njima ponijeti. Posljedično tom znanju i kompetencijama koje odgajatelj stječe, on će biti kompetentan ne samo u radu s djecom već i u suradnji s roditeljima, budući da će znati argumentirati roditeljima ono što nije „odstupajuće“ ponašanje te jasno ukazati na ona ponašanja djeteta koja zaslužuju veću pažnju ili, možda, pomoć stručnjaka. Također se u okviru stavova pokazao pozitivan odnos između očekivanih kompetencija i sposobnosti odgajatelja te znanja i vještina koje su usvajali tijekom predavanja na kolegiju Razvojna psihopatologija. Stoga su upravo najviše procjene postignute na drugoj tvrdnji, koja ističe važnost uloge odgajatelja u zaštiti i očuvanju mentalnog zdravlja djece rane i predškolske dobi. Odgajatelji su, pored članova obitelji, drugi „značajni drugi“ u životima djece rane i predškolske dobi te provode s njima značajan dio tjednog vremena ukoliko dijete polazi jaslice/dječji vrtić (svakodnevno između 8 i 10 sati), što je od iznimne važnosti ukoliko promatramo preventivnu ulogu odgajatelja u očuvanju mentalnog zdravlja djece. Slijedom rečenog, preporučili bi ovaj kolegij drugim studentima te bi ga opet slušali da su na relevantnoj studijskoj godini. Na neki se način izdvaja prosječna procjena postignuta na dvanaestoj tvrdnji, koja je najniža, a ukazuje na to da se ne slažu svi studenti u tome

da je sadržaj kolegija zanimljiv bez obzira na to tko ga predaje. To, kao što je već naznačeno u rezultatima, ukazuje na činjenicu koja se ne može zanemariti u okviru ovog ispitivanja, a koja pokazuje determiniranost stavova studenata samim stilom i metodama poučavanja sveučilišnog nastavnika. Drugim riječima, pitanje je bi li se utvrdila jednaka razina prosječnih stavova kod iste skupine studenata da je isti kolegij predavao neki drugi nastavnik. Naravno, metodologija ovog istraživanja ne omogućuje davanje odgovora na to pitanje, no taj element svakako treba uzeti u obzir pri interpretaciji dobivenih nalaza. Sveukupno, uvjetovanost procjene zanimljivosti i privlačnosti kolegija značajkama nastavnika koji je predavao taj kolegij, vrlo mali uzorak te primjena skale kreirane od tvrdnji s pozitivnim konotacijama umanjuju mogućnost generalizacije dobivenih nalaza, što bi trebalo uzeti u obzir u budućim istraživanjima. Što se tiče samog istraživanja, svakako ostaje upitno u kojoj su mjeri odgovori iskreni, a u kojoj su mjeri posljedica pristranosti po načelu lakog davanja pozitivnih odgovora te socijalne poželjnosti. U svakom slučaju, variranjem različitih nastavnika, povećanjem broja ispitanika i primjenom semantičkog diferencijala u skali bilo bi moguće podići razinu mogućnosti generalizacije rezultata, a samim time i kvalitetu provedenih istraživanja ubuduće.

Zaključak

Premda je potrebno naglasiti da postoje tri značajna čimbenika koji u startu onemogućuju generalizaciju rezultata, nalazi ovog istraživanja potvrdili su hipotezu o korisnosti i primjerenosti novog kolegija pri oblikovanju kompetencija koje su budućim odgajateljima potrebne za očuvanje mentalnog zdravlja djece. Općenito, sve su procjene visoke i vrlo visoke, što ukazuje na sljedeće: a) da su budućí odgajatelji visoko senzibilizirani na svoju preventivnu ulogu po pitanju ranog uočavanja i prepoznavanja rizičnih ponašanja kod djece rane i predškolske dobi; b) da smatraju kako su njihove kompetencije pri očuvanju mentalnog zdravlja djece osnažene te c) da im je u tome značajno pomogao upravo kolegij Razvojna psihopatologija. Poseban doprinos ovog rada sastoji se u kreiranju ankete koja je pokazala zavidne psihometrijske karakteristike te koja uz manje modifikacije može poslužiti kao vrlo dobar mjerni instrument za ispitivanje sličnih stavova studenata. Osim toga, premda zbog učinka pristranosti nije moguće znati prave odgovore, nalazi su ukazali na značaj kontinuiranog osluškivanja suvremenih promjena koje treba uzeti u obzir pri kreiranju studijskih programa te potvrdili dobar put na kojem se nalazi Učiteljski fakultet u Rijeci.

Literatura:

1. Bašić, J. (1995), *Obitelj, rano otkrivanje i preveniranje poremećaja u ponašanju djece i mladeži*, Društvena istraživanja, 4, 4-5, str. 563-574.
2. Bašić, J. (1997), *Modeli razine prevencije ugrađeni u funkcioniranje projekta „Zdravi grad“ Poreč*, U N. Basanić (Ur.), Zdrav grad – Cita Sana – Poreč – Parenzo (str. 27-31). Poreč: Fond Zdravi grad Poreč.
3. Bašić, J. (2009), *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*, Školska knjiga, Zagreb.
4. Bašić, J., Ferić, M., Kranželić, V. (2001), *Od primarne prevencije do ranih intervencija*, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
5. Campbell, S. B. (2002), *Behavior problems in preschool children* (2. izdanje), New York, Guilford Press.
6. Dejanović, N. (2003), *Poremećaji u ponašanju djece i mladih – neka iskustva iz ambulante kliničkog psihologa*, U: J. Bašić i J. Janković (Ur.), Lokalna zajednica – izvorište nacionalne strategije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih (str. 238-240), Državni Zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži: Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih, Zagreb.
7. Erickson, M. F., Korfmacher, J., Egeland, B. R. (1992), *Attachment past and present: Implications for therapeutic intervention with mother-infant dyads*, Development and Psychopathology, 4, str. 495-508.
8. Gulin, M. (2010). Jačanje osobnog potencijala za napredovanje. U: S. Brlas i M. Gulin (Ur.), Psihologija u zaštiti mentalnog zdravlja (str.63-71). Zavod za javno zdravstvo „Sveti Rok“ Virovitičko-podravske županije, Virovitica.
9. Herrman, H., Saxena, S., Moodie, R. (2005), *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice*, Geneva, World Health Organization.
10. http://europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html
11. http://www.ufri.uniri.hr/data/predipl_RiPO.pdf
12. Ljubešić, M. (2010), *Mentalno zdravlje djece; što činiti dok je još vrijeme?* U: S. Brlas i M. Gulin (Ur.), Psihologija u zaštiti mentalnog zdravlja (str. 35-40), Zavod za javno zdravstvo „Sveti Rok“ Virovitičko-podravske županije, Virovitica.
13. Matošević-Levak, Lj. (2003), *Model rada u maloj zajednici (Komunalni model)*. U J. Bašić i J. Janković (Ur.), Lokalna zajednica – izvorište nacionalne strategije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih (str. 272-274), Državni Zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži: Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih, Zagreb.
14. Mihić, I. (2010), *Procena kvalitete sigurne baze u odnosu sa majkom na jaslenu uzrastu: primer skale*. Primenjena psihologija, 4, str. 337-355.
15. Perry, D. F., Dunne, M. C., McFadden, T., Campbell, D. (2008), *Reducing the Risk for Preschool Expulsion: Mental Health Consultation for Young Children with Challenging Behaviors*, Journal of Child and Family study, 17 (1), str. 44–54.
16. Petrović-Sočo, B., Slunjski, E., Šagud, M. (2005), *A new learning paradigm – A new roles of preschool teachers in the educational process*, Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, 7(2), str. 329-340.

17. Rijavec, M. (2002), *Pozitivna psihologija – novi pravac u psihologiji*, *Suvremena psihologija*, 5 (1), str. 105-118.
18. Rijavec, M., Miljković, D. (2006), *Pozitivna psihologija: Psihologija čije je vrijeme (ponovno) došlo*, *Društvena istraživanja*, 15, 4-5(84-85), str. 621-641.
19. Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008), *Pozitivna psihologija: Znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće*, IEP, Zagreb.
20. Sroufe, L. A. (1997), *Psychopathology as an outcome of development*, *Development and Psychopathology*, 9, str. 251-268.
21. Tatalović Vorkapić, S. (2010), *Syllabus Razvojne Psihopatologije*, Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci.
22. Tatalović Vorkapić, S., Vujičić, L. (2012), *Do we need Positive Psychology in Croatian kindergartens? – The implementation possibilities evaluated by preschool teachers*, *Early Years: An International Journal of Research and Development* <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2012.662214>.
23. Vujičić, L. (2008), *Research and Improvement of One's own Practice – Way to Development of Teachers'/preschool teachers' Practical Competence*, U: I. Žogla (Ur.), *Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching* (str. 184-194), University of Latvia Press. Riga, Latvia.
24. Vujičić, L., Čepić, R., Pejić Papak, P. (2010), *Affirmation of the Concept of New Professionalism in the Education of Preschool Teachers: Croatian Experiences*, U: G. L. Chova, M. D. Belenguer, T. I. Candel (Ur.), *Proceedings of EDULEARN10 Conference* (str. 242-250). 5th-7th July 2010, Barcelona, Spain. Valencia: IATED.
25. Vulić-Prtorić, A. (2001), *Razvojna psihopatologija: normalan razvoj koji je kretno krivim putem*, *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, 40(17), str. 161-186.
26. Wenar, C. (2003), *Razvojna psihopatologija i psihijatrija*. Jastrebarsko, Naklada Slap.
27. WHO (2001), *The world health report 2001. Mental health: New understanding, New hope*, Geneva, World Health Organization.

Strengthening Future Preschool Teachers' Role in Preserving Mental Health of Preschool Children: Current Changes in the Study Program

Summary: The main goal of study programme improvement is to ensure development of all competencies required for adequate professional practice and development. In the academic year 2010/2011 the study program of Early and Preschool Care and Education at the Faculty of Teacher Education in Rijeka offered to its students an elective course in Developmental Psychopathology for the first time. The aim of this study was to analyse the attitudes of the future preschool teachers about their role in preserving mental health of preschool children and about purposefulness of the offered course.

Thirty-two students (2 male and 30 female, average age 22 years) participated in the study. A poll of 15 closed-ended questions was administered. The participation in the study was voluntarily and anonymous, and it lasted for about 5 minutes.

The results confirmed the hypothesis about usefulness and adequacy of the new elec-

tive course in creating competencies that future preschool teachers need to preserve mental health in preschool children. All evaluations have ranked high and very high, which shows that: a) future preschool teachers are highly sensitive to their preventive role in the early detection of risk behaviour in preschool children; b) future preschool teachers think that their competencies in preserving children's mental health have been improved; c) these two implications were made possible due to the course in Developmental Psychopathology that they attended.

Keywords: developmental psychopathology, preschool teachers' role, preserving mental health of preschool children, study programme.

Die Stärkung der Rolle der zukünftigen ErzieherInnen bei der Erhaltung der psychischen Gesundheit von Kindern im Vorschulalter: Veränderungen im Studienprogramm

Zusammenfassung: Das Hauptziel der Qualitätsverbesserung des Studiums ist die Entwicklung aller Kompetenzen, die für das adäquate berufliche Handeln und die Entwicklung erforderlich sind. Im Studienjahr 2010/2011 wurde den Studenten des Studienprogramms der Früh- und Vorschulerziehung an der Fakultät für Lehrerbildung in Rijeka die Entwicklungspsychopathologie als Wahlfach zum ersten Mal angeboten. Es war das Ziel dieser Studie, die Einstellung der zukünftigen ErzieherInnen sowohl zu ihrer Rolle bei der Erhaltung der psychischen Gesundheit von Kindern im Vorschulalter als auch zu der Zweckmäßigkeit des angebotenen Wahlfaches zu analysieren.

Zweiunddreißig Studenten (2 männliche und 30 weibliche) nahmen an der Studie teil, das Durchschnittsalter betrug 22 Jahre. Es wurde eine Umfrage mit 15 geschlossenen Fragen angewendet. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig, anonym und dauerte ungefähr 5 Minuten. Die Ergebnisse bestätigten die Hypothese von der Nützlichkeit und Angemessenheit des neuen Wahlfaches bei der Schaffung von Kompetenzen, welche den zukünftigen ErzieherInnen bei der Erhaltung der psychischen Gesundheit von Kindern im Vorschulalter notwendig sind. Im Allgemeinen waren alle Einschätzungen hoch und sehr hoch, was impliziert, dass: a) die zukünftigen ErzieherInnen sehr empfindlich gegenüber ihrer präventiven Rolle in der Früherkennung des Risikoverhaltens bei Kindern im Vorschulalter sind; b) die zukünftigen ErzieherInnen glauben, dass ihre Kompetenzen bei der Erhaltung der psychischen Gesundheit des Kindes verbessert wurden; c) das Erwähnte dank des Wahlfaches Entwicklungspsychopathologie ermöglicht wurde.

Schlüsselbegriffe: Erhaltung der psychischen Gesundheit von Kindern im Vorschulalter, Entwicklungspsychopathologie, Studienprogramm, Rolle des Vorschullehrers.

UDK 371.3:796
Prethodno priopćenje
Primljeno: 14. studenoga 2011.

UTJECAJ PROGRAMIRANJA NA POBOLJŠANJE ANTROPOLOŠKIH KARAKTERISTIKA UČENIKA

Sofija Petrović, prof. razredne nastave
OŠ Kneževi vinogradi, Kneževi vinogradi

Sažetak: Glavni cilj ovog istraživačkog rada bio je utvrditi utjecaj pravilnog programiranja na poboljšanje antropoloških karakteristika učenika. Istraživanje je provedeno tijekom redovne nastave TZK na uzorku od 59 ispitanih učenika 3. razreda OŠ (29 učenika eksperimentalne skupine i 30 učenika kontrolne skupine). Provedbom ovoga istraživanja dokazali smo, na osnovi izvršenih mjerenja, da smo pravilnim programiranjem u eksperimentalnoj skupini utjecali na postizanje boljih rezultata u razvoju antropoloških karakteristika učenika te skupine u odnosu na kontrolnu skupinu učenika.

Ključne riječi: tjelesna i zdravstvena kultura, programiranje, antropometrijska mjerenja, zdravlje.

1. Uvod

Nastavu tjelesno-zdravstvene kulture u trećem razredu osnovne škole učenici imaju triput tjedno. Rast i razvoj u tom su razvoju pojačani, tako da tri sata nastave tjelesno-zdravstvene kulture nisu dovoljna kako bi zadovoljila njihovu potrebu za kretanjem (osmišljenim vježbanjem). Poseban je problem školskoj djeci što im se znatno mijenja način života, sve veći broj sati sjede u klupama, slobodno vrijeme provode, opet sjedeći, uz računalne igrice, a smanjenim kretanjem znatno se smanjuju tjelesne aktivnosti. Činjenica je da je tjelesni odgoj u školama nedovoljno zastupljen. Redovita tjelesna aktivnost u djece i mladih iznimno je važna za njihov rast i razvoj, za njihovo zdravlje i sposobnost te prevenciju razvoja rizičnih čimbenika koji će utjecati na njihovo zdravlje u odrasloj dobi. Usvojena navika redovite tjelesne aktivnosti u dječjoj dobi nastavlja se u mladenačkoj dobi, a zadržava se i u odrasloj dobi.

Da bismo najbolje utjecali na pravilan rast i razvoj naših učenika, nužno je pravilno i stručno izvršiti programiranje propisanih sadržaja predviđenih nastavnim planom i programom za određenu populaciju učenika.

Kako bismo izvršili pravilno programiranje, moramo biti upoznati s nizom podataka o učenicima koje dobivamo različitim morfološkim antropometrijskim mjerenjima. A da bismo uspješno izvršili morfološka antropometrijska

mjerenja i znali se služiti dobivenim rezultatima, nužno je proučiti metodologiju korištenja antropometrijskog instrumentarija.

Najviše istraživanja u ovom području u našoj su zemlji obavili naši poznati profesori i metodičari, a među njima najviše V. Findak, D. Metikoš, M. Mraković i B. Neljak te, kasnije, Prskalo i Babin. Njihova istraživanja mogu nam poslužiti kao temeljna polazišna točka i okvirni orijentir u našem istraživanju. Na temelju dobivenih rezultata provedenih kvalitetnim i stručnim mjerenjima u našim radnim okruženjima možemo izraditi konkretan program TZK za određeni razred.

2. Metodologija istraživanja

2.1. Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja dokazati pozitivan utjecaj programiranja na poboljšanje antropoloških karakteristika učenika 3. razreda OŠ uspoređujući rezultate antropometrijskih karakteristika te motoričkih i funkcionalnih sposobnosti učenika (ispitanika) na početku i kraju školske godine u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini učenika.

2.2. Zadaci istraživanja

- Provesti inicijalna i finalna mjerenja antropoloških karakteristika učenika.
- Na osnovi dobivenih inicijalnih mjerenja u eksperimentalnoj skupini napraviti kvalitetan program koji će se primjenjivati tijekom školske godine.
- Usporediti rezultate inicijalnih i finalnih mjerenja za svaku skupinu
- Dokazati utjecaj pravilnog programiranja na poboljšanje antropoloških karakteristika učenika eksperimentalne skupine.
- Uputiti učitelje da obrate pozornost na korištenje rezultata antropometrijskih mjerenja pri programiranju.

2.3. Hipoteza

- Rezultati antropometrijskih, motoričkih i funkcionalnih mjerenja učenika eksperimentalne skupine iz ovog istraživanja bit će iznad prosjeka rezultata njihovih vršnjaka u kontrolnoj skupini.
- Učitelji koji pravilno izvrše programiranje nastavnog plana i programa TZK postižu veći utjecaj na antropološke karakteristike svojih učenika.

2.4. Metode istraživanja

2.4.1. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika čini 59 učenika trećeg razreda osnovne škole u Kneževim Vinogradima u dobi od 9 do 10 godina. Ispitanici su uz redovnu nastavu

tjelesno-zdravstvene kulture bili uključeni i u neku sportsku aktivnost u školi ili izvan nje. Eksperimentalnu skupinu činilo je 12 djevojčica i 17 dječaka, a kontrolnu skupinu 13 djevojčica i 17 dječaka. Od djevojčica eksperimentalne skupine njih 8 bilo je uključeno u ritmičko-plesnu školsku skupinu, kao i 4 djevojčice iz kontrolne skupine. U karate-klub izvan škole bili su uključeni i dječaci i djevojčice obiju skupina (e: 2 djevojčice i 5 dječaka; k: 5 djevojčica i 7 dječaka). U nogometni klub izvan škole uključeno je 6 dječaka iz eksperimentalne i 7 dječaka iz kontrolne skupine.

2.4.2. Uzorak varijabli

Uzorak varijabli čine tri antropometrijske varijable (ATV – tjelesna visina, ATT – tjelesna masa, AOP – opseg podlaktice), šest motoričkih (MTR – taping rukom, MSD – skok u dalj s mjesta, MPR – pretklon raznožno, MPN – poligon natraške, MPT – podizanje trupa, MIV – izdržaj u visu zgibom) i jedna varijabla za procjenu funkcionalnih sposobnosti (F3 – trčanje 3 minute). Navedene varijable standardno se koriste za praćenje učinaka nastave TZK, a podrobniji opis mjernih instrumenata može se naći u knjizi Primijenjena kineziologija u školstvu NORME – (Findak V., D. Metikoš, M. Mraković, B. Neljak, 1996).

2.4.3. Način prikupljanja podataka

Rezultati su prikupljeni u okviru mjerenja koja su provedena za vrijeme redovne nastave TZK primjenom standardiziranih mjernih instrumenata s provjerenim i zadovoljavajućim metrijskim karakteristikama (NORME – V. Findak, D. Metikoš, M. Mraković, B. Neljak, 1996) te sa stručnim i obučanim mjeriteljima (profesori TZK).

2.4.4. Obrada podataka

Obradom rezultata izračunata je aritmetička sredina zavisnog t-testa kojim je provjerena statistička značajnost dobivenih razlika između inicijalnog i finalnog mjerenja u antropometrijskim varijablama s orijentacijskim vrijednostima normi na razini RH i usporedbom eksperimentalne i kontrolne skupine.

2.4.5. Kalendar provođenja

- Inicijalno provjeravanje – na početku školske godine (rujan)
- Programiranje – rujan
- Praćenje provođenja programa – tijekom cijele školske godine
- Finalno provjeravanje – na kraju školske godine (lipanj)

2.4.6. globalni godišnji program

Globalni i izvedbeni plan i program za rad u eksperimentalnoj skupini izrađen je na temelju prošlogodišnjih finalnih i inicijalnih mjerenja u novoj

školskoj godini, kao i posebnosti učenica i učenika ove skupine. Na osnovi tih rezultata povećali smo frekvencije u određenim nastavnim cjelinama s ciljem poboljšanja dobivenih rezultata. Kod eksperimentalne skupine uočili smo da su ljetni praznici utjecali na lošije rezultate u koordinaciji, smanjenju mišićne mase ruku te funkcionalne izdržljivosti, pa smo na to stavili naglasak u novom programu. Tijekom rada radili smo kontrolna mjerenja prema kojima smo usmjeravali naš rad s učenicima, dok se kod programiranja u kontrolnoj skupini nismo pridržavali istih načela. Za kontrolnu skupinu napravljen je plan i izvedbeni program ne vodeći računa o specifičnostima skupine i nismo tijekom godine vršili kontrolna mjerenja.

3. Analiza rezultata i rasprava

3.1. Analiza rezultata i rasprava

U tablicama od 19 do 22 Prikazani su prosječni rezultati zavisnog t-testa kojim je provjerena statistička značajnost dobivenih razlika između ispitanika eksperimentalne i kontrolne skupine dječaka i djevojčica na inicijalnom i finalnom mjerenju i dana je ocjena prosječnih vrijednosti uspoređenih mjerenjima većeg broja ispitanika vršnjaka u RH u antropometrijskim varijablama. U tablicama od 1 do 18 i na grafikonima od 1 do 18 izvedenim iz tablica od 19 do 22 s prosječnim rezultatima postignuća učenika prikazane su razlike u napretku i odstupanja između mjerenja provedenih u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini.

Usporedba rezultata postignutih u šk. 2010./2011. god. – učenice (eksperimentalna)										
Varijable	ATV visina	ATT težina	AOP opseg podlaktice	MPR pretklon raznožno	MTR ta-ping ru-kom	MPN poligon natraške	MSD skok udalj s mj.	MPT podizanje trupa	MIV izdržaj u visu zglobom	F 3 trčanje 3 min.
inicijalno	138,33	33,5	20,45	55	16,33	17,22	120,58	22,91	12,36	493,75
finalno	141,58	36,08	20,63	57,83	18,83	15,33	140	30,41	17,5	557,08
Oc. inic.	izvrsno	izvrsno	loše	izn. pros.	isp. pros.	izvrsno	loše	prosj.	isp. pros.	isp.pr.
Oc. final.	izvrsno	izvrsno	loše	izn. pros.	isp. pros.	izvrsno	prosj.	izn.pros.	isp. pros.	Prosj.

Tablica 19. Rezultati antropometrijskih mjerenja učenica 3. razreda u šk. 2010./2011. god.

Usporedba rezultata postignutih u šk. 2010./2011. – učenice(kontrolna)										
Varijable	ATV visina	ATT težina	AOP opseg podlaktice	MPR pretklon raznožno	MTR taping rukom	MPN poligon natraške	MSD skok udaljsmj.	MPT podizanje trupa	MIV izdržaj u visu zglobom	F 3 trčanje 3 min.
inicijalno	139,53	34,92	19,41	52,92	16,23	18,86	108,38	18,61	12,05	493,84
finalno	142,38	36,84	19,87	52,84	16,92	17,81	112,53	19,84	14,91	508,07
oc. inic.	izvrsno	izvrsno	loše	prosječno	isp. pros.	izvrsno	loše	loše	isp. pros.	isp. pr.
oc. final.	izvrsno	izvrsno	loše	prosječno	isp. pros.	izvrsno	loše	isp. pros.	isp. pros.	isp. pr.

Tablica 20. Rezultati antropometrijskih mjerenja učenica 3. razreda u šk. 2010./11. god.

Usporedba rezultata postignutih u šk. 2010./2011. – učenici (eksperimentalna)										
Varijable	ATV visina	ATT težina	AOP opseg podlaktice	MPR pretklon raznožno	MTR taping rukom	MPN poligon natraške	MSD skok udaljsmjest.	MPT podizanje trupa	MIV izdržaj u visu zglobom	F 3 trčanje 3 min.
inicijalno	138,64	34,23	20,91	40,7	18,94	15,18	132,76	24,94	21,58	564,41
finalno	141,14	35,82	21,02	44	20,29	14,65	145	32,11	34,42	620,88
oc. inic.	izvrsno	izvrsno	loše	prosječno	isp. pr.	izvrsno	isp. pros.	isp. pr.	isp. pr.	prosj.
oc. final.	izvrsno	izvrsno	loše	izn. pr.	prosječno	izvrsno	prosječno	izn. pr.	prosječno	izn. pros.

Tablica 21. Rezultati antropometrijskih mjerenja učenika 3. razreda u šk. 2010./11. god.

Usporedba rezultata postignutih u šk. 2010./2011. – učenici (kontrolna)										
Varijable	ATV visina	ATT težina	AOP opseg podlaktice	MPR pretklon raznožno	MTR taping rukom	MPN poligon natraške	MSD skok udaljsmjest.	MPT podizanje trupa	MIV izdržaj u visu zglobom	F 3 trčanje 3 min.
inicijalno	140,82	39,11	21,08	48,11	14,64	18,02	128,88	19	15,14	512,35
finalno	144,76	43,11	21,41	48,35	15,82	16,86	139	18,82	19,99	573,23
oc. inic.	izvrsno	izn. pr.	loše	izn. pros.	loše	izvrsno	loše	loše	loše	isp. pr.
oc. final.	izvrsno	izn. pr.	loše	izn. pros.	loše	izvrsno	isp. pros.	loše	isp. prosj.	prosječno

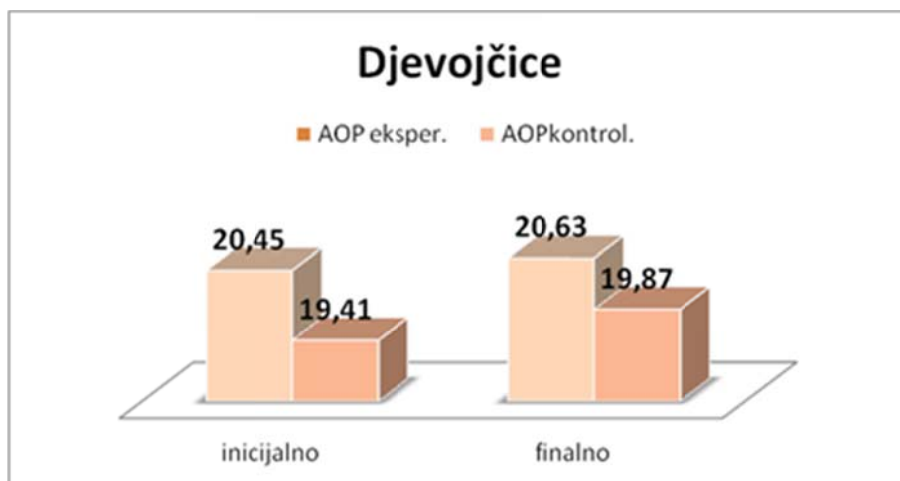
Tablica 22. Rezultati antropometrijskih mjerenja učenika 3. razreda u šk. 2010./11. god.

Usporedbom mjernih rezultata aritmetičke sredine kod učenika i učenica 3. razreda eksperimentalne i kontrolne skupine i usporedbom ocjena uspješnosti s rezultatima prosjeka u RH (prema Prebeg, 2002., izvor: Mišigoj-Duraković, 2008) vidljive su razlike u srednjim vrijednostima. Mjerenjem je utvrđeno da su učenici eksperimentalne skupine postigli veće pozitivne pomake iznad prosjeka svojih vršnjaka u kontrolnoj skupini. Ocjena inicijalnog i finalnog stanja izvedena je na osnovi prosjeka u RH. Učenici i učenice eksperimentalne skupine u više su varijabli postigli bolje rezultate od učenika i učenica u kontrolnoj skupini.

Prikaz usporedbe inicijalnog i finalnog rezultata pri mjerenju tjelesne visine i težine eksperimentalne i kontrolne skupine
(prema Prebeg, 2002., izvor: Mišigoj-Duraković, 2008)

Djevojčice	ATVeksper.	ATTeksp.	ATVkontrol.	ATTkontrol.
inicijalno	138	33,5	139,5	34,9
finalno	141	36,08	142,4	36,8

Tablica 1. Prosječni rezultati visine i težine eksperimentalne i kontrolne skupine učenica



Grafikon 1. Prosječni rezultati visine i težine eksperimentalne i kontrolne skupine učenica

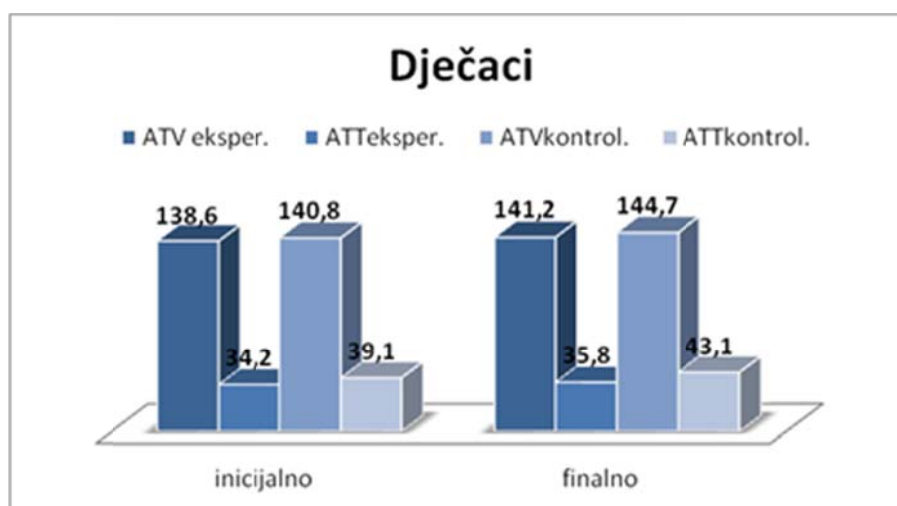
Kao što je vidljivo iz tablice 1 i grafikona 1, visina i težina učenica obiju skupina ovog uzrasta (9-10 god.) izvrsne su u odnosu na dosadašnja mjerenja u RH. Rast u visinu u eksperimentalnoj skupini povećao se za 3,25 cm, a u kontrolnoj za 2,85 cm, što je nešto niže od prosječnog godišnjeg prirasta zbog razdoblja od 9 mjeseci, koliko traje školska godina.

Prosječno povećanje mase tijela od 2,58 kg u eksperimentalnoj i 1,92 kg u kontrolnoj skupini može se smatrati zadovoljavajućim s gledišta održanja optimalne mase tijela, uzimajući pritom u obzir da je ovo povećanje u znatnoj mjeri uvjetovano prije svega povećanjem longitudinalnih dimenzija skeleta.

Napredovanje učenika u rastu i masi tijela u obje skupine ravnomjerno je i podjednako, učenice eksperimentalne skupine neznatno su u prosjeku niže i manje težine u odnosu na kontrolnu skupinu, ali je njihov napredak ujednačen.

Dječaci	ATVeksper.	ATTeksper.	ATVkontrol.	ATTkontrol.
inicijalno	138,6	34,2	140,8	39,1
finalno	141,2	35,8	144,7	43,1

Tablica 2. Prosječni rezultati visine i težine eksperimentalne i kontrolne skupine učenika



Grafikon 2. Prosječni rezultati visine i težine eksperimentalne i kontrolne skupine učenika

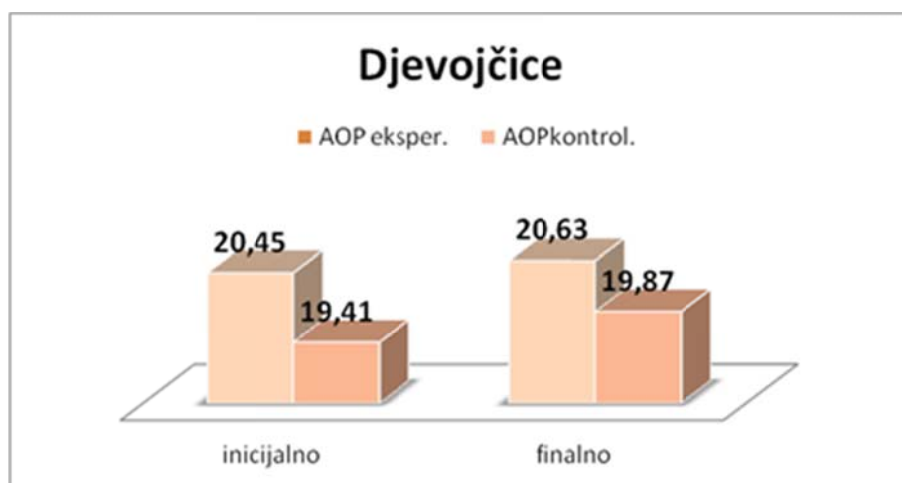
Prosječno povećanje tjelesne visine učenika eksperimentalne skupine od 2,6 cm, a kontrolne skupine od 3,9 cm u skladu je s osobinama faze rasta i razvoja za ovu dob, iako je nešto niže od npr. godišnjeg prirasta vršnjaka u Sloveniji, koji iznosi 5.59 (Kondrič, 2000).

Prosječno povećanje mase tijela eksperimentalne skupine slabije je za 1,6 kg u odnosu na kontrolnu skupinu koja je postigla povećanje težine za 4 kg, ali se može smatrati zadovoljavajućim s gledišta održanja optimalne mase tijela u odnosu na visinu.

Prikaz usporedbe inicijalnog i finalnog rezultata pri mjerenju opsega podlaktice eksperimentalne i kontrolne skupine
(prema NORME – 1996. V. Findak, D. Metikoš, M. Mraković, B. Neljak)

Djevojčice	AOPeksp.	AOPkontrol.
inicijalno	20,45	19,41
finalno	20,63	19,87

Tablica 3. Prosječni rezultati opsega podlaktice eksperimentalne i kontrolne skupine učenica

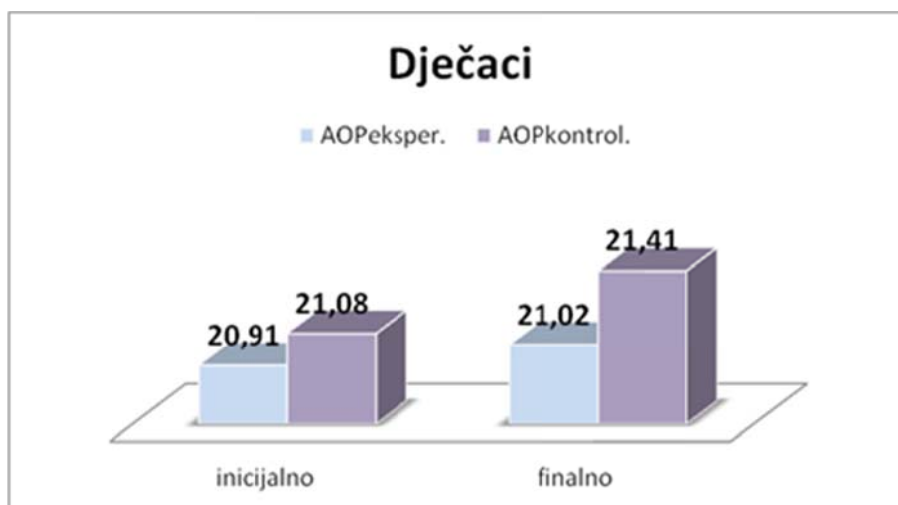


Grafikon 3.

Opseg podlaktice kod djevojčica obiju skupina malo je ispod prosjeka vršnjaka u RH. Kod djevojčica eksperimentalne skupine prosjek opsega podlaktice u prosjeku je veći od prosjeka u kontrolnoj skupini. Ali porast od inicijalnog do finalnog mjerenja kod djevojčica eksperimentalne skupine iznosi 0,18 cm, a kod kontrolne skupine on je 0,46 cm.

Dječaci	AOPeksp.	AOPkontrol.
inicijalno	20,91	21,08
finalno	21,02	21,41

Tablica 4. Prosječni rezultati opsega podlaktice eksperimentalne i kontrolne skupine učenika



Grafikon 4. Prosječni rezultati opsega podlaktice eksperimentalne i kontrolne skupine učenika

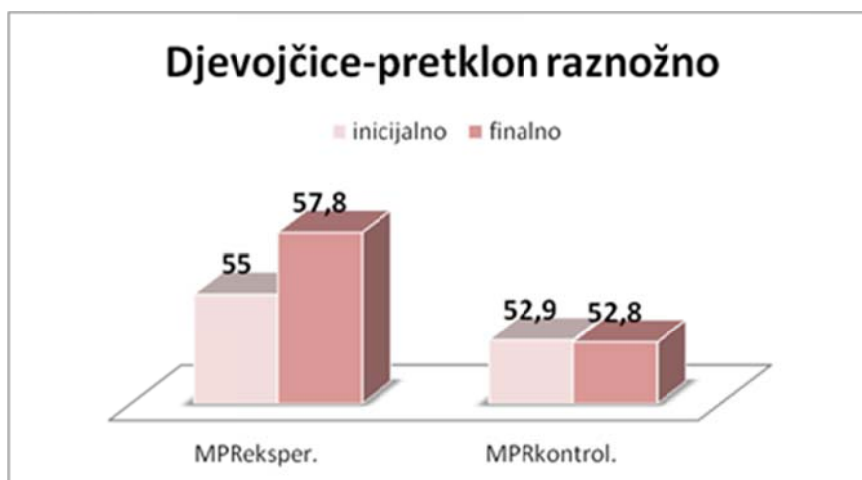
Kod dječaka obiju skupina opseg je podlaktice, isto kao i kod djevojčica, malo ispod prosjeka vršnjaka u RH. Kod dječaka eksperimentalne skupine prosjek opsega podlaktice u prosjeku je manji od prosjeka u kontrolnoj skupini. Ali porast od inicijalnog do finalnog mjerenja kod dječaka eksperimentalne skupine iznosi 0,11 cm, a u kontrolnoj skupini on je 0,33 cm. Takav je slijed rasta kod djevojčica i dječaka eksperimentalne skupine podjednak, kao i kod dječaka i djevojčica kontrolne skupine, što je povezano i s većom tjelesnom masom učenika kontrolne skupine.

Primijećen je lagani trend povećanja opsega podlaktice na račun nešto većeg udjela mišićne mase. Slične promjene mogu se naći u studijama drugih autora (Medved i sur., 1989, Malina i Bouchard, 1991, Kondrič i Šajber-Pincolič, 1997), pa se odstupanje od prosjeka u RH ne smatra značajnim.

Prikaz usporedbe inicijalnog i finalnog rezultata pri mjerenju pretklona razno-
 žno eksperimentalne i kontrolne skupine
 (NORME – 1996. V. Findak, D. Metikoš, M. Mraković, B. Neljak)

Djevojčice	MPReksper.	MPRkontrol.
inicijalno	55	52,9
finalno	57,8	52,8

Tablica 5. Prosječni rezultati gibljivosti eksperimentalne i kontrolne skupine učenica

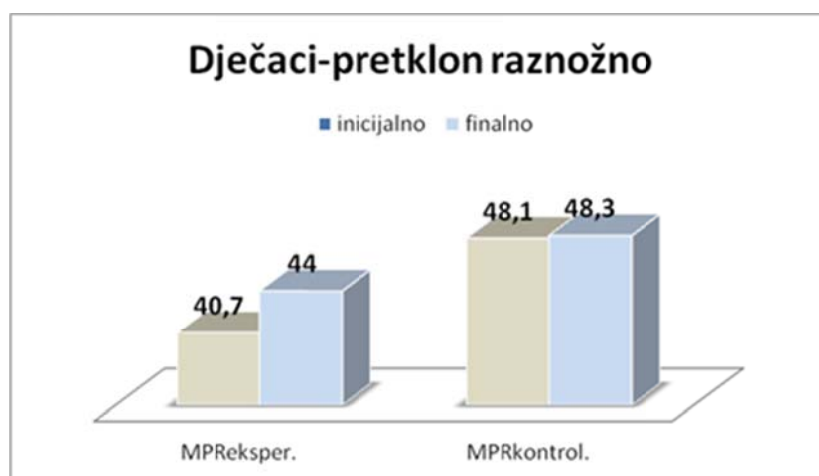


Grafikon 5. Prosječni rezultati gibljivosti eksperimentalne i kontrolne skupine učenica

U prostoru motoričkih varijabli gibljivosti dobivene su značajne promjene kod učenica eksperimentalne skupine kod kojih je došlo do poboljšanja prosječnog rezultata od inicijalnog do finalnog mjerenja i za 2,83 cm, pa su rezultati nešto viši od prosjeka u RH, dok su rezultati u kontrolnoj skupini prosječni i imaju neznatan pad od 0,1 cm u odnosu na inicijalno mjerenje. Smatramo da je pravilno programiranje u eksperimentalnoj skupini dovelo do uspješnog rezultata u napredovanju učenica, što je nedostatak kod programiranja u kontrolnoj skupini.

Dječaci	MPReksper.	MPRkontrol.
inicijalno	40,7	48,1
finalno	44	48,3

Tablica 6. Prosječni rezultati gibljivosti eksperimentalne i kontrolne skupine učenika



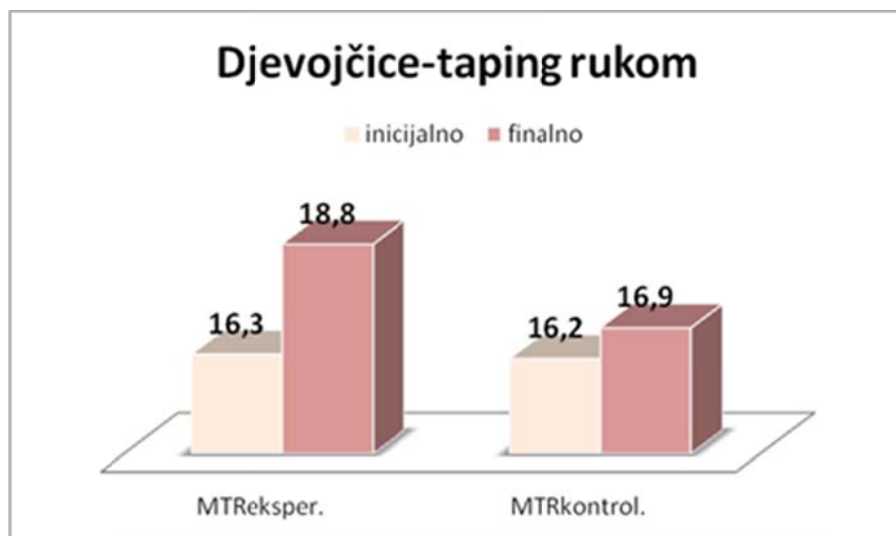
Grafikon 6. Prosječni rezultati gibljivosti eksperimentalne i kontrolne skupine učenika

U prostoru motoričkih varijabli dobivene su značajne promjene kod učenika eksperimentalne skupine od 3,3 cm od inicijalnog do finalnog mjerenja i u statistički značajnoj mjeri, pa su rezultati od prosječnih prerasli u iznadprosječne u odnosu na prosjek u RH. Kod dječaka kontrolne skupine čiji su rezultati gibljivosti bili iznad prosjeka nije došlo do značajnih promjena tijekom školske godine od inicijalnog do finalnog mjerenja. Razloge dobrim i značajnim promjenama u fleksibilnosti kod djevojčica i dječaka u eksperimentalnoj skupini treba tražiti u dostatno posvećenoj pažnji u razvoju te važne sposobnosti kroz kvalitetno programiranje, što je nedostatak kod učenica i učenika u kontrolnoj skupini.

Prikaz usporedbe inicijalnog i finalnog rezultata pri mjerenju tapinga rukom eksperimentalne i kontrolne skupine
(NORME – 1996. V. Findak, D. Metikoš, M. Mraković, B. Neljak)

Djevojčice	MTReksper.	MTRkontrol.
inicijalno	16,3	16,2
finalno	18,8	16,9

Tablica 9. Prosječni rezultati brzine pokreta eksperimentalne i kontrolne skupine učenica

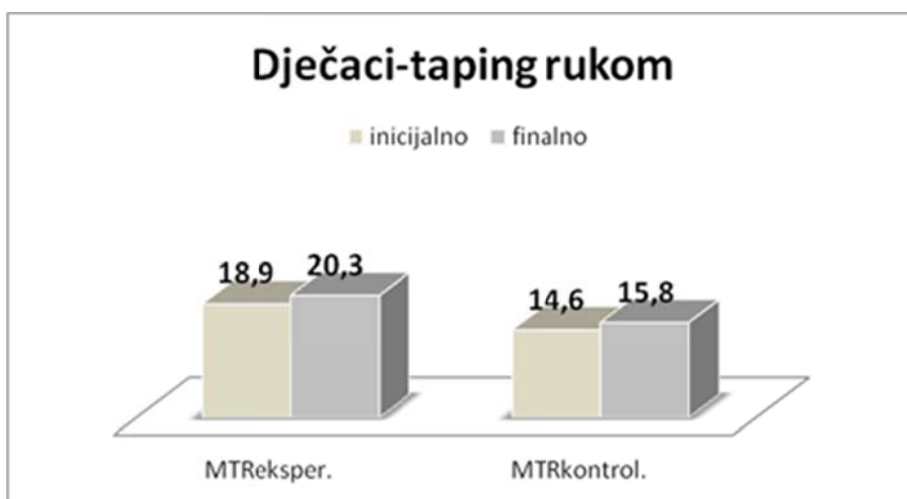


Grafikon 9. Prosječni rezultati brzine pokreta eksperimentalne i kontrolne skupine učenica

Rezultati su mjerenja brzine pokreta kod djevojčica obiju skupina ispod prosjeka RH, ali su učenice eksperimentalne skupine ipak postigle pomak od 2,5 dodira od inicijalnog do finalnog mjerenja, dok su učenice u kontrolnoj skupini postigle pomak od 0,69 dodira, što je neznačajno.

Dječaci	MTReksper.	MTRkontrol.
inicijalno	18,9	14,6
finalno	20,3	15,8

Tablica 10. Prosječni rezultati brzine pokreta eksperimentalne i kontrolne skupine učenika



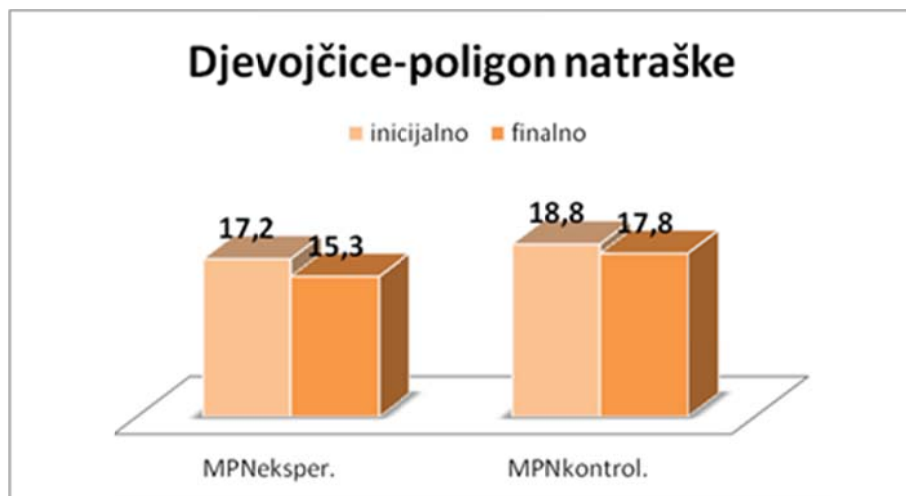
Grafikon 10. Prosječni rezultati brzine pokreta eksperimentalne i kontrolne skupine učenika

Značajno poboljšanje rezultata u tapingu rukom, tj. eksplozivne snage, nije se javilo ni u eksperimentalnoj ni u kontrolnoj skupini učenika, što se vidi iz rezultata mjerenja u eksperimentalnoj skupini od 1,4 te 1,2 u kontrolnoj skupini. Razlika je u tome što je kontrolna skupina prešla s ispodprosječnih rezultata na prosječne, a kontrolna skupina zadržala je loše rezultate i u inicijalnim i u finalnim mjerenjima. Smatramo da se do boljih rezultata u eksperimentalnoj skupini došlo pravilnim programiranjem.

Prikaz usporedbe inicijalnog i finalnog rezultata pri mjerenju poligona natraške eksperimentalne i kontrolne skupine
 (NORME – 1996. V. Findak, D. Metikoš, M. Mraković, B. Neljak)

Djevojčice	MPNeksper.	MPNkontrol.
inicijalno	17,2	18,8
finalno	15,3	17,8

Tablica 11. Prosječni rezultati koordinacije eksperimentalne i kontrolne skupine učenika

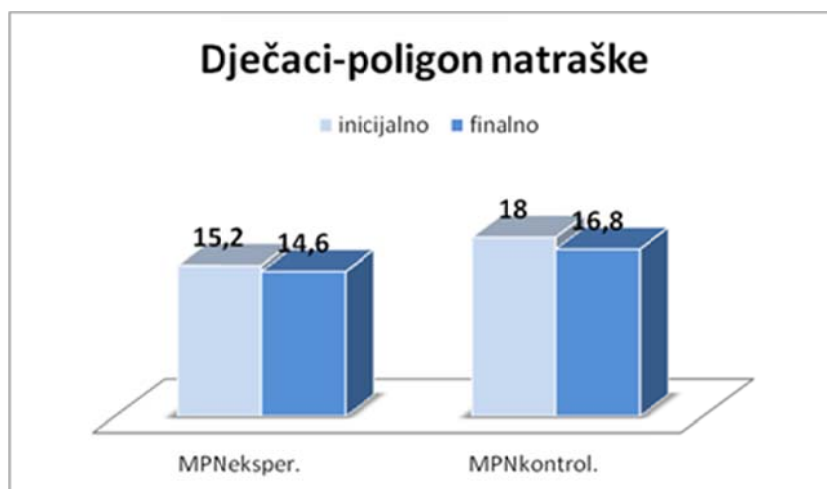


Grafikon 11. Prosječni rezultati koordinacije eksperimentalne i kontrolne skupine učenica

Učenice i jedne i druge skupine postigle su izvrsne rezultate i u inicijalnom i u finalnom mjerenju. Eksperimentalna skupina poboljšala je svoj prosjek za 1,89 s, a kontrolna skupina za 1,05 s. Ti izvrsni rezultati pokazatelj su česte primjene poligona u nastavi kod učenika nižih razreda, što potiče timski rad i ima natjecateljski karakter.

Dječaci	MPNeksper.	MPNkontrol.
inicijalno	15,2	18
finalno	14,6	16,8

Tablica 12. Prosječni rezultati koordinacije eksperimentalne i kontrolne skupine učenika



Grafikon 12. Prosječni rezultati koordinacije eksperimentalne i kontrolne skupine učenika

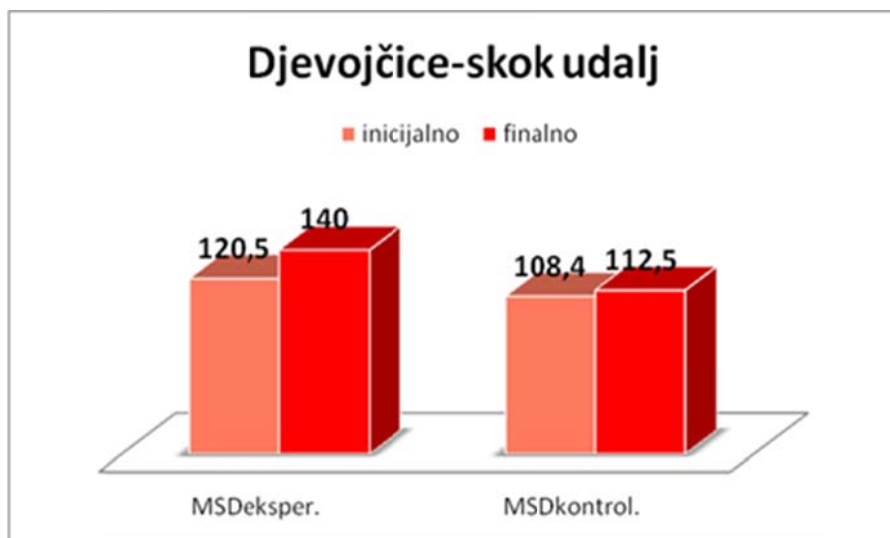
Rezultati u finalnom mjerenju znatno su bolji od prosječnih rezultata u RH. Eksperimentalna skupina poboljšala je svoju brzinu za 0,53 s u prosjeku, a kontrolna skupina za 1,16 s.

Rezultati testa poligona natraške ukazuju na intenzivan razvoj koordinacije pod utjecajem primijenjenih kinezioloških operatora, što je u skladu s nalazima dosadašnjih istraživanja (Metikoš i Hošek, 1972, Viskiće-Štalec i Mejovšek, 1975, Katić i suradnici, 1998). Budući da koordinacija predstavlja temelj za napredak i u ostalim motoričkim sposobnostima, postignuti pomaci ohrabruju i potvrđuju mogući velik doprinos dodatnih sportskih aktivnosti u razvoju koordinacije u ovom dobnom uzrastu.

Prikaz usporedbe inicijalnog i finalnog rezultata pri mjerenju skoka udalj s mjesta eksperimentalne i kontrolne skupine
(NORME – 1996. V. Findak, D. Metikoš, M. Mraković, B. Neljak)

Djevojčice	MSDeksper.	MSDkontrol.
inicijalno	120,5	108,4
finalno	140	112,5

Tablica 13. Prosječni rezultati eksplozivne snage eksperimentalne i kontrolne skupine učenica

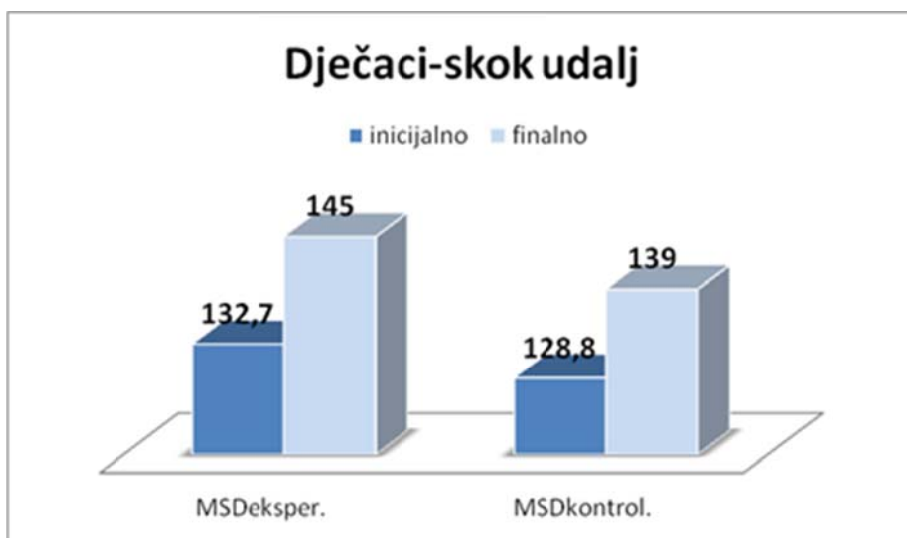


Grafikon 13. Prosječni rezultati eksplozivne snage eksperimentalne i kontrolne skupine učenica

Početni su rezultati skoka udalj kod učenica obiju skupina loši. Eksplozivna snaga nogu učenica eksperimentalne skupine poboljšala se za 19,42 cm u finalnom mjerenju, dok je kontrolna povećala rezultat za samo 4,15 cm. Eksperimentalna skupina pravilnim je programiranjem uspjela podići loše rezultate do prosječnih, što kontrolnoj skupini nije uspjelo.

Dječaci	MSDeksper.	MSDkontrol.
inicijalno	132,7	128,8
finalno	145	139

Tablica 14. Prosječni rezultati eksplozivne snage eksperimentalne i kontrolne skupine učenika



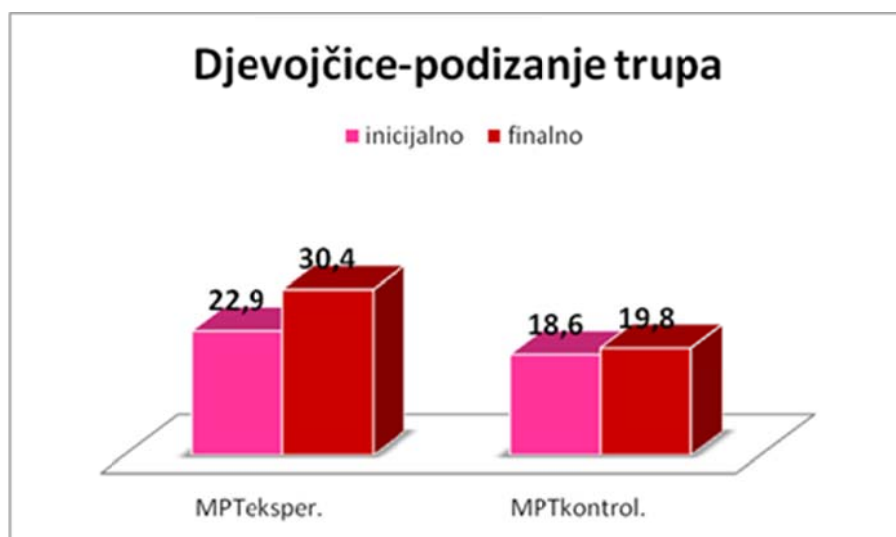
Grafikon14. Prosječni rezultati eksplozivne snage eksperimentalne i kontrolne skupine učenika

Rezultati su finalnog napretka u odnosu na inicijalno mjerenje zadovoljavajući, ali su tek kod eksperimentalne skupine dosegli prosjek, a kod kontrolne su skupine ispod prosjeka u odnosu na prosjek učenika u RH. Eksperimentalna skupina učenika poboljšala je svoj skok za 12,3 cm u prosjeku, a kontrolna skupina za 10,2 cm. Značajno poboljšanje rezultata u skoku udalj moglo bi se očekivati ako bi se još više vodilo računa pri programiranju i primjeni kombinirane nastave s dodatnim aktivnostima u razvoju eksplozivne snage.

Prikaz usporedbe inicijalnog i finalnog rezultata pri mjerenju podizanja trupa
eksperimentalne i kontrolne skupine
(NORME – 1996. V. Findak, D. Metikoš, M. Mraković, B. Neljak)

Djevojčice	MPTeksper.	MPTkontrol.
inicijalno	22,9	18,6
finalno	30,4	19,8

Tablica 15. Prosječni rezultati repetitivne snage eksperimentalne i kontrolne skupine učenica

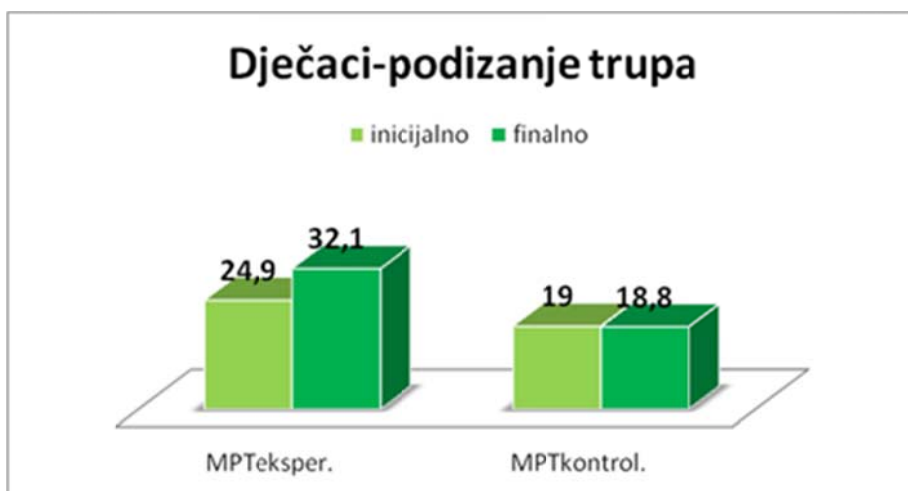


Grafikon 15. Prosječni rezultati repetitivne snage eksperimentalne i kontrolne skupine učenica

Učenice eksperimentalne skupine značajno su poboljšale finalne rezultate mjerenja za 7,5 podizanja trupa više nego u inicijalnom mjerenju, što je iznadprosječan rezultat u odnosu na prosjek u RH. Ti dobri rezultati posljedica su stavljanja naglaska na trbušnu muskulaturu pri programiranju. Rezultati kontrolne skupine od 1,23 podizanja trupa neznatni su, ta skupina imala je loše početne rezultate koje je jedva podigla na točku ispod prosjeka u odnosu na rezultate u RH.

Dječaci	MPTeksper.	MPTkontrol.
inicijalno	24,9	19
finalno	32,1	18,8

Tablica 16. Prosječni rezultati repetitivne snage eksperimentalne i kontrolne skupine učenika



Grafikon 16. Prosječni rezultati repetitivne snage eksperimentalne i kontrolne skupine učenika

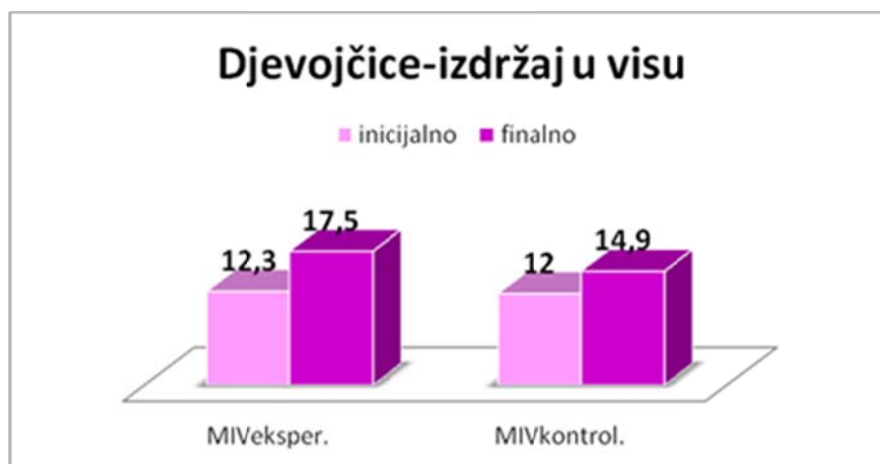
Kao i djevojčice, i dječaci eksperimentalne skupine znatno su poboljšali rezultate podizanja trupa za 7,2 podizanja više u finalnom mjerenju i postigli iznadprosječne rezultate. Učenici kontrolne skupine već vrlo loše rezultate nisu uspjeli poboljšati, nego su čak imali blagi pad od 0,2, što je posljedica slabog rada na trbušnoj muskulaturi učenika i zanemarivanja njezine uloge u stabilizaciji kralježnice. S tim je u skladu i statistički značajno zaostajanje u odnosu na prosječan rezultat u RH.

Kod repetitivne snage vidi se velika razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine učenika, a smatramo da je razlog tomu dobro izvršeno programiranje u eksperimentalnoj skupini.

Prikaz usporedbe inicijalnog i finalnog rezultata pri mjerenju izdržaja u visu zglobom eksperimentalne i kontrolne skupine
(NORME – 1996. V. Findak, D. Metikoš, M. Mraković, B. Neljak)

Djevojčice	MIVeksper.	MIVkontrol.
inicijalno	12,3	12
finalno	17,5	14,9

Tablica 7. Prosječni rezultati statičke snage eksperimentalne i kontrolne skupine učenika

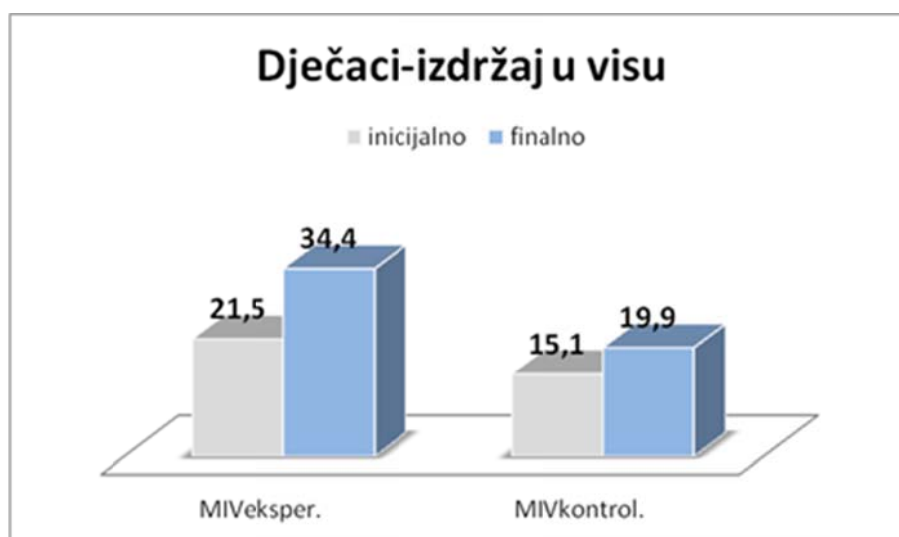


Grafikon 7. Prosječni rezultati statičke snage eksperimentalne i kontrolne skupine učenica

Rezultati inicijalnih i finalnih mjerenja kod obiju skupina bili su i ostali daleko ispod prosjeka u RH, iako su učenice u eksperimentalnoj skupini postigle napredak u prosjeku za 5,14 s, a učenice u kontrolnoj skupini za 2,86 s.

Dječaci	MIVeksper.	MIVkontrol.
inicijalno	21,5	15,1
finalno	34,4	19,9

Tablica 8. Prosječni rezultati statičke snage eksperimentalne i kontrolne skupine učenika



Grafikon 8. Prosječni rezultati statičke snage eksperimentalne i kontrolne skupine učenika

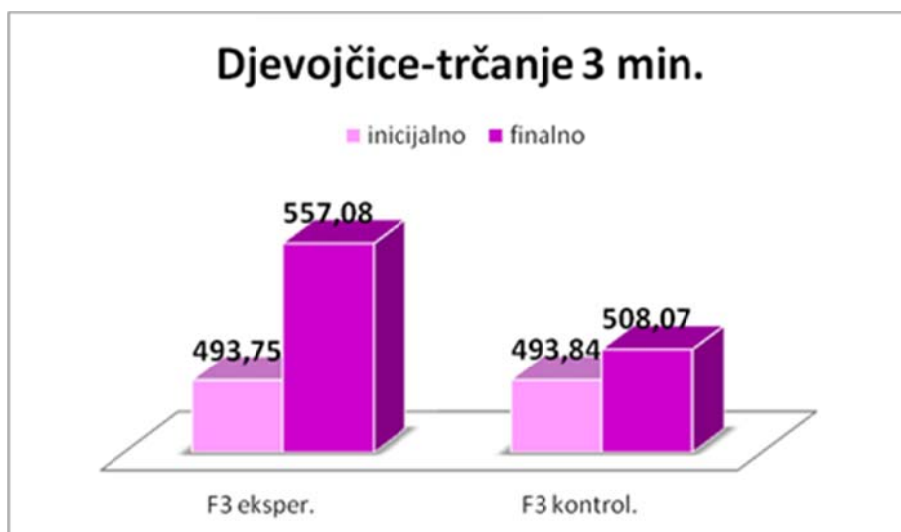
Kod učenika eksperimentalne skupine nešto je bolji rezultat inicijalnog provjeravanja od rezultata kontrolne skupine, čiji je rezultat loš. Eksperimentalna skupina podigla je svoj rezultat za 12,84 s i tako dosegla prosječne rezultate u RH. Kontrolna skupina jedva je podigla svoje rezultate za 4,85 s, pa su testovi izdržaja u visu zgibom statistički u neznačajnoj mjeri poboljšani, ali su još uvijek u velikom zaostatku u odnosu na prosjek u RH.

Pritom istovremeno nije došlo do značajnog poboljšanja u statičkoj jakosti ruku i ramenog pojasa, što potvrđuje pravilno distribuiranje prioriteta u treningu jakosti. Ipak treba imati na umu i manju podložnost promjenama statičke u odnosu na dinamičku jakost, ali i ukupno znatno veći mogući utjecaj programiranog vježbanja na jakost općenito u odnosu na koordinativne i eksplozivno brzinske sposobnosti, koje su u znatno većoj mjeri određene genotipom.

Prikaz usporedbe inicijalnog i finalnog rezultata pri mjerenju funkcionalnih sposobnosti eksperimentalne i kontrolne skupine
(NORME – 1996. V. Findak, D. Metikoš, M. Mraković, B. Neljak)

	F3 eksper.	F3 kontrol.
Djevojčice inicijalno	493,75	493,84
finalno	557,08	508,07

Tablica 17. Prosječni rezultati funkcionalnih sposobnosti eksperimentalne i kontrolne skupine



Grafikon 17. Prosječni rezultati funkcionalne sposobnosti eksperimentalne i kontrolne skupine učenika

Učenice eksperimentalne i kontrolne skupine imale su ispodprosječne inicijalne rezultate mjerenja funkcionalnih sposobnosti, tj. aerobne izdržljivosti. Pravilnim programiranjem u eksperimentalnoj skupini kod djevojčica postignut je značajan napredak od 63,33 m u trajanju trčanja do 3 min., dok su djevojčice u kontrolnoj skupini postigle u prosjeku napredak od 14,23 m i ostale ispod prosječnih rezultata u RH.

Dječaci	F3 ekper.	F3 kotrol.
inicijalno	564,41	512,35
finalno	620,88	573,23

Tablica 18. Prosječni rezultati funkcionalnih sposobnosti eksperimentalne i kontrolne skupine učenika



Grafikon 18. Prosječni rezultati funkcionalnih sposobnosti eksperimentalne i kontrolne skupine učenika

Učenici eksperimentalne skupine u inicijalnom provjeravanju imali su prosječan rezultat, a učenici kontrolne skupine ispodprosječan rezultat. Obje su skupine u finalnom mjerenju pokazale znatan napredak od 56,47 m u eksperimentalnoj i 60,80 m u kontrolnoj skupini, što je podiglo aerobnu izdržljivost na prosječne i iznadprosječne rezultate u odnosu na prosjek u RH. Smatramo da je taj uspjeh polučen i činjenicom da dosta dječaka trenira nogomet izvan škole.

4. Zaključak istraživanja

Usporedbom rezultata mjerenih antropometrijskih osobina eksperimentalne i kontrolne skupine učenika i učenica trećeg razreda (ATV, ATT, AOP) vidljive su određene razlike u srednjim vrijednostima. Tako je već u inicijalnim mjerenjima uočljiva razlika u skupinama u svim antropometrijskim varijablama u korist kontrolne skupine dječaka i djevojčica, ali je napredak obiju skupina u finalnom mjerenju bio podjednak. Razlike između skupina nisu značajne glede njihovih antropometrijskih osobina.

Usporedbom motoričkih sposobnosti (MPR, MTR, MPN, MSD, MPT, MIV) između eksperimentalne i kontrolne skupine i kod dječaka i djevojčica rezultati eksperimentalne skupine u finalnim mjerenjima pokazali su veći napredak u odnosu na kontrolnu skupinu, čiji su rezultati u prosjeku bili slabiji. Djevojčice eksperimentalne skupine pokazale su veći napredak od inicijalnog do finalnog mjerenja u svim motoričkim i funkcionalnim sposobnostima, a značajan pomak pokazale su u razvoju fleksibilnosti, repetitivne i eksplozivne snage u odnosu na kontrolnu skupinu, dok su dječaci eksperimentalne skupine postigli značajniji napredak u razvoju fleksibilnosti, repetitivne i statičke snage od dječaka kontrolne skupine. Smatramo da su i dobri rezultati kod eksperimentalnih skupina posljedica dobrog programiranja. Analiza rezultata u okviru provedenih istraživanja na uzorku učenika mlađe školske dobi pokazuje da je većina motoričkih sposobnosti učenika pod znatnim utjecajem genetskih faktora i egzogenih (vanjskih) čimbenika, od kojih je u mnogobrojnim istraživanjima potvrđen pozitivan utjecaj tjelesne aktivnosti odnosno tjelesnoga vježbanja. Slični rezultati postignuti su i u mjerenjima funkcionalnih sposobnosti. Djevojčice eksperimentalne skupine pokazale su značajnije razlike u funkcionalnim sposobnostima od djevojčica kontrolne skupine, dok su dječaci obiju skupina imali podjednak napredak.

Na kraju istraživanja došli smo do zaključka da se u ovoj mlađoj školskoj dobi može znatno utjecati na koordinaciju, brzinu, gibljivost, ravnotežu i funkcionalne sposobnosti te da je za to razdoblje izrazito važno redovito i kontinuirano provoditi kineziološke aktivnosti koje su u skladu s interesima učenika i uvjetima rada u školi.

Istraživanje utvrđivanja razlika između djevojčica i dječaka eksperimentalne i kontrolne skupine trećih razreda u nekim motoričkim sposobnostima provedeno je s ciljem poboljšanja kvalitete nastave TZK, gdje bi se planiranje i programiranje nastavnog procesa trebalo organizirati poštujući uočene razlike u motoričkom statusu učenika. Nakon usporedbe dobivenih rezultata mora se imati u vidu da treba ograničiti vlastite zaključke s obzirom na veličinu uzorka (svega 59 učenika). Iako se rezultati ovog istraživanja ne mogu generalizirati na široku populaciju dječaka i djevojčica u dobi od devet godina zbog veličine uzorka i utjecaja različitih čimbenika na razvoj motoričkih sposobnosti, rezultati istraživanja mogu poslužiti kao dobre smjernice s ciljem kvalitetnijeg prog-

ramiranja i dodatnog određivanja homogenih skupina u nastavi TZK. Generaliziranje istih rezultata zahtijeva istraživanje širih razmjera.

5. Literatura:

1. Findak, V. (1997). *Programiranje u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi*, Zagreb: Šk. novine.
2. Findak, V., Metikoš, D., Mraković, M., Neljak, B. (1996). *Razvoj antropometrijskih obilježja učenika osnovnih i srednjih škola*, Zagreb: Napredak.
3. Findak, V., Metikoš, D., Mraković, M. (1992). *Kineziološki priručnik za učitelje*, Zagreb: Hrv.ped.knjiž. zbor.
4. Findak, V. (1999.). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*, Zagreb: Šk. knjiga.
5. Findak, V., Metikoš, D., Mraković, M., Neljak, B., Prot, F. (2000.). *Motorička znanja*, Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
6. Findak, V., Metikoš, D., Mraković, M., Neljak, B. (1996). *Primjenjena kineziologija u školstvu – NORME*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor i Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
7. *Kurikulum-HNOS*.
8. Kvesić, M.(2008). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*, Mostar: Fakultet prirodoslovno matematičkih i odgojnih znanosti.
9. Mraković, M.(1987). *Teorijski pristup programiranju transformacijskih procesa u području kineziologije*, Zagreb: Obrazovanje i rad, br. 5-6.
10. Mužić, V. (1999). *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Zagreb: Školska knjiga.
11. Prskalo, I. (2001). *Osnove kineziologije*, Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.

Impact of Syllabus on Improvement of Anthropological Characteristics of Pupils

Summary: The main goal of this research was to establish the impact of an appropriate syllabus on the improvement of anthropological characteristics of pupils. The research was carried out during regular physical education classes with 59 third-grade primary school pupils (29 pupils in an experimental group and 30 in a control group). On the basis of measurements taken in the research it has been proved that by creating an appropriate syllabus and applying it on the experimental group we had an impact on the achievement of better results in the development of anthropological characteristics of pupils in comparison with the control group.

Keywords: physical education, creating a syllabus, anthropometric measurement, health.

Einfluss der Programmierung auf die Verbesserung der anthropologischen Eigenschaften der Schüler

Zusammenfassung: Das Hauptziel dieser Studie war die Bestimmung der Wirkung von regelmäßiger Programmierung auf die Verbesserung der anthropologischen Eigenschaften der Schüler. Die Studie wurde während des regulären Sportunterrichts anhand einer Stichprobe von 59 Teilnehmern - den Drittklässlern durchgeführt (29 Schüler in der experimentellen Gruppe und 30 Schüler in der Kontrollgruppe). Mit der Durchführung dieser Studie haben wir auf der Grundlage von Messungen bewiesen, dass wir durch regelmäßige Programmierung in der experimentellen Gruppe bessere Ergebnisse in der Entwicklung der anthropologischen Eigenschaften der Schüler bei dieser Gruppe erzielt haben im Vergleich mit der Kontrollgruppe.

Schlüsselbegriffe: Sportunterricht, Programmierung, anthropometrische Messungen, Gesundheit.

UDK 371.214.1:78
Pregledni rad
Primljeno: 6. svibnja 2012.

PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE NASTAVE GLAZBENE KULTURE U PRVI TRI RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Mr. sc. Jasna Šulentić Begić
Učiteljski fakultet Osijek

Antonija Kaleb, mag.
OŠ „Stjepan Radić“, Božjakovina

Sažetak: Tema je ovoga rada planiranje i programiranje nastave glazbene kulture u prva tri razreda osnovne škole. Nastava je složena društvena djelatnost tijekom koje se odgaja i obrazuje mladi naraštaj u njegovoj razvojnoj dobi te uspjeh toga rada zavisi od načina i kvalitete pripremanja učitelja. Sam pojam pripremanja nastavnika definira se kao permanentan proces koji se provodi paralelno s nastavnim radom. Cjeloživotno učenje, tj. permanentno usavršavanje, neophodno je za uspješno pripremanje nastavnika. Razlikuje se godišnje, mjesečno, tjedno i dnevno pripremanje.

U svrhu ovog rada provedeno je istraživanje kojemu je cilj bio utvrditi kako učitelji primarnog obrazovanja pristupaju planiranju i programiranju nastave glazbene kulture u prva tri razreda osnovne škole. Anketiranjem smo saznali da učitelji temeljito pristupaju godišnjem planiranju nastave glazbene kulture jer se uz udžbenike, priručnike i nastavni plan i program koriste i dodatnom literaturom uzimajući pritom u obzir ponajviše interese učenika i otvorenost modela nastave glazbene kulture koji nudi učiteljima mogućnost slobode pri izboru sadržaja. Također smo saznali da učitelji smatraju da su opterećeni pisanjem dnevnih priprema za nastavu. Iznenađuje činjenica da se nijedan ispitanik u nastavi glazbene kulture ne koristi instrumentom, čemu uzrok može biti nedovoljna kompetentnost učitelja. Zbog toga učitelji trebaju težiti vlastitom permanentnom usavršavanju kako bi išli ukorak s inovacijama u nastavi te kako bi pružili učenicima kvalitetnu nastavu.

Ključne riječi: nastava glazbene kulture, primarno obrazovanje, planiranje i programiranje nastave, cjeloživotno učenje.

Uvod

U Hrvatskoj se trenutno osnovnoškolska nastava izvodi prema nastavnom planu i programu koji je u okviru HNOS-a (*Hrvatski nacionalni obrazovni standard*) stupio na snagu školske godine 2006./07. „S ciljem razvijanja "škole po mjeri učenika" izrađen je Hrvatski nacionalni obrazovni standard kao osnova za promjene u programiranju i načinu rada u osnovnom školstvu. HNOS uvodi rasterećenje uklanjanjem suvišnih obrazovnih sadržaja, suvreme-

ni način poučavanja temeljen na istraživačkoj nastavi, samostalnom i skupnom radu te primjenjivom znanju i vještinama.“¹

Prema članku 27. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* iz 2006. godine nastavni plan i program sadrži:

- plan nastavnoga rada po predmetima i po razredima – od 1. do 8. razreda, tjedni i godišnji broj sati te ukupni tjedni i godišnji broj sati
- plan izvannastavnih aktivnosti po razredima te ukupni tjedni i godišnji broj sati
- plan realizacije posebnih programa učenja stranih i klasičnih jezika
- plan dopunskoga i dodatnog rada te sata razrednika
- programe obveznih i izbornih nastavnih predmeta, programe učenja posebnih stranih i klasičnih jezika s iznesenim ciljevima, zadaćama, odgojno-obrazovnim sadržajima i rezultatima koje treba postići poučavanjem/učenjem u svakoj temi.

Nastavni plan, prema Poljaku, školski je dokument u kojem se u obliku tablice propisuju odgojno-obrazovna područja odnosno predmeti koji će se obuhvaćati u određenoj školi, redosljed obučavanja tih područja odnosno predmeta po razredima ili semestrima i tjedni broj sati za pojedino područje odnosno nastavni predmet. *Nastavni program* Poljak definira kao školski dokument kojim se propisuje opseg, dubina i redosljed nastavnih sadržaja odnosno ističe da se nastavnim programom propisuju konkretni sadržaji pojedinoga nastavnog predmeta te dodaje da je nastavni program konkretizacija nastavnog plana (Poljak, 1984).

Na osnovi *nastavnog plana i programa* učitelji izrađuju svoje *operativne* odnosno *izvedbene planove i programe* koji im služe za ostvarivanje *nastave*.

„Za svaki nastavni predmet izrađuje se izvedbeni program za jednu školsku godinu, a zbir svih predmetnih programa za jedan razred/odjeljenje, uz program učeničkog kolektiva izvedbeni je program razreda/odjeljenja. Katkad se za tu razinu programiranja koristi izraz *operativno programiranje*.“ (Bognar i Matijević, 2002, 186).

Nastava je složen odgojno-obrazovni proces, pa stoga i zahtijeva primjerenom pripremanje učitelja. Poljak (1984) razlikuje pripremanje za novu školsku godinu (*globalno* ili *godišnje pripremanje*), pripremanje u tijeku školske godine za pojedinu nastavnu temu (*tematsko planiranje*) i pripremanje za pojedine nastavne jedinice (*lekcijско pripremanje*). Prema Poljaku, pripremanje za novu školsku godinu „povezano je s izradom *godišnjeg plana rada* ili tzv. *makroplana*“ (Poljak, 1984, 214). Poljak se još koristi terminima *globalno*, *orijentacijsko planiranje* ili tzv. *makroplaniranje*. Bognar i Matijević (2002) navode go-

¹ HNOS – škola po mjeri učenika. Preuzeto s <http://public.mzos.hr>, 1. 6. 2011.

dišnje, mjesečno, tjedno i dnevno pripremanje, a naglašavaju važnost zajedničkih aktivnosti nastavnika i učenika na razini planiranja i pripremanja nastave. Oni se također koriste izrazom *makroplaniranje*. Moćinić i Lazarić (2009) opisuju Beerensov model koji pod područjem programiranja i pripremanja za nastavu podrazumijeva vladanje akademskim znanjima i pedagoško-didaktičkim umijećima, poznavanje učenika, izbor metodičkih ciljeva, poznavanje raspoloživih resursa, programiranje dosljednih nastavnih aktivnosti i vrednovanje uspješnosti učenja.

Nakon izrade *globalnog plana* slijedi nešto zahtjevnije planiranje odnosno *programiranje*. Točnije, riječ je o obradi nastavnih tema i nastavnih jedinica što zahtijeva detaljnije i preciznije planiranje. Bognar i Matijević za takvo se planiranje koriste nazivom *mikroplaniranje*, koje definiraju kao *mjesečno i tjedno* (Bognar i Matijević, 2002). „Nastavnik obavlja i *dnevno pripremanje*, koje ima svoj organizacijski, sadržajni i metodički aspekt. Dobro dnevno pripremanje je preduvjet uspješno izvedenog odgojno-obrazovnog procesa. Ono, za razliku od planiranja, ne mora biti pismeno, osim ako to nastavniku osobno treba. Takav pismeni koncept zove se *priprava*. U dnevnom pripremanju vrlo angažirano sudjeluju i učenici.“ (Bognar i Matijević, 2002, 205). Slično tomu, Radovanović i Matijević (2009) opisuju neke od alternativnih škola (Waldorfska škola, Montessori, Celestin Freinet) u kojima je odnos prema pripremanju nastave takav da učitelji ne pišu metodičke scenarije za svaki nastavni sat, već se pripremanje nastave zasniva na suradnji i dogovoru s učenicima. U Freinetovoj školi učenici uz to izrađuju i osobne planove aktivnosti i procjenjuju ostvarenost tih planova.

Pri izradi *mikroplana* treba imati na umu različite aspekte pripremanja. Poljak razlikuje *stručnu* ili *sadržajnu pripremu* koja se odnosi na detaljno upoznavanje sadržaja i *pedagošku pripremu* koja se odnosi na pedagoško projektiranje nastavnog rada odnosno to kako će se u nastavi raditi. Pedagoška priprema podrazumijeva i određenu razinu stvaralačkog rada odnosno kreativnost učitelja. Nadalje, jako je važna i *organizacijska* i *materijalno-tehnička priprema* koja uključuje uređenje radnog mjesta, pripremu nastavnih sredstava i pomagala itd. *Psihološka priprema* potrebna je kako bi se stvorio osjećaj sigurnosti, a nju uvjetuje dobra stručna, pedagoška, organizacijska i materijalno-tehnička priprema (Poljak, 1984).

Prema Poljaku, tehnika pripremanja uključuje upotrebljavanje različitih pomagala, poput *radnih mapa*, *bilježnica* i *pismenih priprava* za nastavni sat. U radne mape učitelji slažu određeni tekstovni, grafički i slikovni materijal. U bilježnicama učitelji obično skiciraju obradu nastavnih jedinica, dok pismena priprava za nastavni sat služi učitelju kao pismeno projektiranje nastavnog rada za pojedini nastavni sat. Ona može biti napisana u opširnijem i sažetom obliku, ovisno o učitelju (isto, 1984). Empirijska istraživanja pokazala su da je većina nastavnika nezadovoljna vlastitom praksom pripremanja. Oni često osjećaju

grižnju savjesti jer smatraju da su „zapravo“ trebali utrošiti mnogo više vremena na pripreme (Pilz, 1985 prema Meyer, 2002). Kyriacou (2001) ističe da je najvažnija zadaća nastavnika osmisliti nastavnu aktivnost koja djelotvorno postiže pedagoške rezultate za svakog učenika. Na početku nastavnog sata svi bi nastavnici morali znati kakve pedagoške ciljeve žele postići i kako će taj nastavni sat omogućiti postignuće ciljeva. I dok se od studenata, budućih nastavnika, najčešće traži da napišu pripremu za sat, iskusni se nastavnici češće služe svojim velikim iskustvom kao okvirom kad određuju kako žele da nastavni sat teče. To nužno ne znači da su pripreme iskusnih nastavnika manje detaljne od priprema nastavnika početnika, nego da su pripreme ponavljanjem postale internalizirane.

Radovanović i Matijević (2009) smatraju da u školskoj svakodnevici ima sve više učitelja koji se rado koriste tzv. „konfekcijskim“ planovima drugih autora ili tvrtki koje pružaju potporu svakodnevnom učiteljskom radu, misleći pritom na planove i programe, tj. priprave koje osmišljavaju autori osnovnoškolskih udžbenika i koje se nalaze u priručnicima za učitelje koji prate udžbenike. „Među stručnjacima prevladava gledanje da je nemoguće izraditi univerzalno valjane scenarije koji se mogu događati u svim odjeljenjima (u nekoj državi) u kojima je planirano ostvarivanje kurikuluma određenog nastavnog predmeta. Takav univerzalni metodički scenarij nije moguće izraditi jer, niti svaki učitelj može raditi na isti način prema zamislama nekog drugog stručnjaka, niti je sa svakom skupinom učenika moguće odraditi neki univerzalni scenarij.“ (Radovanović i Matijević, 2009, 59). Autori dodaju da je to teorijski moguće samo ukoliko učitelj više brine za metodički scenarij nego za interese i sposobnosti učenika. Ističu da bi prednost svakako trebalo dati nastavi orijentiranoj na učenike odnosno nastavi koja polazi od njihovih predznanja, iskustava, mogućnosti i razvojnih potreba. Sve to zahtijeva kreativnost učitelja pri izboru sadržaja i osmišljavanju aktivnosti (isto, 2009). Jensen (1995) ističe da je jedan od prvih nastavnika koji je popularizirao pristup u kojem je u središtu učenik bio humanistički psiholog Carl Rogers, koji je vjerovao da je produktivnije usredotočiti se na potrebe učenika nego na potrebe sustava. Jensen stoga smatra da pisana priprava nastavne jedinice sama po sebi ne znači ništa, jer će i dobro osmišljen tijek sata propasti bez sposobnosti i znanja uspješnog učitelja koji razumije svoje učenike.

Rojko (2003) smatra da je pisanje priručnika za glazbenu kulturu nepotrebno. U njima se može naći vrlo malo stvarnog priručničkog materijala, tj. konkretnih uputa o načinu rada, jer su te upute već napisane u udžbenicima. Ističe kako su priručnici pisani na način koji podcjenjuje učiteljevu kompetenciju. „Iz potrebe (valjda) da nekako ispune (zadani) prostor, neki su se autori upuštali u pretenciozne i opširne rasprave o tehnici pjevanja (s obveznim crtežima „pjevačkog mehanizma“), o svojim metodološkim polazištima, o glazbenom sluhu djeteta, i sl. Trivijalnosti i tople vode,

sažaljenja dostojne neobaviještenosti, neukosti i neznanja ima u njima koliko hoćete. Pokazalo se gotovo zakonitim: što su priručnici tanji, to su bolji – pri čemu ovo „bolji“ treba uzeti kao krajnje dobronamjeran eufemizam.“ (Rojko, 2003, 67).

Za uspješno pripremanje nastavnika neophodno je *cjeloživotno učenje*, tj. *permanentno usavršavanje*. Šulentić Begić (2006) smatra da je potreba za cjeloživotnim učenjem (*permanentnim obrazovanjem*) odnosno učenjem tijekom cijelog života jedini način da idemo ukorak s brzim promjenama. Permanentno usavršavanje učitelja u Hrvatskoj regulirano je člankom 15. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, koji glasi:

„(1) Učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji školske ustanove imaju pravo i obvezu trajno se stručno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje je odobrilo Ministarstvo.

(2) Pod stalnim stručnim osposobljavanjem i usavršavanjem iz stavka 1. ovog članka podrazumijeva se pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama.

(3) Programe stručnog osposobljavanja i usavršavanja iz stavka 1. ovog članka organiziraju i provode ustanove nadležne za stručno usavršavanje.

(5) Ustanove iz stavka 3. i 4. ovog članka programe stručnog osposobljavanja i usavršavanja mogu izvoditi i u školskim ustanovama.

(6) Program stručnog osposobljavanja i usavršavanja treba sadržavati temu, namjenu, ciljeve programa iskazane kompetencijama, metode poučavanja, organizaciju, način vrednovanja i oblik certificiranja, broj polaznika, vrijeme trajanja programa i troškovnik.

(7) Način i postupak stručnog osposobljavanja i usavršavanja učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja propisuje ministar.“ (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008, 44).

„Usavršavanje je, dakle, obvezatno za sve učitelje. Ono može biti individualno i skupno u školama i izvan nje. Skupna usavršavanja organiziraju se putem stručnih aktiva, skupova, seminara i savjetovanja. Potreba za stalnim usavršavanjem tijekom cijelog radnog vijeka osobito mora doći do izražaja u učiteljskoj profesiji. Jedan od vidova usavršavanja učitelja županijska su stručna vijeća, koja su osnovana i djeluju pod okriljem *Agencije za odgoj i obrazovanje*.“ (Šulentić Begić, 2009, 1-2).

Prema Mušanoviću, interes učitelja za permanentno usavršavanje usko je povezan sa sadržajima koji se prezentiraju na skupovima i seminarima odnosno, ako je sadržaj primjeren interesima učitelja, tada će oni biti motivirani i za permanentno usavršavanje. Dakle potrebno je organizirati seminare na kojima će se obrađivati primjerene i aktualne teme, jer promjene u

odgoju i obrazovanju mogu provoditi samo kompetentni nastavnici (Mušano-
vić, 1998).

Radeka i Sorić (2005) proveli su istraživanje o zadovoljstvu nastavnika
kvalitetom vlastitog permanentnog usavršavanja i uzrocima (ne)zadovoljstva
nastavnika vlastitim usavršavanjem. Analiza je pokazala da je samo 1/4 nas-
tavnika uglavnom ili potpuno zadovoljna vlastitim permanentnim usavršava-
njem, a 3/4 nastavnika djelomično je ili potpuno nezadovoljno (zbog neprimje-
renih oblika i metoda usavršavanja, slabe organizacije usavršavanja, nedovolj-
ne količine ponuđenih sadržaja, slabog vrednovanja usavršavanja itd.), što je
dovelo da zaključka da su nužne određene promjene, tj. da je nužno poboljša-
nje kvalitete permanentnog usavršavanja nastavnika.

Nastava glazbene kulture u prva tri razreda osnovne škole

Glazba kao važan dio ljudske kulture svoje mjesto ima i u općem odgoju
i obrazovanju, no glazbenu nastavu u osnovnoj školi odlikuju neke posebnosti.
Prva je posebnost da velik dio nastave čine praktične aktivnosti (pjevanje, svi-
ranje, slušanje glazbe), druga da glazbu treba upoznati putem same glazbe, a ne
putem njezinih verbalnih opisa, a treća da su za stjecanje glazbenih znanja pot-
rebne posebne sposobnosti i posebni uvjeti, zbog čega glazba ima vlastiti od-
gojno-obrazovni sustav (glazbene škole).

Prema Dobroti (2010), glazbena nastava namijenjena je cjelokupnoj
školskoj populaciji, tj. nije samo privilegija glazbeno nadarene djece. Ona for-
mira djetetovu ličnost, razvija njegove interese, sposobnosti i, posebno važno,
estetski odnos djeteta prema glazbi. „Od predmeta se očekuje da stvori aktivne
slušatelje, poznavatelje i ljubitelje glazbe, koji će biti sposobni doživjeti glazbu
u njenoj cjelokupnoj ljepoti.“ (Dobrota, 2010, 82). Dobrota glazbenoj nastavi
pripisuje odgojno značenje koje se očituje u doživljaju glazbenog djela, dok
teoretiziranje i verbalizam treba svesti na najmanju moguću mjeru. Ukratko,
naglašava da glazbenu nastavu moramo promatrati kao jedinstven odgojno-
obrazovni čimbenik (isto, 2010).

Prema važećem nastavnom planu i programu, u Hrvatskoj se nastava
glazbe temelji na dva načela: *psihološkom* i *kulturno-estetskom*. Dok se psiho-
loško načelo temelji na tome da učenici vole glazbu i žele se njome aktivno
baviti, kulturno-estetsko načelo polazi od toga da nastava glazbene kulture tre-
ba osposobljavati učenika kako bi postao kompetentan korisnik glazbe (*Nas-
tavnici plan i program za osnovnu školu*, 2006). Također se ističe da je glazba „u
nižim razredima osnovne škole idealno područje za snažno poticanje pozitivnih
emocija, osjećaja pripadnosti, zajedništva i snošljivosti. Ona može dati snažan
doprinos rastućoj potrebi poticanja i izgradnje kulture nenasilja među škol-
skom djecom.“ (isto, 66).

U nastavnom planu i programu osnovne škole kao cilj nastave glazbe navodi se „uvodjenje učenika u glazbenu kulturu, upoznavanje osnovnih elemenata glazbenoga jezika, razvijanje glazbene kreativnosti, uspostavljanje i usvajanje vrijednosnih mjerila za (kritičko i estetsko) procjenjivanje glazbe“ (isto, 66), dok su zadaće koje učenici tijekom prva tri razreda trebaju postići sljedeće: „uočiti i slušno razlikovati visinu tona (viši i niži ton) i trajanje tona (duži i kraći ton), slušno razlikovati i odrediti dinamiku skladbe (tiho, glasno) i odrediti tempo skladbe (polagano, umjereno, brzo), razvijati intonativne i ritamske sposobnosti, razvijati glazbeno pamćenje, prepoznati i slušno razlikovati vokalnu, instrumentalnu i vokalnoinstrumentalnu glazbu, prepoznati i slušno razlikovati izvodilački sastav skladbe (zvuk pojedinih glazbala na razini prepoznavanja, razvijati glazbeni izričaj, razvijati zvukovnu radoznalost i glazbenu kreativnost, obogaćivati emocionalni svijet i izoštravati umjetnički senzibilitet, razvijati glazbeni ukus uspostavljanjem vrijednosnih kriterija za kritičko i estetski utemeljeno procjenjivanje glazbe.“ (isto, 68).

Dobrota ističe kako je, da bismo „konceptiju nekog predmeta okarakterizirali kao suvislu, potrebno [je] jasno odrediti njegove ciljeve i zadatke, i to tako da oni budu u stanju obraniti opstanak predmeta, te odgovoriti sadržajnim, logičkim, didaktičkim i glazbeno – estetičkim kriterijima“ (Dobrota, 2002, 69).

Nastava glazbene kulture u Hrvatskoj se do školske godine 2005./06. provodila prema *integrativnom* modelu. Primjenom HNOS-a (*Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda*) od školske godine 2006./07. ta se nastava provodi prema *otvorenom* modelu. Otvoreni model „daje slobodu učitelju da uz obvezatne sadržaje, sam uobličuje dobar dio nastave uzimajući u obzir i želje i mogućnosti učenika. Obvezni dio nastavnoga sadržaja mora biti slušanje i upoznavanje svih pojavnih oblika glazbe: od tzv. umjetničke glazbe, preko narodne (domaće i strane), do jazza i popularnih žanrova svih vrsta. Učitelj je slobodan u izboru načina aktivnog muziciranja – po načelu ostvarivosti i mogućnostima glazbeno relevantnoga opsega. I popise pjesama u nastavnom području pjevanja treba shvaćati kao preporuku, učitelja obvezuje samo naznačena količina pjesama. Učitelj je slobodan u konkretnom odabiru primjera za određenu nastavnu jedinicu i u područjima, cjelinama i temama u kojima se nastavni rad temelji na slušanju glazbe.“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006, 66).

Prema istraživanju Šulentić Begić (2006), većina je učitelja glazbene kulture putem anketnog upitnika odgovorila da novi osnovnoškolski nastavni plan i program glazbe vodi k rasterećenju učenika, što potvrđuje kvalitetu HNOS-a u glazbenoj nastavi, te su se svi ispitanici učitelji složili da je otvorenost novog programa glazbene kulture pozitivno obilježje jer učiteljima omogućuje slobodan izbor i redosljed sadržaja te slobodan izbor nastavnih područja.

U prva tri razreda osnovne škole godišnji broj sati za nastavu glazbene kulture u Hrvatskoj iznosi 35 sati odnosno nastava glazbene kulture izvodi se jedan nastavni sat tjedno, dok blok-satovi nisu predviđeni. Ostvaruje ju učitelj primarnog obrazovanja koji izvodi nastavu i ostalih obveznih predmeta. Požgaj ističe kako „nastavnik razredne nastave treba biti svjestan da je program glazbene kulture toliko bogat i raznovrstan, da potpuno iscrpljuje raspoloživo nastavno vrijeme (broj sati) i da pretpostavlja glazbenu sposobnost nastavnika, pouzdano metodičko znanje i nastavnu tehniku“ (Požgaj, 1988, 13).

Program nastave glazbene kulture u prva tri razreda osnovne škole temelji se na glazbenim područjima *pjevanja*, *sviranja*, *slušanja glazbe* i *glazbene kreativnosti*.

„Nastavno područje *pjevanja* razvija osjećaj točne intonacije i ritma, glazbeno pamćenje i samopouzdanje. Pjevanje podrazumijeva kontinuirano izvođenje pjesama bez obvezatnog zapamćivanja teksta.

Nastavno područje *sviranja* razvija osjećaj ritma, metra, precizne koordinacije i suradnje.

Nastavno područje *slušanja* razvija sposobnost slušne koncentracije, specifikacije sluha (mogućnost prepoznavanja zvukova i boja različitih glasova i glazbala), analize odslušanog djela i uspostavlja osnovne estetske kriterije vrjednovanja glazbe.

Nastavno područje *glazbene kreativnosti* izoštrava pojedine glazbene sposobnosti (intonacija, ritam), razvija senzibilitet za glazbu, potiče maštovitost glazbenoga izraza i samopouzdanje pri iznošenju novih ideja.“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006, 68).

Dakle nastavni plan i program nastave glazbene kulture propisuje da djeca u razrednoj nastavi pjevaju, slušaju odabranu glazbu i igraju se, a uvođenje notnog pisma sasvim je nepotrebno (isto, 2006). Rojko smatra da „glazbenoj nastavi u prva tri-četiri razreda nisu potrebni nikakvi stručno-teorijski sadržaji, čak ni onda ako je vodi stručni nastavnik glazbe. Ta se nastava mora ograničiti na pjevanje (pjesama), na ritmiziranje, na kretanje na glazbu, na ples, na (neobavezno i nepretenciozno) sviranje, na slušanje glazbe. I tu nastavu, kao i glazbeni odgoj u vrtiću, treba promatrati kao pripremu za glazbenu nastavu koja će započeti ulaskom u razred stručnog, predmetnog učitelja glazbe. I tu, kao i u dječjem vrtiću, treba imati na umu da je lijepo pjevanje, precizno (premda ne i osviješteno) ritmiziranje, doživljavanje glazbe putem improviziranog pokreta i plesa, slušanje kraćih glazbenih komada, kudikamo bolja priprema za kasniju glazbenu nastavu od teškog, učenicima morskog učenja nota i tzv. glazbene teorije.“ (Rojko, 2010, 62).

Planiranje i programiranje nastave glazbene kulture u prva tri razreda osnovne škole

Hallam i sur. (2007 prema Rogers, 2008) utvrdili su da mnogi učitelji primarnog obrazovanja smatraju da tijekom studija nisu stekli kompetencije za izvođenje nastave glazbe, iako ističu da je nastava glazbe koju su pohađali tijekom studija bila na visokoj razini. Groff (1962 prema Buckner, 2008) je ispitao mišljenje studenata primarnog obrazovanja o njihovoj kompetentnosti u odnosu na poučavanje glazbe. Iznenaduje činjenica da, nakon što su odslušali i položili glazbene kolegije, čak 38 % studenta smatra kako neće biti uspješni u poučavanju nastave glazbe. Holden i Button (2006) ispitali su 141 učitelja primarnog obrazovanja i utvrdili da je od deset različitih nastavnih predmeta nastava glazbe zauzela najniže mjesto s obzirom na povjerenje učitelja u vlastitu sposobnost poučavanja glazbe. Isto tako, učitelji primarnog obrazovanja mišljenja su da nastavu glazbe trebaju izvoditi specijalizirani učitelji glazbe. Russel–Bowie (1993 prema Russel–Bowie, 2009) uočila je šest poteškoća koje se javljaju kada učitelji primarnog obrazovanja izvode nastavu glazbe, a to su nefinitet prema glazbi, nemogućnost osobnog doživljaja glazbe, nedostatak vremena za pripremu nastave glazbe, nedostatak vremena tijekom nastavnog dana namijenjenog nastavi glazbe, nedostatak odgovarajuće literature, tj. izvora i nepoznavanje zahtjeva nastavnog programa.

Wong (2005) je u svom istraživanju uočila da učitelji primarnoga obrazovanja, bez obzira na plan i program nastave glazbe, naglasak stavljaju na onu glazbenu aktivnost za koju vjeruju da je bitna za glazbenu naobrazbu učenika i da češće izvode s učenicima onu aktivnost koja je samim učiteljima najdraža. Utvrdila je da većina učitelja vjeruje da je svrha nastave glazbe pružiti učenicima glazbeno iskustvo te da učenici trebaju steći vještinu izvođenja i uvažavanja glazbe. Leonhard (1991) smatra da program nastave glazbe primarnog obrazovanja nije koncipiran u smjeru estetskog odgajanja učenika, te stoga nudi nekoliko rješenja. Prvo, da naglasak nastave glazbe treba biti na pjevanju učenika koje će biti praćeno instrumentom. Drugo, da je potrebno poticati učenike na izražajno pjevanje odnosno da učenici trebaju pokušati tijekom pjevanja izraziti svoje osjećaje. Treće, da kod učenika treba razviti sposobnost prepoznavanja glazbenog stila. Četvrto, da učenicima treba dati osnovne informacije o pjesmama koje uče pjevati (gdje, kada, kako i zašto je nastala pjesma). Smatra da, ako su učitelji ograničeni vremenom kojim raspolažu za nastavu glazbe, trebaju izbjegavati zahtjevnu glazbenu koncepciju nastave glazbe Orffa ili Kodályja ili komplicirane programe koje nude autori udžbenika. Kos (2010) ističe da programi nastave glazbe ne pripremaju učenike za kompetentne sudionike glazbenog života današnjeg društva. Nudi nekoliko rješenja. Prvo, smatra da glazbena struka mora razviti nove standarde koji odražavaju potrebe današnjih učenika. Drugo, drži da programi nastave glazbe moraju biti

zakonski regulirani na državnoj, tj. nacionalnoj razini. Treće, misli da učitelji trebaju biti glazbeno kompetentni i u stanju izvoditi programe glazbe te, četvrto, da treba podići svijest o potrebi za novim pristupima u poučavanju glazbe.

Danas se u Hrvatskoj većina učitelja služi HNOS-om (*Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom*), koji uz nastavne sadržaje daje učiteljima, među ostalim, i ideje za metodičku obradu te primjere povezivanja određenih sadržaja s drugim nastavnim predmetima. S obzirom na otvorenost programa glazbene kulture, učiteljima je dana poprilična sloboda pri izboru sadržaja. To ipak povlači za sobom određene činjenice koje se ne smiju zapostaviti. Tako Brdarić (1986) savjetuje da se, ukoliko se izabiru pjesme koje nisu predviđene nastavnim planom i programom, poštuje pravilo koje govori da te pjesme moraju biti prihvatljive i primjerene dobi učenika. Važno je i rasporediti pjesme u ono vrijeme kada će one tematski biti najbolje povezane s ostalim sadržajima. Također smatra kako se pri izboru skladbi za slušanje treba paziti da se one ne povezuju previše s izvanglazbenim sadržajem, nego da učenici u njima osjete određene glazbene pojave. Rojko kaže da „korelacija glazbe s drugim predmetima nije moguća. To je neka vrsta glazbenopedagoške naive kojom se estetički neuki glazbeni pedagozi pedocentristički dodvoravaju djeci, predviđajući, prvo, da djecu zapravo podcjenjuju odričući joj sposobnost glazbenog doživljaja i drugo, da djecu izravno upućuju u neestetski pristup glazbi.“ (Rojko, 2003, 67). Dobrota također zastupa stajalište da učitelji često griješe prilikom odabira skladbi inzistirajući na pronalaženju izvanglazbenih elemenata u djelu, što je u suprotnosti s načelima estetskog odgoja (Dobrota, 2002). Rojko smatra da je glazba autonomna umjetnost koja ne može izraziti ništa osim sebe same odnosno da nastava glazbene kulture pruža minimalnu mogućnost za korelaciju s neglazbenim sadržajima. Jedina je mogućnost korelacije u povijesti glazbe, tj. na planu usporedbi povijesnih razdoblja, stilova i pravaca (Rojko, 1996). „Duznost je učitelja uputiti učenike u *samu glazbu*, omogućiti im da osjete glazbenu ljepotu kao takvu i da shvate da ona ne leži ni u kakvim asocijacijama, slikama, zamišljanjima, refleksijama i emocijama, nego isključivo u glazbi samoj.“ (Rojko, 1996, 155). Slično kaže i Dobrota, koja ističe: učenicima „moramo omogućiti neposredan dodir s dobrom glazbom namijenjenom njihovom uzrastu“ (Dobrota, 2002, 75). „O adekvatnosti glazbe za određeni uzrast odlučuju samo sadržaji pogodni za djecu, odnosno oni koji odgovaraju njihovom interesu. U tom smislu postoji „glazba za djecu“ koja ne mora izričito biti namijenjena djeci, ali je pogodnija od slušanja drugih glazbenih djela.“ (isto, 75).

Brdarić smatra da se u sviranju treba usredotočiti na izbor jednostavnijih pjesama s izrazitijim ritmom, dok od glazbenog stvaralaštva ne treba bježati, već treba što više uključivati učenike u takve aktivnosti. Bez obzira što se prema nastavnom planu i programu nastava glazbene kulture provodi jedan nastavni sat tjedno, poželjno je da se glazbene aktivnosti javljaju svaki dan u raz-

redu jer se time postižu pozitivni učinci u radu i životu razrednog kolektiva (Brdarić, 1986).

Prema Brdariću, tjedno planiranje nastave glazbene kulture nije potrebno, kao što je slučaj s predmetima s većim brojem tjednih sati, pa stoga on smatra da je potrebno imati samo dobar globalni plan rada nakon kojeg se odmah može prijeći na neposredno planiranje (isto, 1986). Kao i Poljak, Brdarić navodi oblike pripremanja za nastavu kao što su stručna ili sadržajna priprema (koja se odnosi na upoznavanje nastavnih sadržaja), pedagoška priprema (izbor didaktičko-metodičkih načina rada), organizacijsko-tehnička priprema (priprema skladbi za reproduciranje itd.) i psihološka priprema, kao i tehnike pripremanja (isto, 1986).

Prema Brdariću, priprema nastavnog sata glazbene kulture vezana je, među ostalim, uz pisanje pismene priprave (Brdarić, 1986). Brdarić zastupa sažetu skicu sata u kojoj je pomoću naslova kompozicija i natuknica navedeno o kojim je sadržajima riječ, a vidljiv je i metodički pristup kojim će se koristiti. Odlučuje se za takav pristup jer ističe da pojednostavljenje pisanja priprave može samo koristiti kvalitetnijem pripremanju, čemu u prilog govore i ne tako rijetki prigovori učitelja da su opterećeni suvišnim pisanjem jer to ne koristi unapređivanju rada u nastavnom procesu. Opširnije pisanje priprave smatra opravdanim samo u tijeku stručnog osposobljavanja učitelja. Nakon što je priprava gotova, korisno je još jednom pregledati i proučiti sadržaje o kojima će se razgovarati te uvježbati sviranje određenih kompozicija ukoliko je to predviđeno radi sigurnije izvedbe pred učenicima (Isto, 1986).

Njirić (2001) ističe da je u nastavnoj praksi pjevanje dominantna aktivnost nastave glazbe, dok su druga područja (sviranje, slušanje glazbe, stvaralački rad) zanemarena. U prilog tomu govori i istraživanje Dobrote na području splitskih škola, gdje je ustanovljeno kako se tijekom glazbene nastave ostvaruje uglavnom pjevanje (i to na neprimjeren način), slušanje vrlo rijetko, a na realizaciju ostalih aktivnosti nije se naišlo (Dobrota, 2002). Kao razlog takvom stanju Njirić navodi nedovoljnu stručnu spremu učitelja: „Svaki će učitelj (učiteljica) uz (pretpostavljenu) prirodnu glazbenu nadarenost, i dakako, poznavanje metodičkih postupaka moći učenike naučiti zadanu popijevku. K tome će se sviranje, tj. uporaba ritamskih udaraljki kao pratnje popijevci gotovo samo od sebe nametnuti. Međutim, za ostvarivanje zadaća na području učeničkoga stvaralačkog rada i slušanja glazbe potrebno je nešto više od puke nadarenosti i poznavanja metodike.“ (Njirić, 2001, 155).

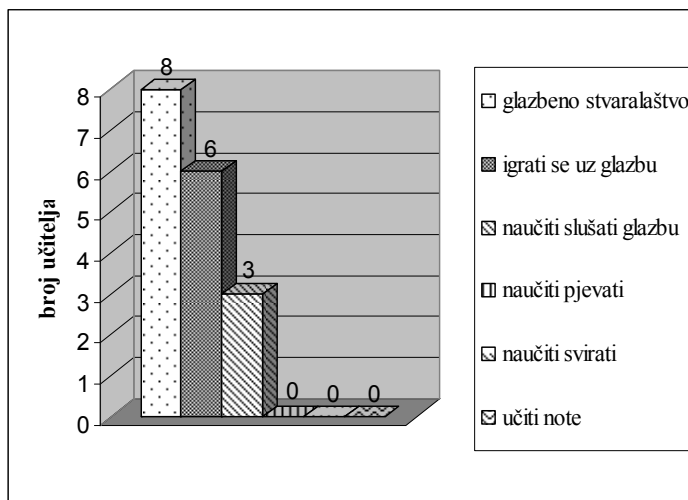
Istraživanje

Cilj je ovoga istraživanja bio utvrditi kako učitelji primarnog obrazovanja planiraju i programiraju nastavu glazbene kulture u prva tri razreda osnovne škole. Istraživanje je provedeno u lipnju 2011. god. među učiteljima primarnog obrazovanja u dvije osnovne škole na području Osječko-baranjske županije. Ukupan je broj ispitanika 17. U svrhu ovog istraživanja konstruiran je anketni upitnik koji se sastoji od 9 pitanja. Pitanja su zatvorenog tipa, osim jednog pitanja koje je kombinirano jer uz ponuđene odgovore nudi ispitanicima mogućnost da formuliraju vlastiti odgovor.

Prvim dijelom upitnika ispitao se stav učitelja o najvažnijem cilju nastave glazbene kulture, materijalu kojim se koriste pri godišnjem planiranju nastave glazbene kulture te o tome koliko koreliraju sadržaje glazbene kulture sa sadržajima drugih nastavnih predmeta. Drugim dijelom upitnika ispitalo se koliko otvoreni model nastave glazbene kulture pridonosi kvaliteti nastave, koja nastavna područja učitelji dopunjuju dodatnim sadržajima i aktivnostima te biraju li te sadržaje prema vlastitim sklonostima ili interesima učenika. Treći dio upitnika tiče se tehnike pripremanja za nastavu glazbene kulture i tim dijelom upitnika saznajemo kako se učitelji pripremaju, koji je njihov stav prema pisanju dnevnih priprava te kojim se nastavnim sredstvima i pomagalima koriste u nastavi glazbene kulture.

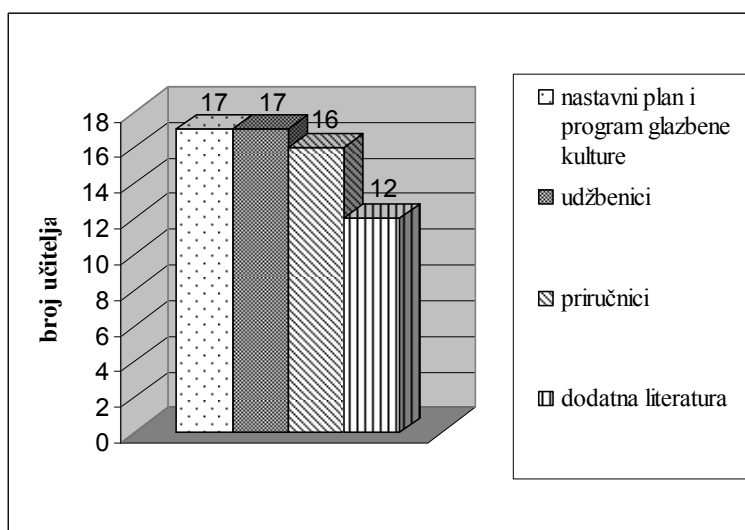
Analiza anketnog upitnika

Na pitanje (1) *Što je najvažniji cilj nastave glazbene kulture po Vašem mišljenju?* učitelji su se među ponuđenim odgovorima najviše odlučivali za glazbeno stvaralaštvo, zatim igranje uz glazbu i slušanje glazbe. Nijedan učitelj nije se opredijelio za učenje pjevanja, učenje sviranja i učenje nota (grafikon 1). U nastavi glazbene kulture provodimo glazbene igre koje mogu biti *glazbene igre s pjevanjem, glazbene igre s ritmovima/melodijama i glazbene igre uz slušanje glazbe*, te ne treba svaku dječju igru poistovjećivati sa stvaralaštvom. Pretpostavljamo da su i učitelji koji su se opredijelili za glazbeno stvaralaštvo u većini s učenicima izvodili glazbene igre, te iz toga proizlazi da učitelji smatraju da nastava glazbe prvenstveno služi razonodi i opuštanju.



Grafikon 1. Najvažniji cilj nastave glazbene kulture po mišljenju ispitanih učitelja

Na pitanje o tome čime se koriste za godišnje planiranje nastave glazbene kulture (2) svi ispitani učitelji odgovorili su da se koriste udžbenicima i nastavnim planom i programom, njih 16 odgovorilo je da se uz udžbenike i nastavni plan i program koristi i priručnicima, a 12 ih se koristi dodatnom literaturom (grafikon 2). Iz priloženog vidimo da se učitelji temeljito pripremaju za novu školsku godinu. Naime potrebno je usporediti program, tj. predloženo gradivo (popise pjesama, skladbi, glazbenih igara) s udžbenikom koji su učitelji odabrali te uočiti izostavljeno i razmisliti što će se upotrijebiti kao dodatna literatura kako bi se olakšao rad tijekom godine.

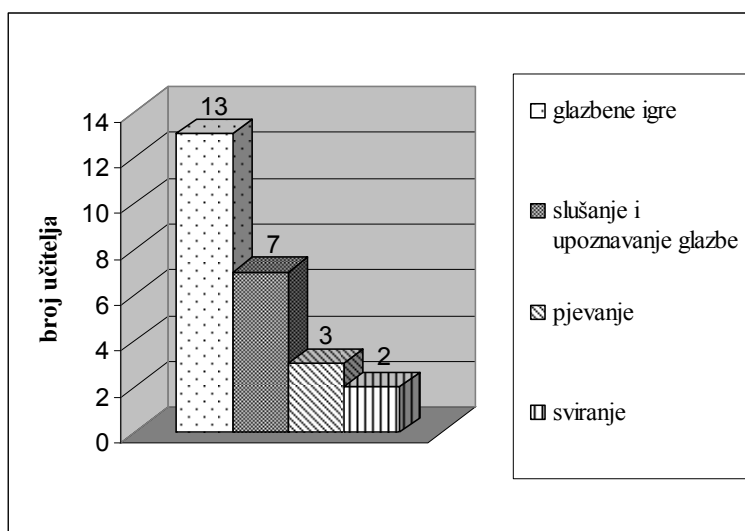


Grafikon 2. Materijal kojim se učitelji koriste za godišnje planiranje nastave glazbene kulture

Svi učitelji pri planiranju nastave glazbene kulture uzimaju u obzir korelaciju sa sadržajima i aktivnostima iz drugih nastavnih predmeta koja ima svrhu povezivanja sadržaja, a što bi učenicima trebalo omogućiti cjelovito uočavanje pojava, povezivanje znanja i uočavanje važnosti stečenog znanja za svakodnevni život (pitanje br. 3). No učitelji bi trebali biti svjesni da je glazba neprikazivačka umjetnost i da je korelacija u primarnom obrazovanju moguća jedino sa sadržajima iz hrvatskog jezika te prirode i društva.

Na pitanje (4) *Koristite li prednosti otvorenog modela nastave glazbene kulture na način da pri planiranju nastavnog sata obrađujete i neke dodatne sadržaje?* svi su učitelji izjavili da to čine. Otvoreni model omogućuje slobodu učitelja, koja se očituje u samostalnom odabiru pjesama za pjevanje ili sviranje, izboru skladbi za slušanje te izboru glazbenih igara. Otvoreni model daje učitelju veliku slobodu i moguću kreativnost, ali i odgovornost.

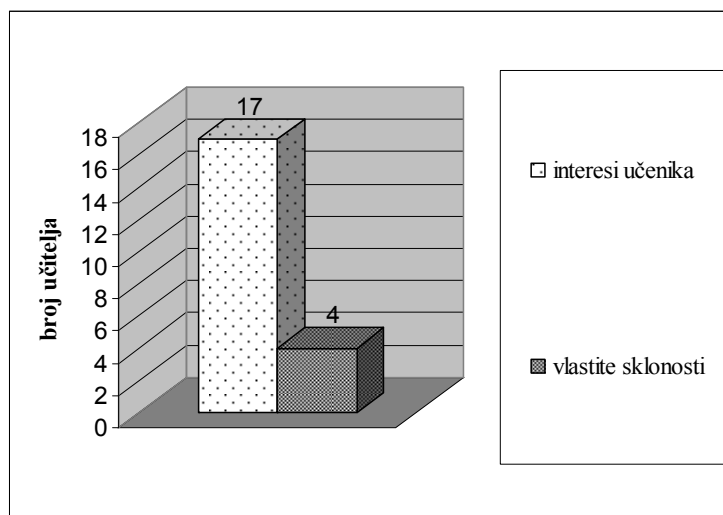
Odgovori na pitanje o nastavnim područjima koja učitelji najviše dopunjuju dodatnim sadržajima i aktivnostima (5) pokazuju da su glazbene igre nastavno područje koje učitelji najviše dopunjuju dodatnim sadržajima i aktivnostima, slijedi slušanje i upoznavanje glazbe, a najmanje se dopunjuju nastavna područja pjevanja i sviranja (grafikon 3). S obzirom da najviše učitelja smatra da je najvažniji cilj glazbene kulture glazbeno stvaralaštvo (osam učitelja; v. grafikon 1), tj. igranje uz glazbu (šest učitelja; v. grafikon 1), ne začuđuje i da su glazbene igre nastavno područje koje učitelji najviše dopunjuju dodatnim sadržajima i aktivnostima.



Grafikon 3. Nastavna područja koja učitelji najviše dopunjuju dodatnim sadržajima i aktivnostima

U razredu je potrebno pjevati pjesme, slušati skladbe i izvoditi glazbene igre koje se učenicima sviđaju. Koje su to pjesme, skladbe i glazbene igre, otkrit će učitelj oslušujući mišljenje svojih učenika. Iz navedenih rezultata vi-

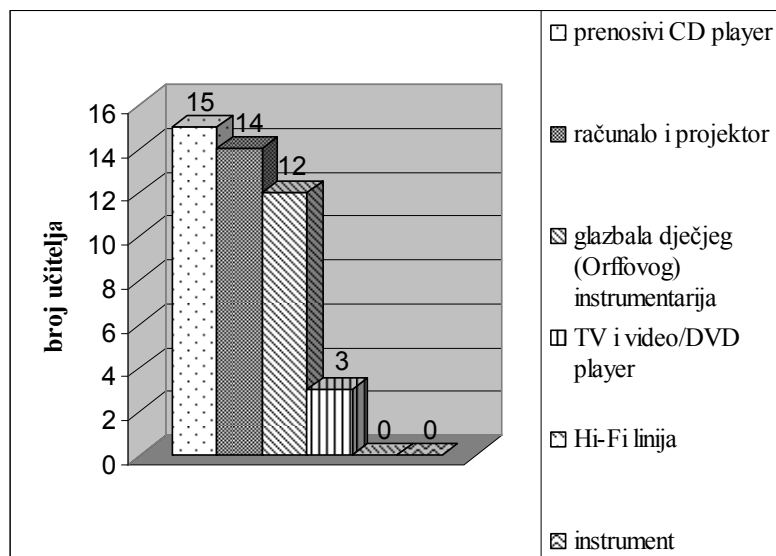
dimo da dodatne sadržaje i aktivnosti većina ispitanih učitelja bira prema interesima djece, dok manji broj njih uzima pri izboru dodatnih sadržaja i aktivnosti u obzir i vlastite sklonosti (grafikon 4). (Pitanje br. 6.)



Grafikon 4. Izbor dodatnih sadržaja u nastavi glazbene kulture

Na pitanje (7) *Tehnika pripremanja koju koristite za nastavni sat glazbene kulture?* svi učitelji odgovorili su da se koriste pismenom pripravom za sat. Također, svi ispitani učitelji smatraju da su opterećeni pisanjem dnevnih priprava za nastavu (pitanje br. 8). Ako su se učitelji od ponuđenih tehnika pripremanja odlučili za pismenu pripravu, a ne npr. za radnu mapu (jedan od ponuđenih odgovora), pisanje priprava doista iziskuje vrijeme, no isto vrijedi i za bilo koji drugi oblik pripremanja.

Odgovori na pitanje o nastavnim sredstvima i pomagalicama (9) pokazuju da se učitelji u nastavi glazbene kulture najviše koriste računalom i projektorom te prenosivim CD-*playerom*. Nešto manje koriste se glazbalima dječjeg (Orffovog) instrumentarija, dok se u nastavi uopće ne koriste instrumentom i *hi-fi*-linijom (grafikon 5). Slušanje glazbe s prenosivog CD-a, u vrijeme kad većina učenika kod kuće sluša glazbu na *hi-fi*-uređajima, ne može se smatrati zadovoljavajućim jer umanjuje mogućnost potpunog doživljaja glazbe. Mala primjena TV-a i videa/DVD-a u nastavi uvjetovana je, pretpostavljamo, korištenjem računala i projektoru koji omogućuju i videoprojeksiju. Također, nadamo se da je nekorištenje instrumentima uzrokovano učiteljskim neposjedovanjem vještine sviranja, a ne linijom manjeg otpora. Naime sviranje instrumenta iziskuje vrijeme za uvježbavanje pjesama koje će se pjevati s učenicima, pa i za one učitelje koji znaju svirati instrument. Nesviranje instrumenta u nastavi predstavlja velik gubitak za uspješno izvođenje nastavnog područja pjevanja.



Grafikon 5. Nastavna sredstva i pomagala koja se koriste u nastavi glazbene kulture

Zaključak

Nastava je složen odgojno-obrazovni proces, pa stoga i zahtijeva odgovarajuće pripremanje učitelja. Anketnim upitnikom ispitali smo kako učitelji primarnog obrazovanja pristupaju planiranju i programiranju nastave glazbene kulture u prva tri razreda osnovne škole. Saznali smo da je po njihovu mišljenju najvažniji cilj nastave glazbene kulture glazbeno stvaralaštvo, tj. igrati se uz glazbu. Ispitani učitelji temeljito pristupaju godišnjem planiranju nastave glazbene kulture jer se uz udžbenike, priručnike i nastavni plan i program koriste i dodatnom literaturom, uzimajući pritom u obzir ponajviše interese učenika i otvorenost modela nastave glazbene kulture koji nudi učiteljima mogućnost slobode pri izboru sadržaja. Učitelji smatraju da su opterećeni pisanjem dnevnih priprava za nastavu. Iznenaduje činjenica da se nijedan ispitanik učitelj u nastavi glazbene kulture ne koristi instrumentom, čemu uzrok može biti nedovoljna kompetentnost učitelja. Zbog toga smatramo da učitelji trebaju težiti vlastitom permanentnom usavršavanju kako bi išli ukorak s inovacijama u nastavi, tj. kako bi pružili učenicima kvalitetnu nastavu. Učenici uvijek rado prihvaćaju pjevanje uz pratnju nekog instrumenta.

Dakle planiranje i programiranje nastave glazbene kulture važan je dio učiteljeva rada. Za uspješnost nastavnog procesa nije nužno samo učiteljevo predznanje i iskustvo već i savjesno pripremanje.

Literatura:

1. Bognar, L., Matijević, M. (2002.), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Brdarić, R. (1986.), *Pripremanje nastavnika za nastavu glazbene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Buckner, J. J. (2008.), *Comparison of Elementary Education and Music Education Majors' Efficacy Beliefs in Teaching Music*. Texas Tech University. Dissertation. Preuzeto sa: http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd-05212008-111626/unrestricted/Buckner_Jeremy_diss.pdf, 21.09.2011.
4. Dobrota, S. (2002.), Glazbena nastava u razrednoj nastavi. *Tonovi*, 39, 67-79.
5. Dobrota, S. (2010.), Konceptija glazbene nastave rane školske dobi. *Škola - časopis za odgojno – obrazovnu teoriju i praksu*. Zavod za školstvo Mostar, 6, 81-89.
6. Holden, H./Button, S. W. (2006.), 'The teaching of music in the primary school by the non-music specialist.' *The British journal of music education*, 23/1, 23-38. Preuzeto sa: <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051705006728>, 29.10.2011.
7. Jensen, E. (1995.), *Super – nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
8. Kos, R. P. Jr. (2010.), Developing Capacity for Change: A Policy Analysis for the Music Education Profession. *Arts Education Policy Review*, 111/3, 97-104. Preuzeto sa: <http://dx.doi.org/10.1080/10632911003626903>, 18.04.2011.
9. Kyriacou, Ch. (2001.), *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
10. Leonhard, Ch. (1991.), Aesthetic Literacy in Music. *Design For Arts in Education*, 93/1, 27-33. Preuzeto sa: <http://dx.doi.org/10.1080/07320973.1991.9936663>, 18.04.2011.
11. Meyer, H. (2002.), *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
12. Močinić, S., Lazarić, L. (2009.), Zadaće učitelja u školi po mjeri učenika. Kadum, V. (ur.) *Međunarodni znanstveni skup škole po mjeri*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja, 551-566.
13. Mušanović, M. (1988.), *Permanently obrazovanje nastavnika*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
14. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
15. Njirić, N. (2001.), *Put do glazbe: priručnik za učitelje s metodičkim uputama za nastavu glazbene kulture u prvom, drugom i trećem razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
16. Poljak, V. (1984.), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Požgaj, (1988.), *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Radeka, I., Sorić, I. (2005.), Kvaliteta permanentnog usavršavanja nastavnika. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 2, 263-278.
19. Radovanović, D., Matijević, M. (2009.), Pripremanje učitelja za nastavu: dileme i pristupi. Bouillet, D., Matijević, M. (ur.) *Curriculums of early and compulsory education*. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu, 51-62.

20. Rogers, L., Hallam, S., Creech, A., Preti, C. (2008.), Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary schools. *Music Education Research*, 10/4, 485-497. Preuzeto sa: <http://dx.doi.org/10.1080/14613800802547748>, 31.10.2011.
21. Rojko, P. (1996.), *Metodika nastave glazbe: teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Pedagoški fakultet.
22. Rojko, P. (2003.), Glazbenoj nastavi nisu potrebni (takvi) udžbenici. *Tonovi*, 18, 45-73.
23. Rojko, P. (2010.), „Problem podmetanja palca pri sviranju instrumenta s tipkama“ na učiteljskim fakultetima, ili: O biti ili ne-biti učenja glazbe vrtićkih odgojitelj(ic)a i učitelj(ic)a razredne nastave. *Tonovi*, 55, 60-96.
24. Russell-Bowie, D. (2009.), What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11/1, 23-36. Preuzeto sa: <http://dx.doi.org/10.1080/14613800802699549>, 29.10.2010.
25. Šulentić Begić, J. (2009.), (Hrvatski) nacionalni obrazovni standard i permanentno obrazovanje učitelja glazbe, Pula: *Zbornik radova s međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena*, 133-151.
26. Wong, M. (2005.), A cross-cultural comparison of teachers' expressed beliefs about music education and their observed practices in classroom music teaching. *Teachers and Teaching*, 11/4, 397-418. Preuzeto sa: <http://dx.doi.org/10.1080/13450600500137182>, 18.04.2011.
27. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. (2006.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Prilog

Anketni upitnik

1. Što je najvažniji cilj nastave glazbene kulture po Vašem mišljenju? (zaokružite jedan odgovor)
 - a) naučiti pjevati
 - b) naučiti slušati glazbu
 - c) naučiti svirati
 - d) igrati se uz glazbu
 - e) učiti note
 - f) glazbeno stvaralaštvo
2. Za godišnje planiranje nastave glazbene kulture koristite se:
 - a) nastavnim planom i programom glazbene kulture
 - b) udžbenicima
 - c) priručnicima
 - d) dodatnom literaturom
3. Uzimate li u obzir pri planiranju nastave glazbene kulture korelaciju sa sadržajima i aktivnostima drugih nastavnih predmeta? DA NE

4. Koristite li se prednostima otvorenog modela nastave glazbene kulture na način da pri planiranju nastavnog sata obrađujete i neke dodatne sadržaje? DA NE
5. Dodatnim sadržajima i aktivnostima najviše dopunjujete nastavno područje:
 - a) pjevanja
 - b) sviranja
 - c) slušanja i upoznavanja glazbe
 - d) glazbene igre
6. Dodatne sadržaje i aktivnosti u nastavi glazbene kulture birate prema:
 - a) vlastitim sklonostima
 - b) interesima učenika
7. Tehnika pripremanja za nastavni sat glazbene kulture kojom se koristite jest:
 - a) radna mapa
 - b) bilježnica
 - c) pismena priprava za sat
8. Smatrate li da su učitelji opterećeni pisanjem dnevnih priprava za nastavu? DA NE
9. Kojim se nastavnim sredstvima i pomagalicama koristite u nastavi?
 - a) instrumentom (npr. klavijaturom, gitarom...)
 - b) glazbalima dječjeg (Orffova) instrumentarija
 - c) TV- i video-/DVD-*playerom*
 - d) prenosivim CD-*playerom*
 - e) *hi-fi*-linijom
 - f) računalom i projektorom
 - g)

Planning and Creating a Syllabus for Music Classes in First Three Grades of Elementary School

Summary: The subject of this paper is planning of and creating a syllabus for music classes in the first three grades of elementary school. Teaching is a complex social activity involving upbringing and education of young generations in their developmental age. Its success largely depends on the quality of teachers' preparation. The preparation of teachers is defined as a permanent process occurring simultaneously with class work. Lifelong learning, i.e. continuous improvement, is essential for the successful preparation of teachers. There are several types of preparation: annual, monthly, weekly and daily.

A research was conducted for the purpose of this paper, whose goal was to determine how primary education teachers approach planning of and making a syllabus for music classes in the first three grades of elementary school. The research has established that teachers approach lesson planning thoroughly, because in addition to textbooks, manuals and curriculum, they also use additional literature, selected mostly according to students' interests and because the open nature of the music class model itself offers teachers the freedom in the selection of content. We have also learned that teachers feel overwhelmed by writing daily preparations for class. What is surprising,

however, is the fact that none of the teachers from our research uses an instrument in teaching music, which can be ascribed to the lack of their competence. Therefore, teachers should attempt to take part in continuous training in order to keep pace with innovations in teaching and to provide students with quality education.

Keywords: music classes, primary education, planning classes and creating a syllabus, lifelong learning.

Planung und Programmierung des Musikunterrichts in den ersten drei Klassen der Grundschule

Zusammenfassung: Das Thema dieser Arbeit ist die Planung und Programmierung des Musikunterrichts in den ersten drei Klassen der Grundschule. Der Unterricht ist eine komplexe soziale Aktivität, wobei die junge Generation in ihrer Entwicklungsphase erzogen und ausgebildet wird und der Erfolg dieser Tätigkeit hängt von der Art und der Qualität der Vorbereitung der Lehrer ab. Der Begriff der Lehrervorbereitung wird als ein permanenter Prozess definiert, der parallel zu pädagogischen Aktivitäten durchgeführt wird. Das lebenslange Lernen, bzw. die kontinuierliche Fortbildung ist unerlässlich für eine erfolgreiche Lehrervorbereitung. Es wird unter der jährlichen, monatlichen, wöchentlichen und täglichen Vorbereitung unterschieden.

Zum Zwecke dieser Studie wurde eine Umfrage durchgeführt, um festzustellen, wie Lehrer im Primärbereich an die Planung und Programmierung im Musikunterricht in den ersten drei Klassen der Grundschule herangehen. Mit Hilfe einer Umfrage fanden wir heraus, dass die Lehrer gründlich an die jährliche Unterrichtsplanung im Musikunterricht herangehen, da sie neben Lehrbüchern, Handbüchern und Lehrplänen auch zusätzliche Literatur verwenden, wobei vor allem die Interessen der Schüler und die Offenheit des Musikunterrichtsmodells berücksichtigt werden, die den Lehrern viele Freiheiten bei der Wahl der Inhalte ermöglichen. Wir haben auch erfahren, dass das Schreiben von täglichen Unterrichtsvorbereitungen eine Last für die Lehrer darstellt. Der Fakt, dass kein ausgefragter Lehrer ein Instrument im Unterricht benutzt, ist verwunderlich, dessen Ursache aber vielleicht in mangelnder Kompetenz von Lehrern zu suchen ist. Daher sollten Lehrer nach ständiger Fortbildung streben, um mit Innovationen im Unterricht mitzuhalten und eine qualitativ hochwertige Bildung den Schülern bieten zu können.

Schlüsselbegriffe: Musikunterricht, Primärbereich, Planung und Programmierung des Unterrichts, lebenslanges Lernen.

UDK 379.822
Prethodno priopćenje
Primljeno: 5. kolovoza 2012.

ULOGA ORGANIZIRANIH AKTIVNOSTI U KULTURNOM ŽIVOTU UČENIKA

Dr. sc. Petra Pejić Papak
Učiteljski fakultet u Rijeci

Dr. sc. Sabina Vidulin-Orbanić
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Dr. sc. Anita Rončević
Učiteljski fakultet u Rijeci

Sažetak: U ovom radu analiziran je pojam kulture kao složena i višeznačna cjelina. Predmet istraživanja bio je usmjeren na posjete učenika kulturnim ustanovama (kazalište, muzeji, galerije, knjižnice, kino) te njihovo uključivanje u programe koje te ustanove nude. 343 učenika osnovnoškolske dobi odgovorima je iskazalo mjeru učestalosti posjeta kulturnim ustanovama iz koje je vidljivo da najčešće posjećuju knjižnicu (63 % učenika više od 10 puta godišnje), dok su posjete galeriji rijetke (61% učenika nikada nije bilo u galeriji), i to isključivo među učenicima koji polaze likovne aktivnosti. Utvrđeno je da školski prijatelji (24,8%) i roditelji (22,7%) svojim informacijama najčešće utječu na uključivanje ostalih učenika u kulturne aktivnosti. Ukazuje se na pridavanje značaja daljnjem pružanju podrške školama (39% učenika izjavilo je da najčešće posjećuje kulturne ustanove sa školom) kako bi utjecale na posjete učenika kulturnim ustanovama. Zaključuje se da posebnu pozornost treba posvetiti organizaciji i planiranju aktivnosti te programskih sadržaja kako bi se zadovoljili i proširili kulturni interesi djece. To se može postići obogaćivanjem sadržajne ponude kulturnih zbivanja unutar kulturnih ustanova, pružanjem pravovremenih i korisnih informacija o aktivnostima i zbivanjima (uz učestaliju promidžbu putem medija jer, prema procjeni ispitanika, ona izostaje) te profesionalnom organizacijom i provedbom aktivnosti.

Ključne riječi: kultura, kulturne aktivnosti, kulturne ustanove, slobodno vrijeme, učenici.

1. Uvod

Svaka kulturna sredina postavlja neki opći skup ciljeva za članove svoje zajednice, kao što svaki pojedinac u društvu razvija svoje osobne ciljeve i ambicije te oblikuje vlastiti sustav vrijednosti. Tim vrijednostima utječe se na čovjekovo ponašanje te su one dio osobnosti kao cjeline.

Procesom socijalizacije djece uključuje se više različitih čimbenika kojima se utječe na njihovu kvalitetu života, a time i na kulturu provođenja slo-

bodnog vremena. Obitelj, škola, okruženje i mediji značajni su čimbenici kojima se utječe na djecu u njihovu razvoju do kompletne, zrele, samosvjesne te društveno i kulturno aktivne osobe. Kultura i obrazovanje povezani su pitanjem kvalitete življenja. „U današnjem brzom i stresnom načinu života koji zadire i u svijet naših najmlađih i u klupe osnovnoškolaca, metoda poučavanja kroz igru, ples, umjetnost i kreativni pokret unosi mnogo potrebne svježine, razgibanosti, umirenosti i strpljivosti što je preduvjet za uspješan odgoj, učenje i poučavanje.“ (Geršak, 2009,194). Ovdje se stvaralaštvo može uočiti na dvije razine: jedna u kojoj se djeca sama izražavaju, a druga doživljajem stvaralačkog izražavanja drugih osoba iz kulturne sredine, čime se također utječe na stvaralački potencijal djece.

Vođeni spoznajom da je zadaća društva stalno unapređivanje svakodnevnice i društvene zajednice, a sve radi podizanja kvalitete življenja na višu, kreativniju razinu, provedeno je istraživanje usmjereno na procjenu navika posjeta učenika ustanovama u kulturi.

2. Temeljne značajke pojma kulture

Promišljanje T. S. Eliota o kulturi (Eagleton, 2002) kao svekolikom načinu života nekog naroda i I. Cifrića (2008) koji pod kulturom podrazumijeva sve ono što nije proizvela priroda, nego čovjek, i što asocira na «više, vječne vrijednosti, istinsko obrazovanje i duševnu dubinu», navode na to da se pojmu kulture prida posebno značenje. Svako propitivanje u području kulture svodi se na pitanja: što se podrazumijeva pod kulturom, kakvo značenje ona ima u životu pojedinaca i skupine i kako se tumači na razini osobnih značajki?

Razmatranje započinje definiranjem kulture kao otvorenog i višeznačnog sustava značenja, «složene cjeline», kako ju je nazvao antropolog E. B. Taylor u djelu «Primitive culture» (prema: Eagleton, 2002), koja prema njegovim riječima uključuje znanje, vjerovanje, umjetnost, moral, zakon, običaje i sve druge sposobnosti i navike čovjeka kao člana društva. Različito je poimanje kulture: od cjelovitog fenomena, cjeline s posebnim dijelovima, do šireg pojma društva i složene cjeline. Poimanje kulture (Eagleton, 2002) u jednoj od tipologija definicija kulture sažetoj u pet tipova glasi:

- *pozitivističke*, uzimaju u obzir i navode samo kulturne činjenice i građu iz koje se kultura sastoji i pomoću njih definiraju kulturu kao cjelovit fenomen
- *normativističke*, ističu cilj kulture i norme kojima se on nastoji postići, a izbacuju elemente od kojih se kultura sastoji
- *metafizičke*, kulturu shvaćaju kao cjelinu koja se sastoji od posebnih dijelova, ali ih ne zahvaćaju u njihovoj povezanosti, već kao zasebne izdvojene bitnosti

- *kulturalističke*, shvaćaju kulturu kao širi pojam od društva i društvo objašnjavaju kulturom
- *naturalističke*, kulturne se pojave svode na čovjekovu biološki ili psihološki razinu.

Kultura se može promatrati u «širem» i «užem» smislu. Pojedini autori (Žugaj, Cingula, 1992) pod kulturom u širem smislu podrazumijevaju svekoliko postignuće ljudskog roda koje obuhvaća sva materijalna i duhovna dobra. Kazuju kako je kultura složena cjelina, sveobuhvatan intelektualni pothvat. Kultura je dio kako prošlosti tako i sadašnjosti te budućnosti, sve stečeno promišljanjem i stvaralaštvom, kreativnošću i inovacijom. Kao takva, djeluje u oštrm kontrastu s komercijalnom sferom u kojoj su svi fenomeni reducirani na korisnost, a svrsihodnost postaje prihvaćena norma ponašanja (Rifkin, 2005, 322). Kultura u užem smislu, po istim autorima, podrazumijeva čitav niz različitih pojmova i kategorija, naprimjer:

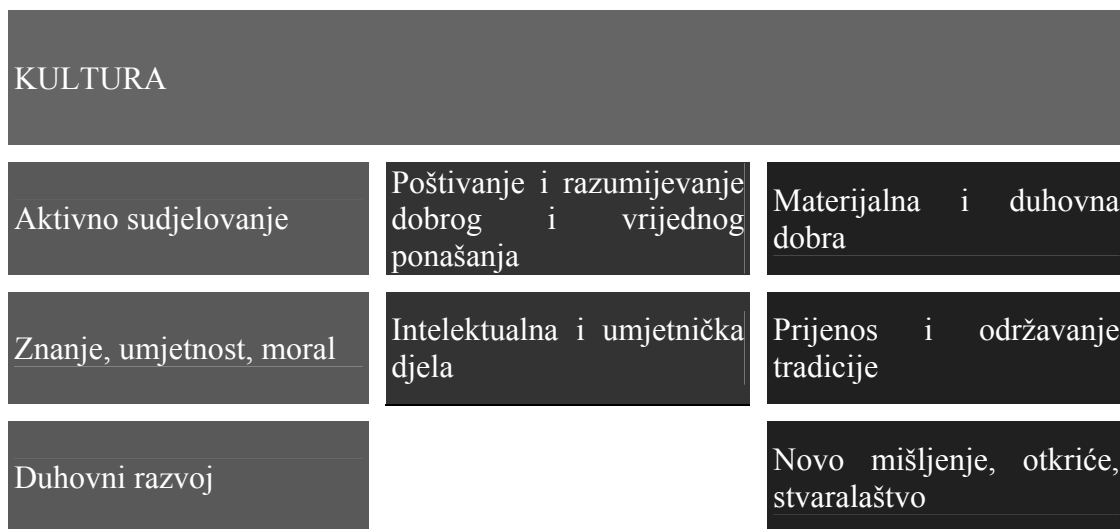
- lijepo i pristojno ponašanje pojedinca (kulturan dječak)
- društvene skupine (studentska kultura, nogometni navijači, mladi konzervativci i dr.)
- vremensko razdoblje ili epohu ujednačenih stilskih karakteristika (antička kultura, kultura renesanse i dr.)
- način života i ponašanje pojedinih naroda ili skupina naroda (kultura Inka, zapadnoeuropska kultura i dr.)
- stvaralaštvo vjerske zajednice (kršćanska kultura, islamska kultura i dr.).

Kulturu možemo definirati kao povijesnu i društvenu kategoriju koja se mijenja s promjenama društvenih uvjeta, na koje i sama utječe. L. White (prema: Skledar, 2001), svjestan uloge ljudskog rada u stvaranju kulture koju posjeduje samo čovjek, kulturu smatra fenomenom i određuje ju kao vremenski kontinuum stvari i događaja. Pritom, kako naglašava Crespi (2006), valja polaziti od identiteta i autentične vrijednosti kultura i prava na razliku i posebnost kultura. Određenja i teorije kulture trebaju zahvatiti, osim relativno konstantnih elemenata i dinamike, kulturne procese – akulturaciju, enkulturaciju, inovaciju¹ odnosno, prema Skledaru (2001), njihovo uzajamno uvjetovanje i prožimanje.

Značajno je da kultura sadrži dvije osnovne sastavnice: održanje i prenošenje postojećih, stvorenih kulturnih vrednota (tradiciju) i proizvodnju novih na temelju pozitivne tradicije, ali ne samo na osnovi mišljenja i prenošenja nego i na osnovi otkrića i stvaralaštva. Kulturom se ne podrazumijeva zatvorena, jednoznačna, jednom zauvijek stvorena definicija, već je ona otvoreni sustav značenja koji pojedinci stalno reinterpetiraju kako bi definirali svoju poziciju u društvu.

¹Akulturacija – proces gubljenja obilježja uvriježene kulture i preuzimanje pojedinosti i svojstava druge kulture; inovacija – uvođenje novog, obnova, promjena; enkulturacija – dodir dviju kultura pri kojem jedna kultura zadržava svoju bit, ali prihvaća neke elemente druge kulture i prilagođava ih sebi. (Anić, 1998)

Iz navedenoga se zaključuje da je kultura širi pojam od društva, njome se održava i prenosi tradicija. Pojmom kulture uključuju se materijalna i duhovna dobra odnosno znanje, vjerovanje, umjetnost, moral, zakon, običaji, dakle kulturne činjenice i građa. Kulturom se označava intelektualna i umjetnička aktivnost, razumijevanje ponašanja, prijenos i održavanje tradicije, proizvodnja novoga mišljenja, potiče se otkriće i stvaralaštvo (slika 1).



Slika 1. Pojam kulture

Za proučavanje složenog svijeta kulture potreban je interdisciplinarni pristup i integracija svih znanja o čovjeku i njegovoj kulturi u svim društvenim i humanističkim znanostima. Smislu ljudske kulture i stvaralaštvu može se pristupiti sa psihološkog, sociološkog, filozofskog i pedagoškog aspekta. Čovjek je u koncepciji sociokulture shvaćen kao stvaralačko biće, čija djelatnost proizvodi ljudsku povijest i kulturu. Njegova je bit svojevrsna i osobita, pa on svojom socijalizacijom razvija svoju individualnost i subjektivnost, svoje posebne potencijale i samosvijest. Kultura je istovremeno i čovjekovo nastojanje da se razvija i uljudi, socijalizira i personalizira svoje urođene sposobnosti, pa je ona rezultanta uzajamnog povezanoga individualnog i društvenog stvaralaštva odnosno cjelina duhovnih i materijalnih dostignuća, cjelokupni način života određenog povijesnog vremena i prostora. Edvard Kale (prema Mijatović, 2002) naglašava da se «nijedna činjenica, pojava ili društvena kategorija ne mogu razumjeti izvan kulture i vremena u kojemu su nastale jer su uvijek dio ili izraz kulture i vremena nastajanja». Skledar (2001) smatra da kultura u modernijem značenju riječi kao univerzalni ljudski fenomen jest njegovanje i usavršavanje čovjekovih naravnih zadanosti i svojstava, oplemenjivanje njegova svijeta, uljudjivanje cjelokupne organizacije njegova života, ukratko rečeno, ozbiljenje

ideje humaniteta. Kulturom se pridonosi ljudskom razvitku. Čovjek se kroz kulturu afirmira i kreira nove uzorke življenja.

3. Kulturne aktivnosti u slobodnom vremenu učenika

Nacionalnim programom za mlade koji je Vlada Republike Hrvatske usvojila 2003. godine izražava se da je kultura mladih jedan od osnovnih elemenata identiteta mladih i iznimno je važno područje njihove afirmacije, komunikacije i životnoga stila. To je zapravo područje kroz koje mladi kritički preispituju tradicijske kulturne obrasce i nasljeđe kao dio svojeg identiteta stvarajući nove obrasce i estetiku, kreiraju prostor za vlastito prepoznavanje i djelovanje. Upravo je u djelima autora kao što su Tomić, Leburić, Mihaljević (1999) te Leburić i Relja (1999) prikazana veza između kulture mladih i njihova ponašanja u slobodnom vremenu. Da bi se mladi snalazili u svijetu, trebaju imati spoznaje o okolini koja ih okružuje i o samima sebi, pa stoga trebaju, neminovno, naučiti imenovati i označavati pojave i stvari, a potom ih prosuđivati i vrednovati sa stajališta njihova ljudskog značenja i smisla. Funkcija kulture jest komunikacija sa svijetom, s drugima i samim sobom te osmišljavanje svijeta. Kulturna aktivnost, pored odmora i razonode, predstavlja prostor stvaralačkog, aktivnog i misaonog života. Kulturne aktivnosti u tom procesu imaju ulogu kvalitete življenja kao što su sigurnost, jednakost u mogućnostima i ljudska prava, ali su i pokazatelj pozitivnog ljudskog razvoja djece, mladeži i odraslih. Sudjelovanjem i uključivanjem u kulturu/kulturne aktivnosti, u svom procesu samoostvarenja pojedinac sam biva stvarateljem kulture, tj. stvarateljem društvenog i osobnog identiteta, biva «graditeljem kulture» (*culture-builder*)². Pojam kulture, dakle, označava i opći proces civilizacije u smislu samoobrazovanja i obrazovanja, djela i praksu intelektualne, osobito umjetničke aktivnosti. Temelj je za razumijevanje kulturno-umjetničkih aktivnosti koje su sastavni element opće kulture³ i vrijednosnog sustava društva u cjelini. Kao i sve drugo u životu pojedinca i zajednice, kultura se jednako brzo i prilično temeljito mijenja gotovo svakodnevno u nizu svojih određenja, koja potom sustavno djeluju i na bitne promjene dubinskih vrijednosti kulturnih determinanti (Mijatović, 2002).

Pobliže, pojam kulture unutar ovog rada dobiva poseban značaj ukoliko se promatra unutar brojnih oblika institucionalnog kulturnog i umjetničkog obrazovanja kroz koje se nastoji afirmirati velik broj mladih. Naime kulturne ustanove kao što su knjižnice, čitaonice, kazališta, muzeji, umjetničke galerije, glazbene škole i tečajevi, likovni ateljei i druge ustanove i udruge različitog

² Termin «culture builder» osobito su popularizirali autori istoimene knjige o izgradnji švedske nacionalne kulture Frykman i Lofgren 1987. (Eagleton, 2002)

³ Opća kultura predstavlja «opseg duhovnog razvitka pojedinca u zajednici s potrebnim odlikama u odnosu prema drugome». (Anić, 1998)

usmjerenja, uz svoje redovne djelatnosti, svaka na svom području i prema svojim značajkama, organiziraju i posebne programe namijenjene mladeži u slobodnom vremenu. Postavlja se pitanje: može li se programima kulturnih ustanova djelovati na promjenu kulturnih značajki, na kulturni profil mladog naraštaja? Mogu li se takvim odgojem i obrazovanjem poticati nove kulturne vrijednosti i obrasci, ostvarivati nove i poželjne značajke kulture? Zasigurno organizirane kulturne aktivnosti usmjereno osiguravaju kulturnu razonodu, kojom bi se trebalo poticati razvoj vještina i umijeća te stvaralaštvo, kao i navikavati mladež na kulturno provođenje slobodnog vremena. U prilog tomu ističu se sociolozi koji su osobitu važnost pridali kulturnom aspektu provođenja slobodnog vremena. P. Chauchard (Martinić, 1977) to vrijeme smatra pogodnim za razmišljanje i stvaranje kritičkog stava prema pojavama i svijetu. Potrebu kulturnih aktivnosti u dokolici ističe i J. Fourastié (Martinić, 1977), prema kojem sudjelovanje u kulturi potiče čovjekovo unaprjeđenje, pa treba razviti sklonost prema kulturi, upoznati ju i istražiti.

Iz svega navedenog može se utvrditi izuzetna vrijednost značaja poticanja kulture u odgoju i obrazovanju djece. Isto se implicira i u specifičnim područjima kulture (likovna, glazbena, plesna...). „Povezanost životne sredine i likovne kulture u dječjem odrastanju utemeljena je na humanističkim, kulturološkim i mnogim drugim vrijednostima kojima se potiču pozitivne osobne kompetencije pojedinca u odnosu na njega samog i prema drugima. Navedenim zajedništvom unaprjeđuje se kvaliteta učenja i poučavanja. Osnovni je smisao ovog integriranog pristupa u razvoju i osposobljavanju djece za kvalitetu življenja. Interdisciplinarnost likovne kulture omogućuje osposobljavanje djece za mnoge životne uloge značajne u 21. stoljeću, kao što su: komunikacijske, informacijske sposobnosti, društvene vještine, poduzetništvo, tehničko-tehnološka kultura, prirodno-istraživačka i znanstvena pismenost te mnoge druge.“ (Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010, 235).

Uspjeh odgojnog (i obrazovnog) rada plod je zajedničkog suradničkog odnosa. U tom kontekstu učinkovitost odgoja manifestira se korištenjem načela jedinstvenosti u radu, poštivanju razlika među učenicima, upoznavanju i zadovoljavanju osnovnih potreba, korištenju raznovrsnih metoda i sredstava rada uz aktiviranje učenika putem rada i suradnje koja teži samoodgoju djeteta (Pejić Papak, Vidulin-Orbanić, 2011). Uključivanjem u kulturne aktivnosti ustanova u kulturi djeca stječu nova znanja, razvijaju svoja umijeća i sposobnosti unutar svog slobodnog vremena, što zapravo predstavlja kvalitetu ljudskog življenja. „U pogledu organiziranja djece nužno je osim sposobnosti, poticati razvoj međusobnih demokratskih odnosa, emancipaciju, toleranciju, ali i kritičnost.“ (Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010, 236). Doživljavanjem umjetničkih djela utječe se na progresivno izazivanje određenih promjena kod djece, naročito u načinu njihova izražavanja: „Pred originalnim djelom djeteta se nalazi u situaciji ispitivanja (makar podsvjesno) jednog vida emocije koja može biti prisutna bez

obzira na fizički prikaz predmeta. Zornost predstavlja temeljnu pretpostavku i početak estetskog čina, jer su estetska obilježja zorna po svom karakteru, što upućuje na nužnost posrednog ili neposrednog kontakta djece s umjetničkim djelima.“ (Husković, 2009, 135). Iz navedenog se uočava kompleksnost mogućnosti i značaj stvaranja navika posjeta ustanovama u kulturi. Kultura u slobodnom vremenu nosi najveće mogućnosti radikalizacije pojedinca i kolektivne svijesti. Njome se osigurava osobno i društveno vrijedan i koristan način života. Naime kultura nije samo ono s čime se živi već u velikoj mjeri i ono za što se živi.

4. Empirijsko istraživanje

4.1. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi navike posjeta djece kulturnim ustanovama. Na temelju definiranog cilja nameću se sljedeći zadaci:

1. analizirati stupanj učestalosti posjeta djece osnovnoškolske dobi ustanovama u kulturi
2. interpretirati mišljenja ispitanika o izvoru informacija o ponudi programa kulturnih ustanova
3. analizirati stavove ispitanika o utjecajima okoline na uključivanje u programe kulturnih ustanova
4. interpretirati poveznicu između procjene ispitanika o učestalosti posjećivanja kulturnih ustanova od strane njihovih roditelja i učestalosti njihovih posjeta.

4.2. Ispitanici

Kako su se istraživanjem željele utvrditi navike posjeta djece kulturnim ustanovama, uzorak ispitanika uzet je među djecom osnovnoškolske dobi koja su uključena u izvanškolske aktivnosti kulturnog sadržaja jer je za pretpostaviti da su ona najbolje upoznata s programima kulturnih ustanova. Na osnovi podataka o pohađanju izvanškolskih kulturnih aktivnosti, iz imenika učenika 17 osnovnih škola na različitim lokacijama grada Rijeke popisane s aktivnosti i formiran je uzorak od 343 učenika osnovnoškolske dobi (pri čemu najmlađi ispitanici imaju 7, a najstariji 15 godina), 78% ženskog spola i 22% muškog spola. Uočeno je da najveći broj polaznika izvanškolskih kulturnih aktivnosti čine učenici 4. (25% ispitanika) i 6. (21% ispitanika) razreda osnovne škole, a najmanja je zastupljenost polaznika 1. (5% ispitanika), 2. (7% ispitanika) i 5. razreda (7% ispitanika). Obuhvaćene kulturne izvanškolske aktivnosti (N=42), prema podacima voditelja izvanškolskih aktivnosti – studij dokumentacije, imaju u prosjeku 60 polaznika (SD=45,41/ Med=50,00/Mod=20). U istim je aktivnostima u prosjeku 36,10 (SD=32,62/ Med=30,00/Mod=10) polaznika

osnovnoškolske dobi. Interesna područja izvanškolskih kulturnih aktivnosti na kojima su se ispitanici u trenutku ispitivanja nalazili jesu: glazba (28% ispitanika), ples (27%), literarno stvaralaštvo (13%), likovno stvaralaštvo (13%), gluma (7%), film/video (5%), ostale aktivnosti (7%).

4.3. Instrument

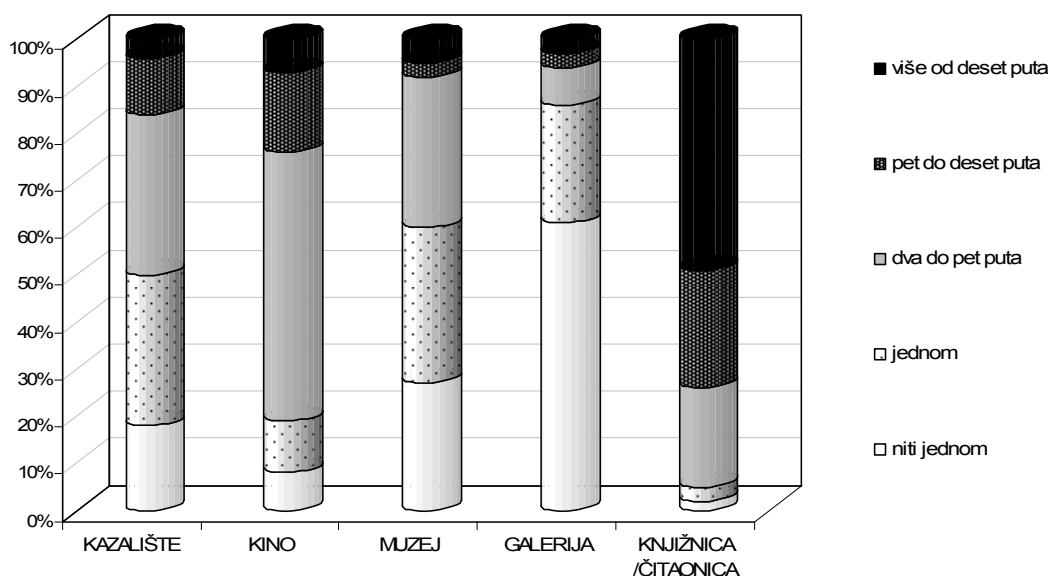
Anonimno petnaestominutno anketiranje polaznika 42 izvanškolske kulturne aktivnosti različitog interesnog područja u gradu Rijeci provedeno je 2010. godine, u dogovoru s voditeljem aktivnosti u trenutku pohađanja aktivnosti. Za potrebe istraživanja konstruirana je anketa pod nazivom «Navika dječjeg sudjelovanja u programima kulturnih ustanova». Pitanja iz ankete odnosila su se na indikatore i bila su podijeljena u četiri skale s obzirom na postavljene zadatke. Uz 3 nezavisne varijable (izvanškolska kulturna aktivnost, dob ispitanika izražena u razredima, spol), svakoj od 26 čestica ankete pridružena je ljestvica procjene Likertova tipa od pet stupnjeva. Ponuđenim česticama bilo je značajno doznati koju izvanškolsku kulturnu aktivnost ispitanici pohađaju (7 čestica), koliko su puta tijekom školske godine posjećivali kulturne ustanove (5 čestica), s kim najčešće posjećuju kulturne ustanove (9 čestica) i koliki je utjecaj okoline na uključivanje u programe kulturnih ustanova (5 čestica).

5. Rezultati i rasprava

U ovome istraživanju provedena je putem χ^2 analiza zastupljenosti polaznika izvanškolskih aktivnosti muškog i ženskog spola unutar interesnih aktivnosti (7 izvanškolskih interesnih područja). Utvrđeno je da polaznici muškog i ženskog spola nisu podjednako zastupljeni unutar kulturnih interesnih aktivnosti (χ^2 (6, N=343)=150,44; $p<0,01$). Usporedbom empirijskih i teorijskih frekvencija ukazuje se da su polaznici ženskog spola zastupljeniji u kulturnim izvanškolskim aktivnostima (78% ispitanika), i to unutar svih interesnih aktivnosti. Statistički značajnim razlikama ukazuje se da je kulturno izvanškolsko područje aktivnosti stereotipizirano kao «žensko». Djevojčice se češće opredjeljuju za umjetničke, a dječaci za sportske sadržaje. Dobiveni rezultati sukladni su rezultatima (Rončević, 2009, 169) o preferenciji nastavnih predmeta, sadržaja i medija u odnosu na spol učenika (od 2. do 4. razreda osnovne škole). Djevojčice češće od dječaka navode da vole učiti iz udžbenika ($\chi^2=14,01$; $df=1$; $p<0.001$), rabiti kazete s glazbom, govorom i zvučnim efektima ($\chi^2=17.49$; $df=1$; $p<0.001$), slike i plakate ($\chi^2=14.56$; $df=1$; $p<0.001$) te služiti se likovnim materijalom i priborom ($\chi^2=37.53$; $df=1$; $p<0.001$). Dječaci češće od djevojčica navode da vole rabiti računalo ($\chi^2=61.23$; $df=1$; $p<0.001$) i sportske rekvizite: loptu, vijaču, karike, kozlić ($\chi^2=5.49$; $df=1$; $p=0.019$).

Rezultati su u potpunosti podudarni s njihovim najomiljenijim predmetima. Djevojčice najviše vole hrvatski jezik, glazbenu kulturu i likovnu kulturu, što nam ukazuje da su sklonije umjetničkim aktivnostima. Dječaci više preferiraju uporabu računala, tj. privlači ih tehnika, tehnički uređaji, aparati. Dječaci također imaju veću potrebu za motoričkim aktivnostima te vole nastavna sredstva i pomagala koja se rabe u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture. Sukladno omiljenim nastavnim predmetima, učenici preferiraju nastavna sredstva i pomagala.

Navika dječjeg posjećivanja kulturnih ustanova dobivena je analizom učestalosti odlazaka polaznika kulturnih aktivnosti u kulturne ustanove: kazalište, kino, galeriju, muzej, knjižnicu, čitaonicu i ostale kulturne ustanove tijekom jedne školske godine.



Grafikon 2. Učestalost posjećivanja kulturnih ustanova

Prikazanim rezultatima (grafikon 2) pokazuje se da je knjižnica ustanova koju djeca najviše posjećuju (više od 10 puta godišnje), a za to ih se motivira ili «prisiljava» školskim sustavom i predmetnim područjem hrvatskog jezika sa sastavnicom književnosti – lektirna djela. Nakon knjižnice, mjesto na kojemu djeca pronalaze zabavne sadržaje jest kino, koje 57% djece posjećuje 2 do 3 puta godišnje. Pretplate na godišnje predstave u kazalištima ili organizirani posjeti djece sa svojim učiteljima svrstavaju kazalište kao ustanovu na treće mjesto s učestalošću posjeta od 2 do 3 puta godišnje za 34% ispitanika. Zahvaljujući programima izvanučioničke nastave pojedinih škola, ali i radionicama koje se za djecu organiziraju u okviru muzejske zgrade, 32% ispitanika izjavilo je da 2 do 3 puta godišnje posjećuje muzej. Zabrinjavajući je podatak koji svrstava galeriju na posljednje mjesto. Naime 61% ispitanika nikada nije bilo u

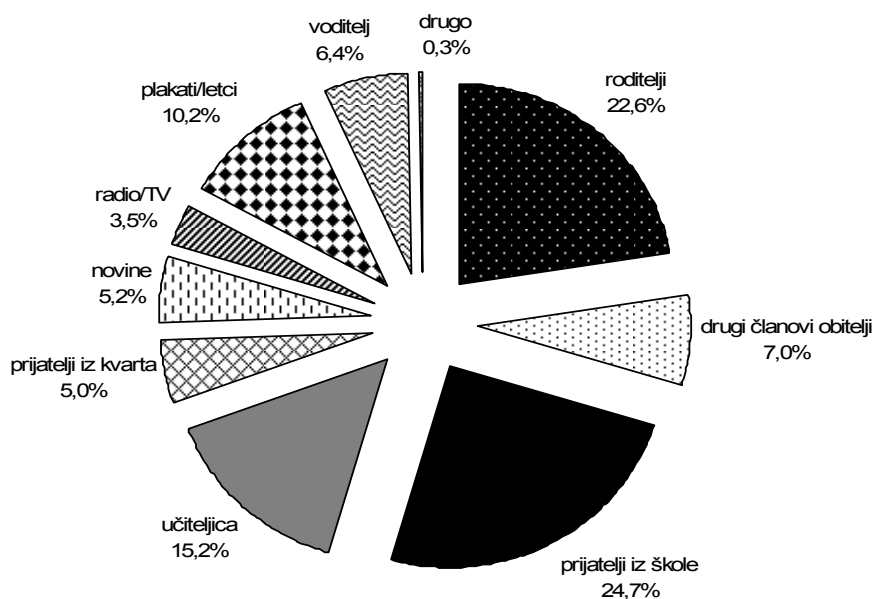
galeriji, dok su oni koji ju posjećuju isključivo polaznici likovnih izvanškolskih aktivnosti. Uzrok tomu vjerojatno je i činjenica da djeci ne odgovaraju sva umjetnička djela. Za razliku od galerija, u muzejima se muzejskom pedagogijom umjetnost prilagođava dječjim razvojnim mogućnostima: „Dostupnost muzejskih zbirki svim građanima otvara pitanje uporabe tih dragocjenosti u odnosu na djecu. Djeci ne odgovaraju sva likovna djela pa pojedini muzeji otvaraju odjeljenja za djecu, daju prostore za dječje aktivnosti u muzeju, razvili su istraživački rad za uspješno približavanje muzejskih izložaka djeci različitih uzrasta. Stoga se razvila posebna disciplina koju nazivamo muzejskom pedagogijom.“ (Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010, 238). Dobivene vrijednosti o učestalosti posjeta ustanova u kulturi rangom pridavanja značaja ustanovi ne odstupaju od rezultata procjena očeva i majki, interesa djece temeljom aktivnosti kojima se bave u slobodno vrijeme, dobivenih istraživanjem (Janković, Ljubotina, Blažeka, 2004, 77) na uzorku od 789 djece koji pokazuju da su na prvom mjestu odlasci u kino (69,2% djece), odlasci u kazalište (44,1% djece), odlasci na koncerte (33,8% djece) i odlasci na izložbe (19% djece). Analizom aspekata posjeta polaznika kulturnih izvanškolskih aktivnosti ustanovama u kulturi (kazalištu, kinu, galeriji, muzeju, knjižnici) ukazuje se na neredovitost posjeta kulturnim ustanovama i neinformiranost o kulturnim događanjima.

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike među ispitanicima s obzirom na učestalost posjeta kulturnim ustanovama (učinjen je linearni kompozit čestica: kazalište, kino, galerija, muzej, knjižnica, čitaonica i ostale kulturne ustanove) i procjene ispitanika o učestalosti posjećivanja kulturnih ustanova njihovih roditelja (nikada – 8%, rijetko – 36%, ponekad – 43%, često – 11%, vrlo često – 2%), provedena je jednosmjerna analiza varijance. Utvrđeno je da se grupe statistički značajno razlikuju u procjeni vlastite učestalosti posjeta kulturnim ustanovama s obzirom na procjene učestalosti posjećivanja kulturnih ustanova od strane njihovih roditelja ($F(4,336)=11,763$; $p<0.01$). Stupanj povezanosti eta-kvadrat ($\eta^2=0,082$) može objasniti 8,2% varijance promjena u učestalosti posjeta kulturnim ustanovama.

Analizom rezultata uočljivo je da se procjena ispitanika o učestalosti posjećivanja kulturnih ustanova od strane njihovih roditelja reflektira na stupanj učestalosti dječjih posjeta istima. *Post-hoc* testom višestruke usporedbe u parovima Bonferroni utvrđene su statistički značajne razlike procjena ispitanika, i to: roditelji, pa i njihova djeca koja rijetko posjećuju kulturne ustanove, ($M=4,209$) od roditelja koji često posjećuju ustanove ($M=3,687$), pa je i učestalost posjeta njihove djece češća. Stoga se stupanj posjećenosti kulturnih ustanova odraslih u obitelji izravno odražava na učestalost dječjih posjeta istima, iako ispitanici naglašavaju da su roditelji, nevezano uz svoje neredovito praćenje kulturnih programa, značajan poticaj za uključivanje djece u iste. Istodobno se nameće i sljedeće pitanje: ako djeca koja su uključena u kulturne izvanškolske

ske aktivnosti slabo posjećuju kulturne ustanove, što je s ostalom djecom toga uzrasta koja nisu uključena u kulturne aktivnosti?

Ukoliko se očekuje da djeca posjećuju programe kulturnih ustanova, značajno je pravodobno informiranje o ponudi programa. U skladu s time, analizirana su mišljenja ispitanika o izvoru informacije o ponudi programa kulturnih ustanova.



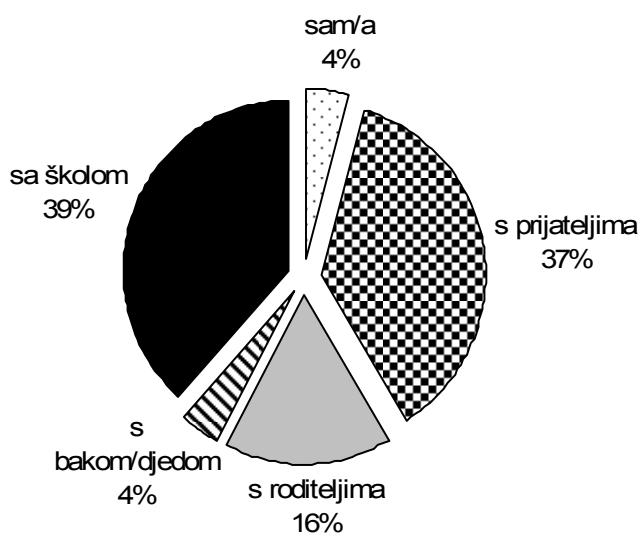
Grafikon 3. Izvor informacija o ponudi programa kulturne ustanove

Pokazuje se (grafikon 3) da je najveći broj ispitanika za ponudu programa kulturne ustanove saznao od prijatelja iz škole (24, 8%), zatim od roditelja (22, 7%) te od učiteljice (15, 2%). Manji broj ispitanika za program ustanove saznao je s plakata odnosno letaka (10, 2%), od nekih drugih članova obitelji (7%), od voditelja izvanškolske kulturne aktivnosti (6, 4%), iz novina (5, 2%) ili od prijatelja iz kvarta (5%), dok ih je najmanji broj za program kulturne ustanove saznalo s radija ili televizije (3, 5%) ili iz nekog drugog izvora (0, 3%).

Podacima se jasno pokazuje da je djeci značajna informacija iz «prve ruke», od osoba od povjerenja u njihovu okruženju (prijatelji, roditelji, učiteljica). Upravo te osobe treba pravovremeno informirati i motivirati za posjete kulturnim ustanovama i praćenje programa. Značajno je usmjeriti pozornost na podatak kojim se kazuje da je mali broj ispitanika doznao za ponudu programa kulturnih ustanova upravo od voditelja kulturnih aktivnosti u koje su uključeni jer je za očekivati da se, ukoliko je dijete u sklopu svog organiziranog slobodnog vremena interesno uključeno u kulturnu aktivnost, predviđeni sadržaji na-

vedene aktivnosti upotpunjuju i proširuju i drugim vidovima zbivanja u kulturi i povezuju suradnjom s okruženjem. Također je mali broj ispitanika izjavio da o programima kulturne ustanove rijetko doznaje putem medija (medijski su najčešće popraćene kinopredstave). To je ujedno znak da bi promidžbu putem medija trebalo koncipirati na učestaliji ili nešto drukčiji način.

Škola postaje nositelj organiziranog učenja, ali i raznovrsnih društvenih i kulturnih događanja, i to u zajedništvu s roditeljima, drugim institucijama i ostalim zainteresiranim pojedincima. Otvorenost potrebama današnjice i susret s realnom životnom sredinom čini školu suvremenom. Svojim sadržajima, programima, organizacijom, izvedbom i brigom približava se učenicima i društvenoj zajednici te izlazi iz svoje skolastičke zatvorenosti u stvarni život. Na taj način postaje centar informiranosti, učenja i osobnog razvoja učenika (Vidulin-Orbanić, Pejić Papak, 2009). Koliki je utjecaj školskog sustava pri «otvaranju vrata» kulturnih ustanova, osim informiranja o programima kulturnih ustanova od strane prijatelja iz razreda i učiteljice, vidi se iz činjenice da je najveći broj ispitanika (39%) izjavio da najčešće posjećuje kulturne ustanove sa školom, potom s prijateljima (37%), dok s roditeljima kulturne ustanove posjećuje svega 16% ispitanika.



Grafikon 4. Postotak utjecaja osoba iz okoline na uključivanje u programe

Podaci analize stavova ispitanika o utjecajima okoline na uključivanje u programe (grafikon 4) ukazuju na potrebu daljnjeg pružanja podrške školama u povezivanju s kulturnim ustanovama, a time i podizanja razine kulture u učenika. Istovremeno ukazuju i na potrebu za osvješćivanjem roditelja o njihovoj ulozi i važnosti posjeta ustanova u kulturi sa svojom djecom. Navedeno je argumentirano i rezultatima dobivenim pitanjem kojim se procjenjuje izravni utjecaj na motivaciju djece i njihovo sudjelovanje u praćenju programa kulturnih ustanova iz kojih je vidljivo da čak u 31,7% slučajeva ispitanici procjenjuju

kako roditelji utječu na motivaciju djece za uključivanje u praćenje programa kulturne ustanove.

Naime nedovoljnom osviještenošću roditelja i djece u svezi s važnošću praćenja kulturnih zbivanja ukazuje se na potrebu otvaranja vrata kulturnih ustanova u kojima bi se aktivnosti u skladu s namjenom ustanove organizirale i provodile. Učestalim posjetima ustanovama djeca upravo stječu osnovne vrijednosti i poruke umjetnika, ali i društvene sredine. Na primjeru područja likovne kulture (Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010, 236) naglašava se: „likovna umjetnost, primijenjena umjetnost, dizajn i vizualna kultura sastavni su dio konkretnog života ljudi (i djece) određene socijalne sredine. Suradujući s osobama iz kulturne sredine, život djece se obogaćuje, a likovni sadržaji dobivaju svoj smisao i ulogu. Zbog toga treba djecu uvoditi u kulturni život sredine.“ Stoga je važno napomenuti da se u ustanovama u kulturi trebaju pronaći samostalni putevi u približavanju kulture djeci – na opće zadovoljstvo. U svakoj bi kulturnoj ustanovi trebalo osigurati nesmetan rad kompetentnih osoba, stručnjaka različitih profila koji bi ponudom suvremenih kvalitetnih sadržaja „otvorili“ vrata ustanova djeci i mladima. Jedan je od prijedloga i motivacija djelatnika ustanova u kulturi financijskom potporom (prvenstveno galerija i muzeja) za osmišljavanje programa radionica, parlaonica, animacija, kako bi uz učinkovitu promidžbu zainteresirali djecu za uključivanje u program ustanove.

5. Zaključak

Navika dječjeg posjećivanja kulturnih ustanova istražena je analizom učestalosti odlazaka polaznika kulturnih aktivnosti u kulturne ustanove: kazalište, kino, galeriju, muzej, knjižnicu, čitaonicu i ostale kulturne ustanove. Utvrđeno je da je knjižnica ustanova koju djeca najčešće posjećuju, dok zabrinjava podatak o velikom broju djece koja nikada nisu bila u galeriji, pa je ona kao ustanova po posjećenosti svrstana na posljednje mjesto.

Analizom rezultata uočeno je da se stupanj posjećenosti kulturnih ustanova od strane odraslih u izravno odražava na učestalost dječjih posjeta istima.

Podacima se jasno pokazuje da je djeci značajna informacija o kulturnim događanjima od osoba od povjerenja u njihovu okruženju, a to su prijatelji, roditelji i učitelji. Upravo te osobe treba pravovremeno informirati i motivirati za posjete i praćenje programa kulturnih ustanova, koncipirajući učestaliju promidžbu putem medija jer ona, prema procjeni ispitanika, izostaje.

Rezultati ukazuju na značaj škole kao institucije koja je zasigurno značajan informator i nositelj raznovrsnih društvenih i kulturnih događanja, i to u zajedništvu s roditeljima i drugim institucijama, pa svojim programima potiče posjete kulturnim ustanovama. S drugog gledišta, na samim je kulturnim ustanovama značaj učinkovite promidžbe, možda osmišljavanjem programa radionica,

parlaonica i animacija, kako bi se zainteresiralo djecu za uključivanje u programe ustanova.

Odlika današnjice jest da pojedinac i društvo traže socijalna, ekonomska i, posebice, spoznajno-vrijednosna rješenja za poboljšanje kvalitete življenja. Osim obrazovanja, sudjelovanjem u programima kulturnih ustanova ostvaruje se promišljena intervencija na cjelokupno društvo, s ciljevima razumijevanja sebe i drugih te upoznavanja i prihvaćanja dostignuća civilizacije. Stoga je osobito značajno stalno se propitivati upravo o načinima poticanja kulture suvremenog djeteta te njegovih navika sadržajnog, korisnog i ugodnog provođenja slobodnog vremena.

7. Literatura:

1. Anić, V. (1998). *Rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi liber.
2. Balić, N. (2003.) *Obrazovanje za slobodno vrijeme*. Zagreb: Napredak 144, 235-239.
3. Cifrić, I. (2008.) *Imperij ili zajednica? Homogenizacija i raznolikost kultura u kontekstu globalizacije i identiteta*. Zagreb: Društvena istraživanja 17 (4-5), 773-797.
4. Crespi, F. (2006.) *Sociologija kulture*. Zagreb: Politička kultura.
5. Eagleton, T. (2002.) *Ideja kulture*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
6. Flannery, T. (2007.) *Gospodari vremena*. Zagreb: Algoritam.
7. Geertz, C. (1973.) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
8. Geršak, V. (2009.) *Stvaralački ples i pokret – cjelovit odgojno-obrazovni pristup u vrtiću i osnovnoj školi*. U: Ivon, H. (ur.). *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Centar za interdisciplinarnе studije – Studia Mediterranea i Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split, 181-195.
9. Herceg, L./ Rončević, A./Karlavaris, B. (2010.) *Metodika likovne kulture dječane i predškolske dobi*. Zagreb: Alfa.
10. Husković, F. (2009.) *Umjetničke galerije i likovne sposobnosti djeteta*. U: Ivon, H. (ur.). *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Centar za interdisciplinarnе studije – Studia Mediterranea i Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split, 131-135.
11. Janković J./Ljuboina S./Blažeka S. (2004.) *Roditeljska percepcija ponašanja djece*. U: Svirčić Gotovac A. (ur.). *Sociologija i prostor Vol.42*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 73-87.
12. Leburčić, A./Relja, R. (1999.) *Kultura i zabava mladih u slobodnom vremenu*. Zagreb: Napredak 140(2), 175-183.
13. Martinić, T. (1977) *Slobodno vreme i suvremeno društvo*. Zagreb: Izdavačka kuća Informator.
14. Mijatović, M. (2002.) *Škola otvorenih vrata*. Jastrebarski: Naklada Slap.

15. Pejić Papak, P./ Vidulin-Orbanić, S. (2011.) *Stimulating active learning in extra-curricular activities through contemporary work strategies. Suvremene strategije učenja i poučavanja*, Kadum, Vladimir (ur.). Pula : Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, 227-244.
16. Rifkin (2005.) *Doba pristupa: nova kultura hiperkapitalizma*. Zagreb: AltF4.
17. Rončević, A. (2009.) *Multimedia in primary school*, doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
18. Skledar, N. (2001.) *Čovjek i kultura*. Zagreb: Societas-Matica hrvatske Zaprešić.
19. Tomić-Koludrović/ I., Leburic, A./ Mihaljević, A. (1999.) *Teorije popularne kulture*. Zadar: Radovi 38 (15), 221-236.
20. Vidulin-Orbanić, S./ Pejić Papak, P. (2009.) *HNOS i suvremena škola: Reakcija ili interakcija? U: Škola po mjeri, monografija*, Ur: Kadum, V. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgajatelja, Pula, 15-32.
21. Weissberg, R. / Durlak, J. (2007.) *The impact of after-school programs that promote Personal and social skills*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
22. Žugaj, M. (2004.) *Organizacijska kultura*. Varaždin: TIVA.
23. Žugaj, M., Cingula, M. (1992.) *Temelji organizacije*. Varaždin: Foing.

The Role of Extracurricular Activities in the Cultural Lives of Pupils

Summary: This study approaches culture as a complex term with multiple meanings. It focuses on pupils' visits to cultural institutions (theatres, museums, galleries, libraries, cinemas etc.) and their involvement in the programmes offered by such institutions. The responses of 343 pupils of primary school age indicating the frequency of their visits to cultural institutions have shown that libraries are frequented the most (63% of pupils visit them more than ten times per year), while visits to galleries are rare (61% have never visited a gallery), and are present only among pupils involved in visual art activities. It has been established that the information relayed by school friends (24,8%) and parents (22,7%) most commonly influences the involvement of other pupils in cultural activities; thus the paper points towards the importance of giving further support to schools in order to encourage pupils to visit cultural institutions (39% stated that they mostly visited them with their school). Therefore, particular attention should be given to organising and planning activities and programmes that aim to satisfy and broaden the cultural interests of pupils. This can be achieved by expanding and enriching cultural events within cultural institutions, by offering useful and timely information on activities and events (along with more frequent promotion in the media, as this is something that is lacking according to the assessment of the examinees), and by professionally organising and conducting various activities.

Keywords: culture, cultural activities, cultural institutions, leisure time, extracurricular activities, pupils.

Die Rolle der organisierten Aktivitäten im kulturellen Leben der SchülerInnen

Zusammenfassung: In diesem Artikel wird der Begriff Kultur als komplexes und mehrdeutiges Ganzes analysiert. Den Untersuchungsgegenstand bilden Besuche der SchülerInnen in verschiedenen kulturellen Einrichtungen (Theatern, Museen, Galerien, Bibliotheken, Kinos) sowie ihre Einbindung in Programme, die von diesen Einrichtungen angeboten werden. 343 GrundschülerInnen haben in ihren Antworten die Häufigkeit der Besuche von kulturellen Einrichtungen ausgedrückt, woraus ersichtlich ist, dass Bibliotheken am häufigsten besucht werden (63% der Schüler öfter als 10 Mal jährlich), während Galerien selten (61% waren niemals in einer Galerie) und ausschließlich von SchülerInnen, die am Kunstunterricht teilnehmen, besucht werden. Es wurde festgestellt, dass auf die Teilnahme der übrigen SchülerInnen an kulturellen Aktivitäten die Informationen von SchulfreundInnen (24,8%) und Eltern am häufigsten (22,7%) einen Einfluss haben. Dies deutet darauf hin, dass es wichtig ist Schulen auch weiterhin zu unterstützen, damit sie ihre SchülerInnen (39% haben ausgesagt, dass sie kulturelle Einrichtungen am häufigsten mit der Schule besuchen) dazu motivieren, kulturelle Einrichtungen zu besuchen. Aus der Untersuchung wird geschlossen, dass man der Organisation und Planung solcher Aktivitäten und Programminhalte besondere Beachtung schenken sollte, um die kulturellen Interessen der Kinder zu befriedigen und zu fördern. Erreichen kann man dies durch eine Bereicherung des kulturellen Angebots innerhalb der kulturellen Einrichtungen, rechtzeitige und sinnvolle Information über diese Aktivitäten und Veranstaltungen (bei häufigerer Werbung in den Medien, da nach Einschätzung der Befragten diese fehlt), sowie professionelle Organisation und Durchführung solcher Aktivitäten.

Schlüsselbegriffe: Kultur, kulturelle Aktivitäten, kulturelle Einrichtungen, Freizeit, SchülerInnen.

IZ PRAKSE
FROM PRACTICE
AUS DER PRAXIS

SUVREMENO ŠKOLSKO KNJIŽNIČARSTVO

Sanja Galić, prof. i dipl. knjiž.
III. gimnazija, Osijek

Sažetak: Rad govori o zadaćama i djelovanju školske knjižnice u hrvatskom suvremenom školskom i knjižničnom sustavu, zasnovanim na dokumentima međunarodnih organizacija koje se bave odgojem, obrazovanjem, knjižničarstvom i informacijama, a prihvatilo ih je Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske. Više pozornosti posvećuje se njezinim posebnostima u odnosu na druge vrste knjižnica odnosno odgojno-obrazovnoj djelatnosti koja je temelj poslanju školske knjižnice: učenju, osposobljavanju za kritičko mišljenje i odgajanju aktivnih korisnika informacija. Ono se ostvaruje u stvaranju zbirke raznolikih izvora informacija i provedbi radionica raznih sadržaja, školskih projekata i timske nastave. Iznose se opća, pedagoška i stručna znanja koja mora imati školski knjižničar kako bi knjižnica bila podrška nastavnom procesu. Raznolikost djelovanja školske knjižnice i knjižničara prikazuje se na primjerima rada u knjižnici III. gimnazije Osijek.

Ključne riječi: školska knjižnica, zbirka, učenje, kritičko mišljenje, aktivni korisnik informacija, raznolikost izvora informacija, podrška nastavnom procesu.

Uvod

Školska je knjižnica, kao i svaka druga knjižnica, organizirana zbirka knjižne i neknjižne građe koja kroz djelatnost knjižničnog osoblja nabavlja, obrađuje, čuva i daje na uporabu građu radi zadovoljavanja obrazovnih, kulturnih, informacijskih i stručnih potreba te cjeloživotnog obrazovanja svojih korisnika. Specifična je po tome što je, osim knjižničnog, i dio odgojno-obrazovnog sustava. Kao takva, izravno je uključena u nastavni proces i učenje odgajajući aktivne korisnike informacija sposobne da postanu sudionici informacijskog i demokratskog društva. Uloga školske knjižnice mijenjala se s razvojem informacijskog društva koji je rezultirao promjenama školskog sustava u svijetu i u nas i postavljanjem novih zahtjeva pred odgojno-obrazovni proces i nastavnika prebacujući težište s pamćenja i reproduciranja činjenica na sam proces učenja i samostalnog učenja.

Zadaće školske knjižnice

Međunarodne organizacije International Federation of Library Associations (IFLA) i United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) koje se bave odgojem, obrazovanjem, knjižničarstvom i informacijama smatrale su potrebnim u svojim dokumentima naglasiti veliku važnost školskih knjižnica i onoga što je bitno u njihovu radu. Tako u Smjernicama za rad školskih knjižnica navode sljedeće zadaće školske knjižnice:

- pruža informacije i spoznaje neophodne za uspješno djelovanje u današnjem društvu
- omogućuje učenicima stjecanje vještina za cjeloživotno učenje, razvija njihovu maštu i tako pomaže da postanu odgovorni građani.

Hrvatsko je knjižnično vijeće u skladu s IFLA-inim i UNESCO-ovim Smjernicama izradilo, a Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske donijelo Standard za školske knjižnice. U njemu su, osim materijalne opremljenosti i potrebne stručne spreme školskog knjižničara, navedene zadaće koje treba ispuniti svaka školska knjižnica:

- promicanje i unaprjeđivanje svih oblika odgojno-obrazovnog rada
- stvaranje uvjeta za učenje
- mogućnost prilagodbe prema različitim oblicima učenja i očekivanjima sudionika u procesu učenja
- pomoć učenicima u učenju, poticanje istraživačkog duha i osobnog prosuđivanja
- poticanje odgoja za demokraciju
- razvijanje svijesti o vrijednostima nacionalne kulture, posebno jezika, umjetnosti i znanosti te vrijednosti multikulturalnosti
- stvaranje uvjeta za interdisciplinarni pristup nastavi
- poticanje duhovnog ozračja škole.¹

Vidljivo je kako je posebno naglašena odgojno-obrazovna funkcija uz neophodno stručno oblikovan i obrađen knjižnični fond te kulturno-javnu djelatnost.

Promjene u hrvatskom školstvu, posebno uvođenjem HNOS-a u osnovnim i državne mature u srednjim školama, kao i sve do sada navedeno, dovode do toga da skupina stručnjaka iz školskog knjižničarstva uz potporu viših savjetnica iz Agencije za odgoj i obrazovanje pokreću izradu programa knjižnično-informacijskog obrazovanja² kao dijela nacionalnog kurikula. Program nije zamišljen kao novi predmet kojim bi se dodatno opteretilo učenike, nego bi se ostvarivao u sklopu međupredmetnog povezivanja u tri područja: čitanje, in-

¹ STANDARD za školske knjižnice. URL: <http://zakon.poslovna.hr/public/standard-za-skolske-knjiznice/19919/zakoni.aspx> (2012-10-26), čl. 3.

² ŠKOLSKA knjižnica u nacionalnom okviru kurikula: predstavljanje programa knjižnično-informacijskog obrazovanja u školskoj knjižnici osnovne i srednje škole // XXI. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje; Institut za interkulturalno učenje, 2008. Str. 35-46.

formacijska pismenost i kulturna i javna djelatnost. U njega će se integrirati teme, sadržaji i očekivana obrazovna postignuća za darovite učenike i učenike s posebnim potrebama od 1. razreda osnovne škole do 4. razreda srednje škole.

Poslanje školske knjižnice

Suvremena škola treba i knjižnicu suvremeno opremljenu raznim stručno obrađenim izvorima znanja na različitim medijima i knjižničara koji je ujedno informacijski i pedagoški stručnjak. Njezina djelatnost obavlja se u tri područja: odgojno-obrazovno, stručnoknjižnično i kulturno-javno. Knjižnica na razne načine svojom raznolikom zbirkom i djelatnošću postaje najbolje mjesto za učenje, a knjižničar najbolji pomoćnik u pronalaženju informacija i učenju. Poslanje školske knjižnice može se opisati u nekoliko točaka:

- osposobljavanje za kritičko mišljenje
- odgajanje aktivnih korisnika informacija
- stvaranje zbirke raznolikih izvora informacija
- uključivanje u širu knjižničnu i informacijsku mrežu
- podrška nastavnom procesu.

Osposobljavanje za kritičko mišljenje

Osnovna je djelatnost školske knjižnice odgojno-obrazovna. Želimo li učenike odgojiti i obrazovati za aktivne sudionike u društvu u kojem žive, trebamo ih osposobiti za kritičko i kreativno razmišljanje koje će im olakšati snalaženje u obilju informacija i rješavanju svakodnevnih problema, kako osobnih tako i profesionalnih i općedruštvenih.

Jedan od načina jest **poticanje čitanja** različitih vrsta i sadržaja: novina, časopisa, popularnoznanstvene literature, beletristike i drugog. Kako bismo mogli oblikovati knjižničnu zbirku korisnicima primjerenih, zanimljivih i potrebnih sadržaja, trebamo poznavati njihove navike i interese praćenjem nastavnih sadržaja, ali i onoga što samostalno odabiru učenici.

Književnik Daniel Pennac u knjizi *Od korica do korica* odlično opisuje knjižničarke u svijetu knjiga i njihovu zadaću poticanja čitanja:

“Drage bibliotekarke, čuvarice hrama, prava je sreća što su svi naslovi svijeta pronašli ćelijicu u saću vašeg besprijekorno raspoređenoga znanja (kako bih se bez vas snašao, ja, čije znanje nalikuje neobrađenom zemljištu!) i čudesno je kako poznajete sve tematike razvrstane po policama što vas okružuju ali bilo bi isto tako dobro da vas čujemo kako pripovijedate svoje najdraže romane posjetiteljima izgubljenim u toj šumi svih mogućih knjiga... i kako bi bilo lijepo da

im iz štovanja darujete svoja najljepša sjećanja na knjigu! Pripovjedačice, budite čarobnice – i knjige će ravno s polica skočiti u čitateljeve ruke.”³

Prema tome, najbolji uvid u čitateljeve potrebe pružaju neformalni razgovori o pročitanoj literaturi ili o osobnim razmišljanjima, doživljajima, načinu provođenja slobodnog vremena. Tako saznajemo što im možemo preporučiti u skladu s njihovim zanimanjima ili ih usmjeriti u njima dotada nepoznata područja lijepe književnosti, umjetnosti, publicistike, društvenih ili prirodnih znanosti.

Organiziranjem i provedbom **radionica raznih sadržaja** sudionici se potiču na aktivno sudjelovanje u promišljanju neke teme. Kroz taj oblik rada često se organizira i učenje povezivanjem nastavnih sadržaja s osobnim iskustvom i razmišljanjima (iskustveno učenje). Naglasak na radu u radionici jest na komunikaciji, pri čemu se vježba suradnja, promišljanje i kontrola ponašanja, suosjećanje, planiranje, snalaženje u raznim situacijama.

Knjižničarka III. gimnazije Osijek provodi radionice poticanja čitanja, npr. suradničko čitanje pripovijetke Marka Twaina *Dnevnik Adama i Eve*. U toj su radionici učenici dobili dijelove pripovijetke koje su nakon samostalnog čitanja suradnjom trebali sastaviti u cjelinu redom kako je to učinio pisac.

Na drugim su radionicama dramatizirali dijelove teksta, pisali prikaze pročitano ili izrađivali propagandne letke za knjigu pročitane po osobnom izboru.

Zanimljive su bile radionice pisanja životopisa i prijave na natječaj ili pisanja ponude za posao, pri čemu su trebali odrediti svoje osobine, sposobnosti, želje i ciljeve.

Školski projekti nešto su noviji oblik rada s učenicima. Pojavili su se prije dvadesetak godina u školskim knjižnicama iz kojih su se proširili prvo na izvannastavne sadržaje, a potom i na samu nastavu. Specifično je za takav način rada s korisnicima poticanje samostalnog istraživanja, oblikovanje saznanja, predstavljanje postignutih rezultata i vrjednovanje vlastitog rada. Projektom se usporedno poučavaju istraživačke metode, informacijska pismenost, povezivanje sadržaja različitih predmeta, planiranje vremena i resursa te vještine prezentacije.

Projekti vezani uz obilježavanje Međunarodnog dana / mjeseca školskih knjižnica provode se svakog listopada. *Rušenje barijera* projekt je u kojem je knjižničarka bila jedina mentorica učenicama koje su same odabrale djela suvremene i klasične književnosti i filma u kojima glavni likovi svladavaju razne prepreke, a uz to su pisale prikaze i dramatizirale dijelove. *Povežimo knjižnice, čitanje i učenje, Otkrij avanturu!, Čitati – znati – djelovati* projekti su koji su

³ PENAC, Daniel: Od korica do korica. Zagreb: Irida, 1996. str. 133.

provedeni u gotovo svim knjižnicama srednjih škola Osječko-baranjske županije, nakon čega je upriličeno zajedničko predstavljanje rezultata rada među kojima su se našli pisani uradci učenika i profesora, poster, plakati, rasprave na okruglom stolu, izložbe i drugo. Posljednje dvije školske godine organizira se čitanje na javnim mjestima kao projekt poticanja čitanja koji su inicirali Hrvatsko čitateljsko društvo i Hrvatska udruga školskih knjižničara.

Svake se školske godine u III. gimnaziji Osijek provodi nekoliko većih ili manjih projekata u kojima je knjižničarka mentorica timu učenika. U projektu *Tragom nobelovaca Ružičke i Preloga*, koji su povodom stote obljetnice rođenja Vladimira Preloga vodile profesorice kemije, skupina učenika i studenata informatologije Filozofskog fakulteta u Osijeku pod knjižničarkinim vodstvom pripremila je izložbu *Tragom mirisa* kojom su predstavljene stručne knjige i književna djela koja se više ili manje bave mirisima, esejistički i posterski prikaz romana Patricka Süskinda *Parfem* te javno čitanje poezije Tina Ujevića.

Knjižničarka je pokrenula nekoliko projekata međunarodne suradnje s gimnazijama iz Austrije (Eisenstadt) i Mađarske (Budimpešta): *Upoznajmo Kopački rit i Neusiedler See*, *Secesijska baština*, *Učinimo svoj svijet nenasilnim mjestom življenja*. U njima je bila u raznim ulogama: koordinatorica suradnje, mentorica u istraživanju, organizatorica raznih događanja od prihvata i smještaja gostiju i posjeta kulturnim događanjima do suradnje s javnim medijima...

Timska nastava organizirana kao korelacija sadržaja nastavnih predmeta sa sadržajima knjižnično-informacijskog obrazovanja osposobljava učenike i za čitanje stručnih tekstova pisanih popularnoznanstvenim ili znanstvenim stilom te vođenje bilježaka o pročitanom i korištenim izvorima, čime ih se osposobljava za aktivno korištenje informacija.

Knjižničarka je u suradnji s profesoricom hrvatskog jezika i književnosti osmislila i provela nekoliko nastavnih sati na kojima su učenici sadržaj nastavnih jedinica svladavali uz pomoć stručne literature i referentne zbirke. Stilске figure ponavljale su se uz pomoć enciklopedija, leksikona i rječnika.

Nakon pročitane lektire, o Cervantesu i Shakespeareu čitalo se u stručnoj literaturi (književnoj kritici), pri čemu su učenici bilježili ono što je važno, podatak o izvoru informacija i ostaloj korištenoj literaturi i na kraju preoblikovali saznanja u novinski članak.

Na satu biologije o metiljima se učilo iz priručnika, a znanje je provjeravano kvizom. Stručna literatura iz fonda knjižnice bila je izvor informacija o periodnom sustavu iz kemije.

Nakon svake radionice, projekta i timske nastave provodi se evaluacija svih sudionika. Iako i učenici i profesori često navode da je takav način rada zahtjevniji od uobičajene frontalne nastave, uvijek navode da su uživali, naučili nešto novo i razvili neke vještine.

Odgajanje aktivnih korisnika informacija

U školskoj se knjižnici individualnim pristupom korisniku, radom s manjim skupinama ili cijelim razredom poučava informacijska pismenost koja uključuje postupke prepoznavanja informacijskih potreba korisnika, traženja, pretraživanja, prezentiranja, vrjednovanja i uporabe informacija. Učenici uče i stječu naviku pretraživanja tiskanih izvora znanja: referentna građa, monografije, stručna literatura, znanstveno-popularni časopisi. Upućuje ih se i uvježbava načine uporabe kazala u stručnoj literaturi, AV-građe, multimedije, interneta...

Ne očekuje se od učenika samo sposobnost pronalaženja informacija nego i njihovo vrjednovanje i povezivanje s predznanjima i znanjima iz raznih područja. Zato je važno naučiti ih učiti odnosno osposobiti ih za proces cjeloživotnog stjecanja znanja, sposobnosti, navika i vještina kao što su

- znati slušati
- vješto komunicirati usmeno i pismeno
- dobro čitati odnosno čitati s razumijevanjem
- koristiti se informacijskom i komunikacijskom tehnologijom
- kreativno misliti i rješavati probleme
- znati postavljati ciljeve i biti motivirani za njihovo ostvarivanje
- dobro raditi u skupini.

Kako bi pronađene informacije postale upotrebljivo, primjenjivo znanje, treba ih znati pohraniti, pa se vježbaju tehnike kako voditi bilješke, odvajati važno od nevažnog, pisati sažetak, izdvajati ključne riječi. Pritom se uče parafraziranje i pravilno citiranje te tehnike organiziranja znanja, npr. grozd ili mentalne mape.

Vrlo važno područje rada s korisnicima, bilo učenicima ili djelatnicima škole, jest upućivanje i uvježbavanje tehnika pretraživanja knjižničnih kataloga: klasičnih odnosno abecednih, naslovnih, stručnih i predmetnih te *online* kataloga školske knjižnice, gradske ili narodne, nacionalne i inozemnih nacionalnih.

Raznolikost izvora

Kao i svaka druga knjižnica, školska knjižnica nastoji stvoriti i stručno obraditi zbirke knjižnične građe na različitim medijima. Ona više nije mjesto gdje se samo posuđuje školska lektira, nego mjesto gdje se mogu naći naslovi iz različitih područja koja su obuhvaćena nastavnim planom i programom, ali i onih zanimljivih za kvalitetno provođenje slobodnog vremena. To je rezultat velikih napora knjižničara koji su unazad nekoliko godina uglavnom prepuštene sami sebi u pronalaženju sredstava za nabavu novih naslova.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi propisao je Ministarstvu znanosti, obrazovanja i školstva i lokalnoj upravi obvezu financiranja opremanja i nabave građe⁴, no dodjelom besplatnih udžbenika svim učenicima i nastankom ekonomske krize školske knjižnice ostaju bez financijskih sredstava za obnovu fonda. Time je u mnogim knjižnicama dovedena u pitanje suvremenost i raznolikost izvora informacija.

Kako bi knjižnice svojim korisnicima omogućile pristup odnosno korištenje neknjižne građe, potrebno ih je opremiti tehničkim pomagalima, što je propisano i Standardom za rad školskih knjižnica. Nažalost, stvarnost je u većini slučajeva drugačija, pa mnoge školske knjižnice osim računala za knjižnično poslovanje nemaju ništa ili imaju tek ponešto od tehničke opreme. Iz tih razloga posuđuje se i građa kojom bi se trebalo koristiti samo u prostoru knjižnice, jer građa koja se ne koristi kao da ni ne postoji.

Školski knjižničari često sami ili uz pomoć učenika i nastavnika izrađuju novi didaktički materijal prikupljanjem isječaka iz novina i časopisa, postera, kalendara, snimanjem TV-emisija i slično. Tako se na još jedan način knjižnica uključuje u nastavni proces.

Dio šire knjižnične i informacijske mreže

Nijedna knjižnica više nije otok, pa tako ni školska knjižnica odnosno knjižničar više nije prepušten samom sebi zahvaljujući komunikacijskoj tehnologiji. Poznato je kako knjižnice uz pomoć računalnih knjižničnih programa (najčešće METEL) stvaraju vlastite baze podataka knjižne i neknjižne građe, korisnika i drugih potrebnih podataka. Suradnjom s drugim knjižnicama u sustavu omogućeno je pretraživanje kataloga i preuzimanje kataložnih zapisa iz drugih baza, ali je i stvorena obveza davanja na uvid i korištenje zapisa iz vlastite baze što je dovelo do kooperativne katalogizacije koja znatno štedi vrijeme knjižničara predviđeno za stručnu obradu građe. Omogućavanjem *online* pretraživanja svoga kataloga stvaraju uvjet za pružanje informacija zajednici široj od svoje školske. Tako se njezinim uslugama mogu koristiti i roditelji učenika, bivši djelatnici, umirovljenici i pripadnici akademske zajednice.

Katalog knjižnice III. gimnazije Osijek mrežno je dostupan čime se pruža informacija o građi koju knjižnica posjeduje i dostupnosti ili zauzetosti **po jedinog primjerka nekog naslova**.

Školski knjižničari, zahvaljujući velikom trudu svojih kolega, o nedavno imaju i repozitorij školskog knjižničarstva na koji mogu postaviti i s kojeg mogu preuzeti metodičke pripreme za odgojno-obrazovni rad ili druge materijale o školskom knjižničarstvu.

⁴ ZAKON o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. URL: <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli> (2012-05-20), čl.142., čl. 143.

Podrška nastavnom procesu

Već je ranije nekoliko puta rečeno kako je školska knjižnica podrška nastavnom procesu jer je njegov sastavni dio. Suvremeno hrvatsko školstvo, pogotovo nakon uvođenja Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) i državne mature u srednje škole, više ne može biti postavljeno na tradicionalan način, tj. kao predavačka nastava koja za povratnu informaciju traži puko reproduciranje činjenica. Od nastavnika se traži uvođenje novih, aktivnih metoda rada, poput radionica i školskog projekta. Kako su školski knjižničari i prije bili upućeni i primijenjivali su takve načine rada s učenicima, često svojim kolegama nastavnicima pomažu u njihovoj primjeni, organizaciji timskoga rada te korištenju novih vrsta građe i tehničkih pomagala potrebnih za njih.

Očekivanja od školske knjižnice

Od školske se knjižnice očekuje da bude ugodan prostor pogodan za razne aktivnosti: od najjednostavnije posudbe knjižnične građe do zahtjevnijih aktivnosti. Prema tome, ona bi trebala imati nekoliko prostorija kako bi se u njoj mogli provoditi nastavni i izvannastavni sadržaji (nastavni sat, radionica, školski projekt) i organizirati kulturna događanja (promocija knjige, susret s piscem, tribina, okrugli stol i sl.). Međutim većina je školskih knjižnica, unatoč minimalnim uvjetima propisanim Standardom⁵ i Zakonom⁶, smještena u skućenim prostorima. Žalosno je što se pri izgradnji novih školskih zgrada zaboravlja kako bi trebale imati i knjižnicu, pa se prenamjenjuju prostori namijenjeni učionicama ili radionicama.

Unatoč tomu školske knjižnice većinom zadovoljavaju zahtjeve za odlično osmišljenom, organiziranom i obrađenom zbirkom. Sve se više razvijaju i zbirke neknjižne građe i časopisa. Problem je međutim u tome što rijetko postoji namještaj za pravilan smještaj neknjižne građe i oprema za njezino korištenje.

Očekivanja od školskog knjižničara

U školskim je knjižnicama najčešće uposlen samo jedan knjižničar kojem je knjižničarstvo zaista profesija. Često je u stručnoj i široj javnosti o njemu stvorena predodžba kao o osobi koja ništa ne radi, već samo čita knjige i

⁵STANDARD za školske knjižnice. URL: <http://zakon.poslovna.hr/public/standard-za-skolske-knjiznice/19919/zakoni.aspx> (2012-10-26), čl. 19.-21.

⁶ZAKON o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. URL: <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli> (2012-05-20), čl. 55.

čeka mirovinu. Nasuprot tomu, to su ljudi vrlo širokog raspona znanja i sposobnosti koji svojim radom doprinose razvitku svoje radne sredine, podjednako učenika i nastavnika, školstva i knjižničarstva.

Školski je knjižničar visokoobrazovana osoba sa znanjima iz raznih nastavnih područja specifičnih za školu: znanosti, tehnike, psihologije i pedagogije, umjetnosti. Posjeduje i specijalna znanja i vještine informacijskih stručnjaka za prikupljanje građe iz raznih izvora i različitih nositelja informacija (medija) koji sadrže informacije i spoznaje neophodne za uspješno djelovanje u današnjem društvu.

On je pedagoški stručnjak s dobrim poznavanjem didaktike i metodike te razvijenim socijalnim vještinama, kao i onim komunikacijskim, informacijskim te vještinama timskog rada. Ima organizacijske sposobnosti i poznaje suvremenu tehnologiju što mu, osim pretraživanja, omogućuje i multimedijske prezentacije informacija. Od ostalih knjižničara odvaja ga naglašena odgojna i obrazovna uloga. Kao takav, omogućuje učenicima stjecanje vještina za cjelovito učenje, kritičko mišljenje i izražavanje, razvija njihovu maštu.

Stručna knjižnična naobrazba omogućuje mu samostalnu organizaciju i vođenje rada u knjižnici i čitaonici. Dobro poznavanje strukture knjižnične zbirke dovodi do planirane nabave u suradnji s predmetnim nastavnicima i njezine kvalitetne izgradnje. On obavlja sve vidove knjižničkog poslovanja: inventarizaciju, tehničku i stručnu obradu građe (sve češće računalno), zaštitu, vođenje statistike, izradu popisa knjižnične građe prema nastavnim predmetima, usmene i pisane prikaze knjiga, časopisa ili drugih vrsta građe.

Komunikacijske i organizacijske vještine dragocjene su pri pripremi kulturnih i javnih djelatnosti: organizacije i pripreme kulturnih sadržaja (obilježavanje Međunarodnog dana školskih knjižnica, književni susreti, izložbe, debate, filmske projekcije...), suradnji s drugim knjižnicama, kulturnim ustanovama, izdavačima i knjižarima.

Iz svega proizlazi kako se od školskog knjižničara očekuje da bude:

- sveznalica, jer mora iz svih područja znati ono što korisnik od njega traži
- suvremen, jer prati razvoj informacijskog društva, umjetnosti, znanosti i tehnologije
- svestran, budući da uz knjižničarstvo vlada znanjima i vještinama iz područja odgoja i obrazovanja
- kreativan, kako bi pridonio kulturnom i javnom životu svoje knjižnice i škole
- prilagodljiv raznim situacijama, od pronalaženja sredstava za nabavu građe do suradnje s kolegama nastavnicima i učenicima, nastojeći uvijek biti ljubazan
- samostalan, jer obavlja sve knjižničarske poslove, često bez mogućnosti savjetovanja s određenim stručnjakom u danom trenutku

- nezamjenjiv kada je odsutan iz profesionalnih i privatnih razloga, jer u školi nema sustručnjaka koji bi ga zamijenio.

Zaključak

Suvremeno informacijsko društvo, obilježeno eksplozijom informacija i brzinom komunikacije, postavilo je pred školske knjižnice nove zadaće s težištem na odgoju i obrazovanju. One aktivno sudjeluju u promicanju i unaprjeđivanju odgojno-obrazovnog rada stvaranjem uvjeta za različite oblike učenja i interdisciplinarni pristup nastavi. Pomažu učenicima u učenju, potičući istraživački duh i osobnu prosudbu, čime se odgaja za demokraciju.

Osim što su podrška nastavnom procesu, školske su knjižnice stručno uređene zbirke knjižne i neknjižne građe radi zadovoljavanja obrazovnih, kulturnih, informacijskih i stručnih potreba te cjeloživotnog obrazovanja svojih korisnika. Kao takve, dio su cjelokupne knjižnične i informacijske mreže i pružaju usluge sve široj populaciji.

Svojom kulturnom i javnom djelatnošću razvijaju u svojih korisnika svijest o vrijednostima nacionalne kulture, posebno jezika, umjetnosti i znanosti, te vrijednosti multikulturalnosti, potičući duhovno ozračje škole i životne sredine.

Školski knjižničari svojim znanjima, vještinama i sposobnostima uspijevaju profesionalno ispuniti zahtjeve svojih korisnika i zadaće koje im postavljaju oba sustava kojima pripadaju, školski i knjižnični. Međutim višegodišnje financijsko zanemarivanje školskih knjižnica znatno je otežalo ispunjavanje zahtjeva za aktualnošću knjižnične zbirke koja treba biti u skladu s nastavnim programom škole i pratiti kretanja u suvremenoj znanosti i umjetnosti.

Literatura:

1. HERRING, J.E. *Internetske i informacijske vještine, priručnik za učitelje i školske knjižničare*, Zagreb, Dominović, 2008.
2. KOVAČEVIĆ, Dinka; Jadranka Lasić-Lazić; Jasmina Lovrinčević. *Školska knjižnica – korak dalje*. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti, 2004.
3. *KURIKULARNI pristup promjenama u gimnaziji: razrada okvirnog nastavnog plana i programa u funkciji rasterećenja učenika: prirodoslovno-matematičko-tehničko područje*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, 2003.
4. PENAC, Daniel: *Od korica do korica*. Zagreb: Irida, 1996.
5. SAETRE, Tove Pemmer; Glenis Willars. *IFLA-ine i UNESCO-ove smjernice za školske knjižnice*. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2004.

6. *STANDARD za školske knjižnice*. URL: <http://zakon.poslovna.hr/public/standard-za-skolske-knjiznice/19919/zakoni.aspx> (2012-10-26).
7. *ŠKOLSKA knjižnica u nacionalnom okvirnom kurikulumu: predstavljanje programa knjižnično-informacijskog obrazovanja u školskoj knjižnici osnovne i srednje škole // XXI*. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje; Institut za interkulturalno učenje, 2008. Str. 35-46.
8. *ZAKON o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. URL: <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli> (2012-05-20)
9. *ZNANJEM do znanja: prilog metodici rada školskog knjižničara*. Zagreb: Zavod za informacijske studije, 2005.

Modern School Librarianship

Summary: The paper focuses on tasks and activities of the school library in the modern Croatian education and library system based on documents of international organizations that deal with education, librarianship and information, and that are acknowledged by the Croatian Ministry of Science, Education and Sports. Greater attention is given to the distinctive educational role of a school library in comparison with other types of libraries. This role includes learning, training for critical thinking and teaching the active use of information. It is accomplished through making collections of different information sources and doing workshops on various subjects, as well as through school projects and team teaching. The paper also discusses what kind of general, pedagogical and professional knowledge a school librarian has to demonstrate in order to support this kind of teaching. Various practices of the school library are exemplified by the school library of the 3rd Grammar School in Osijek.

Keywords: school library, collection, learning, critical thinking, active user of information, different information sources, support to teaching.

Das moderne Schulbüchereiwesen

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden die Aufgaben und die Tätigkeiten der Schulbüchereien im zeitgenössischen kroatischen Schul- und Büchereisystem erörtert, die auf den Dokumenten der internationalen Organisationen gründen, die sich mit Erziehung, Bildung, Büchereiwesen und Information befassen und vom kroatischen Ministerium für Bildung und Sport akzeptiert wurden. Es wird mehr Aufmerksamkeit ihren Besonderheiten gegenüber anderer Arten von Büchereien geschenkt, bzw. der pädagogischen Aktivität, die die Grundlage der Schulbücherei-Mission bildet: dem Lernen, dem Training für kritisches Denken und der Bildung der aktiven Informationsnutzer. Dies wird erreicht durch das Erstellen von Sammlungen verschiedener Informationsquellen und die Durchführung von Workshops mit verschiedenen Inhalten, Schulprojekten und Team-Teaching. Es werden allgemeine, pädagogische und fachliche Kenntnisse präsentiert, die für jeden Schulbibliothekar

erforderlich sind, damit die Schulbücherei den Lernprozess unterstützen kann. Die Vielzahl von Aktivitäten der Schulbücherei und BibliothekarInnen wird durch die Beispiele der Tätigkeiten in der Schulbücherei des III. Gymnasiums in Osijek dargestellt.

Schlüsselbegriffe: Schulbücherei, Sammlung, Lernen, kritisches Denken, aktiver Informationsnutzer, Vielzahl von Informationsquellen, Unterstützung beim Lernprozesses.

UDK 159.953.5.01
Stručni rad
Primljeno: 17. ožujka 2012.

TEORIJA RAZVOJA I UČENJA L. VYGOTSKOG, U. BRONFENBRENNERA I R. FEUERSTEINA KROZ PRIKAZ SLUČAJA

Draženka Skupnjak, dipl. učiteljica
VII. osnovna škola Varaždin, Varaždin

Sažetak: Promjene u ponašanju i sposobnostima koje se događaju s napredovanjem razvoja oduvijek su bile područja u središtu interesa ljudskoga roda. Opisom dječjeg ponašanja te otkrivanjem uzroka i procesa koji proizvode promjene u ponašanju bavi se dječja psihologija. Mnogi psiholozi bavili su se proučavanjem promjena u ponašanju i sposobnostima u svakom razdoblju dječjeg razvoja te nastojali objasniti zašto se ponašanje mijenja. U ovom se radu kroz opis slučaja razvoja jednog dječčaka nastoje objasniti i usporediti sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog, teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera te teorija posredovanog iskustva učenja Reuvena Feuersteina.

Ključne riječi: Lav Vygotsky, Reuven Feuerstein, teorije razvoja i učenja, Urie Bronfenbrenner.

1. Uvod

Ljudsko ponašanje, a u njegovu sklopu i promjene u ponašanju i sposobnostima koje se događaju s napredovanjem razvoja, oduvijek su bili područja u središtu interesa ljudskoga roda. Opisom dječjeg ponašanja te otkrivanjem uzroka i procesa koji proizvode promjene u ponašanju bavi se dječja psihologija. Mnogi psiholozi bavili su se proučavanjem promjena u ponašanju i sposobnostima u svakom razdoblju dječjeg razvoja te nastojali objasniti zašto se ponašanje mijenja te u kojoj su mjeri ponašanje i razvoj rezultat urođenih, bioloških i prirodnih čimbenika odnosno okolinskih, iskustvenih i odgojnih čimbenika. Budući da kognitivni razvoj obuhvaća razvoj složenih misaonih procesa kao što su rasuđivanje, rješavanje problema i kreativno stvaranje, u razvojnoj psihologiji 20. stoljeća ističu se dvije utjecajne struje mišljenja o čimbenicima koji potiču taj razvoj. Iako sve teorije pripisuju barem neku ulogu i prirodi i odgoju, razlikuju se po važnosti koju im pridaju. Predstavnici kognitivističko-razvojne teorije smatraju da je rani kognitivni razvoj posljedica međudjelovanja biološkog sazrijevanja živčanih struktura i spontanoga djetetova djelovanja i istraživanja pojava u svijetu oko njega. Utemeljitelj takvog umjerenog

nativističkog pristupa švicarski je psiholog Jean Piaget. Jedna od njegovih najvažnijih postavki jest da ideja prethodi učenju odnosno da djetetov organizam mora biti spreman za određenu vrstu sadržaja. Budući da su prema njegovu mišljenju razvojni stupnjevi razmjerno čvrsto određeni, besmisleno je truditi se oko učenja sadržaja za koje djetetov organizam nije spreman (Vizek Vidović i sur., 2003). Druga struja zastupa mišljenje da u misaonom razvoju ključnu ulogu imaju odnosi djeteta s odraslim osobama u njegovoj okolini koje mu pomažu u spoznavanju i tumačenju zbivanja. Budući da su ljudi jedina živa bića koja se razvijaju u kulturnom kontekstu, nedvojben je utjecaj kulture na ukupan psihički, pa tako i spoznajni razvoj djeteta. Postoje empirijski dokazi istraživanja koji govore o važnosti socijalne okoline na razvoj i učenje (Miljević-Ridički i Pavin Ivanec, 2009). Ako postoji dobra biološka osnova, a dijete je odgojno zanemareno, njegova inteligencija neće doći do izražaja. Ako se pak razvija pozitivna interakcija sa socijalnom sredinom u pravcu poticanja djetetovih urođenih predispozicija za razvoj sposobnosti, doći će do izražaja i skriveni potencijali koji mogu dati iznenađujuće dobre rezultate (Vasta i sur., 2004). Upravo novije teorije spoznajnog razvoja ističu taj kontekstualni pristup razvoju djeteta. U ovom će se radu kroz opis slučaja razvoja jednog dječaka, nazovimo ga Ivica, nastojati objasniti i usporediti sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog, teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera te teorija posredovanog iskustva učenja Reuvena Feuersteina. Te teorije ne samo da naglašavaju važnost odnosa djeteta i okoline u djetetovu razvoju već se dijelom i nadopunjuju te su važne u objašnjavanju ljudskog razvoja. Osim toga, one dobro opisuju teškoće u razvoju dječaka koji zbog neadekvatnih okolinskih čimbenika nije svoje potencijale razvio u mjeri koja bi odgovarala njegovim biološkim predispozicijama. S praktičnog stajališta mogu biti zanimljive svima koji su usmjereni na rad s djecom kao poticaj za razmišljanje o okolinskim korelatima razvoja i mogućnostima djelovanja na razvoj djece u okviru tih teorija.

2. Opis slučaja

Ivica je najmlađe od četvero djece odrasle u disfunkcionalnoj i odgojno nedovoljno poticajnoj obitelji s elementima socijalne deprivacije, uz oca alkoholičara i majku koja ne pokazuje želju za mijenjanjem odnosa unutar obitelji i postojećeg stanja. U obitelji radi samo otac, jer je majka prije nekoliko godina dala otkaz uz obrazloženje da se njoj za taj „sitni“ novac ne isplati ići na posao, već će kod kuće raditi u vrtu i uzgajati domaće životinje za prehranu obitelji. Stariji sin nije završio srednju školu i radi povremeno kao pomoćni građevinski radnik. Dvije starije Ivičine sestre idu u školu. Starija polazi srednju strukovnu školu za zanimanje pekara nakon što je zbog velikog broja izostanaka i nega-

tivnih ocjena prestala polaziti grafički smjer u istoj školi, a druga je u osmom razredu osnovne škole. Obitelj živi u novoizgrađenoj, ali neuređenoj trosobnoj kući. Iako u kući postoji tekuća voda i kupaonica, higijenske navike članova obitelji nisu na poželjnoj razini. To je vidljivo iz zapuštene (izgužvane, a često i prljave) odjeće te neopranih ruku dječaka, ali i drugih članova obitelji. Velik su problem i uši koje se ne tretiraju primjereno, pa se iznova pojavljuju u Ivičinoj kosi. Osim nemarnog odnosa prema higijeni, unutar obitelji česte su svađe između oca, majke i starijeg brata kojima je Ivica svjedok. Nastojeći dijete zaštititi, majka se i previše zaštitnički odnosi prema Ivici, ograničavajući mu kontakte s drugim osobama (kako sa starijima tako i s djecom). Dječakovi kontakti uglavnom su orijentirani na članove obitelji. Isto tako, Ivica je svojevrsna zaštita majci od agresivnog muža, pa još uvijek spava s njom u istome krevetu, u sobi koja je ujedno i blagovaonica. U takvoj sredini u kojoj su, čini se, svi uglavnom zaokupljeni međusobnim sukobima, Ivica se nije ni psihosocijalno ni intelektualno razvijao primjereno svojoj kronološkoj dobi. I u tjelesnom razvoju dječak odstupa od svojih vršnjaka. Mršav je i blijed, a pokreti su mu nespretni. U školu kreće s punih sedam i pol godina jer ga roditelji u godini kad je postao školski obveznik nisu doveli na upis niti na liječnički pregled. Nakon sistematskog liječničkog pregleda, a na zahtjev škole u koju je majka dovela Ivicu na upis, dječak je upućen na Komisiju za utvrđivanje psihofizičkih teškoća. Iz brojnih utvrđenih poteškoća koje su evidentirane izdvojiti ćemo samo najznačajnije:

- ispodprosječan mentalni razvoj, prema nižim vrijednostima (pseudoretardacija?!)
- kratkotrajna i distraktibilna pažnja
- dislalija zbog koje je govor teško razumljiv
- grubo motorički nespretn, fina motorika insuficijentna, nesigurna orijentacija na tijelu
- obrazovna razina ne odgovara kronološkoj dobi
- dječak nije usvojio osnovne radne navike ni pojmove iz svakodnevnog života.

Uz takvo mišljenje Komisije i s preporukom za rad po prilagođenom individualiziranom programu Ivica je krenuo u prvi razred. Prvi dan škole, kada su se sva djeca uzbuđeno radovala priredbi dobrodošlice i poklonima koji su ih dočekali u školi, Ivica se grčevito držao za majku i plakao. Priredbi za doček prvašića nazočila je i pročelnica za društvene djelatnosti koja je primijetila Ivičino ponašanje te predložila da ga se uključi u produljeni boravak koji će, prema potrebi, financirati Grad. To je i učinjeno.

Ivica je pošao u prvi razred svakodnevno se grčevito držeći za ruku starije sestre koja ide u osmi razred i plačući veći dio nastavnoga dana. Plašio se svih nepoznatih osoba (uključujući i djecu) i prostora. Prvih nekoliko dana u produljenom boravku s njime je bila i sestra da bi se lakše oslobodio straha.

Ivica se postupno navikavao na novi prostor, stjecao socijalne vještine, usvajao osnovne higijenske i radne navike. Sprijateljio se s učenicima iz razreda te počeo stjecati prva znanja. Pokazalo se da dječak bez većih poteškoća usvaja prva slova, matematičke pojmove i ostale nastavne sadržaje. Najveći problem ostalo je početno čitanje i pisanje. U logopedski tretman nije uključen jer logopeda u školi nema. Roditelji ga nisu odveli logopedu u bolnicu, a kad su to konačno učinili (tek u siječnju), trebao je čekati na red pet mjeseci, pa su roditelji odustali od ponovnog odlaska. Tako je govor, iako razumljiviji, još uvijek nepotpuno razvijen.

Na završetku prvoga razreda, zajedničkim radom razrednice, učiteljice stranoga jezika i vjeroučiteljice te uz svesrdnu pomoć pedagoginje i učiteljice u boravku koje su se dodatno angažirale u radu s dječakom, Ivica je počeo čitati i pisati. Usvojio je i osnovna znanja iz svih predmeta, stekao vještine i razvio sposobnosti primjerenije kronološkoj dobi te u razvoju gotovo sustigao ostalu djecu iz razreda.

Angažman roditelja u tom procesu Ivičina napretka bio je minimalan. S roditeljima je bilo gotovo nemoguće dogovoriti suradnju. Otac se uopće nije pojavljivao u školi, čak niti nakon pisanih poziva. Majka stalno govori kako će sve učiniti za Ivicu, ali sve to ostaje na verbalnoj razini, dok se konkretno gotovo ništa ne poduzima. Dolazi tek na službeni pisani poziv škole. Veza između škole i obitelji Ivičina je sestra, koja dolazi razrednicu pitati kako pomoći bratu u učenju, čime je dijelom preuzela roditeljsku ulogu iako je i sama još dijete. Zbog svega navedenog obitelj je uključena u program nadzora Centra za socijalnu skrb.

3. Sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog

Sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog zasniva se na sociokulturnom (ili sociopovijesnom) pristupu. Za Vygotskog je razvoj pojedinca proizvod njegove kulture, a sam spoznajni razvoj rezultat je dijalektičkog procesa po kojem dijete uči kroz zajedničko iskustvo rješavanja problema s nekim drugim (Vasta i sur., 1998). Za razliku od Piageta, koji je naglašavao djetetovo samostalno nastojanje razumijevanja svijeta oko sebe, Vygotsky kognitivni razvoj djeteta vidi kao društveno posredovani proces koji ovisi o pomoći odraslih osoba i zrelije djece (Berk, 2008). Naglašavajući razliku između postojećeg stupnja razvoja i onoga što dijete može postići uz pomoć posrednika, smatra da svako dijete može mnogo više (Vygotsky, 1962). U industrijskim se zemljama takav posredovani proces očituje, primjerice, kad učitelji ljudima pomažu naučiti čitati, voziti automobil, koristiti se računalom i sl. (Schwebel i sur., 1990).

Ako sociokulturnu teoriju kognitivnog razvoja sagledamo kroz prizmu slučaja dječaka Ivica, vidimo da se kroz različite interakcije dječaka i drugih osoba dogodila promjena u njegovu socijalnom i kognitivnom razvoju. Kad se dječakova osnovna interakcija odvijala unutar uže obitelji kroz odnos s roditeljima, dječak se nije razvijao sukladno svojim mogućnostima i njegov kognitivni potencijal nije bio iskorišten. Prema Ivičinu nerazvijenom govoru možemo zaključiti da je govorna interakcija, čiju važnost Vygotsky posebno naglašava, bila nedostatna. Dječakove socijalne vještine bile su nerazvijene, a u kognitivnom razvoju zaostajao je za svojim vršnjacima. Kada su uspostavljene interakcije s učiteljima i drugom djecom u školi, njegov je razvoj napredovao. Roditelji nisu pred njega stavljali zahtjeve primjerene njegovim mogućnostima. Kada su učitelji pred Ivicu stavili primjerenije zahtjeve (pa i nešto veće u odnosu na njegove trenutne mogućnosti), dječakov kognitivni razvoj dobio je zamah. Nije zanemariva ni interakcija s ostalom djecom u razredu, kroz koju je stjecao socijalne vještine. Ivičina otvorenost, druželjubivost i spremnost na prihvaćanje novih spoznaja također su tomu pridonijele. Spomenimo i širu kulturu zajednice koja potiče i njeguje integraciju, čime je Ivici bilo omogućeno polaznje redovne osnovne škole i učenje u poticajnijoj vršnjačkoj okolini.

Ivičina pismenost kroz zone razvoja sociokulturne teorije:

- *zona prošlog razvoja*
Ivica je prije polaska u školu poznao samo jedno veliko tiskano slovo i uopće nije znao čitati.
- *zona sadašnjeg razvoja*
Ivica može samostalno pročitati i napisati jednostavnije riječi te jednostavnu rečenicu tiskanim i pisanim slovima.
- *zona proksimalnog razvoja*
Ivica može uz pomoć odraslih pročitati kraći tekst ili pjesmu te po diktatu tiskanim ili pisanim slovima zapisati nekoliko rečenica.
- *zona budućeg razvoja*
Ivica će moći samostalno čitati i pisati ne samo riječi i rečenice već i cijele priče.

Čim više uči, Ivica uči lakše i brže se razvija, čime se potvrđuje tvrdnja da učenje potiče razvoj djeteta, ide ispred njega i vuče ga za sobom (Miljević-Ridički, 2005).

4. Teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera

Teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera temelji se na pretpostavci da, ako želimo u potpunosti razumjeti razvoj, moramo razumjeti kako međusobno djeluju jedinstvene značajke djeteta i njegove okoline (Vasta i sur., 1998), tj. naglašava važnost okoline za dječji razvoj i psihosocijalnu prilagodbu. Bronfenbrenner tu teoriju naziva još i bioekološkim modelom (Bronfenbrenner i Morris, 1998). On okolinu zamišlja kao niz povezanih struktura u kojima se odvija čovjekov svakodnevni život, a imaju značajan utjecaj na razvoj. Tako je u sklopu teorije razvoja identificirao četiri razine okolinskih utjecaja na dijete, počevši od onih koje su djetetu bliske i u kojima neposredno sudjeluje, pa sve do onih koje su mu prilično udaljene i u kojima ne sudjeluje izravno (Brajša-Žganec, 2003). Dijete je u središtu sustava, dok se slojevi okoline šire oko njega u koncentričnim krugovima te jače ili slabije utječu na njegov razvoj, a Bronfenbrenner ključnima smatra interakcije struktura unutar sloja i interakcije između struktura različitih slojeva (Paquette i Ryan, 2001).

Utjecaj slojeva okolinskog sustava na razvoj dječaka Ivica:

- *mikrosustav (odnosi se na svakidašnju okolinu u obitelji, vrtiću, školi, crkvi...)*

Tijekom najranijeg Ivičina razvoja (do sedme godine života) najveći utjecaj na njega imala je obitelj koja uključuje roditelje te starijeg brata i dvije sestre. Veći doticaj s ostalim mogućim elementima mikrosustava dječak nije imao (nije išao u vrtić), što je imalo za posljedicu nedovoljno razvijene socijalne vještine. Polaskom u školu dječakov se mikrosustav mijenja uključivanjem školskog okružja i crkve te školskog liječnika (do polaska u školu roditelji s dječakom nisu obavili ni sva redovna cijepljenja).

- *mezosustav (odnosi se na interakciju različitih mikrosustava)*

Veće interakcije između različitih mikrosustava do dječakova polaska u školu nije bilo. Loši obiteljski odnosi rezultirali su dječakovom plašljivošću, što je za posljedicu imalo to da je dječak na početku prvoga razreda teško uspostavljao odnose s vršnjacima. Kada su se počele stvarati jače veze, Ivičino komuniciranje i odnosi s vršnjacima, ali i učiteljicama u školi, bivali su sve uspješniji. Što se tiče interakcije doma i škole, ona je uspostavljena najviše preko Ivičine sestre, koja dolazi do učiteljice i pokušava slijediti njezine upute kako da pomogne bratu. Djelomično su uspostavljeni i odnosi s majkom, koja povremeno (na pisani poziv) dođe u školu i tada rado porazgovara s razrednicom. Nažalost, najčešće sve ostaje samo na tome.

- *egzosustav (odnosi se na socijalna okruženja koja mogu utjecati na dijete, ali u kojima ono neposredno ne sudjeluje, npr. šira obitelj, školsko vijeće, lokalna vlast, mjesto zaposlenja roditelja i sl.)*

U ovom slučaju egzosustav je imao neposredan utjecaj na djetetov razvoj kroz odluku pročelnice za društvene djelatnosti da Grad financira Ivičino uključivanje u produljeni boravak. Tako je Ivica dobio mogućnost uz stručno vodstvo razvijati intelektualne sposobnosti i socijalne vještine. Stupajući u interakciju s ostalim učenicima, Ivica je nastojao što više imitirati pozitivno ponašanje svojih vršnjaka. Istraživanja pokazuju (Jurčević Lozančić, 2006; prema Bouillet, 2010) da vršnjaci češće promatraju i oponašaju socijalno kompetentnu djecu, što je činio i Ivica, te je tako postao otvoreniji i aktivniji. Iako škola ima saznanja da djelatnica Centra za socijalnu skrb dolazi u nadzor obitelji, zasad nije dobila nikakvu povratnu informaciju o poduzetim aktivnostima.

- *makrosustav (obuhvaća kulturu i supkulturu u kojoj dijete živi)*

Spomenimo ovdje dva znatna utjecaja makrosustava koji su neizravno utjecali na Ivičin razvoj. Prvi je društvena klima u kojoj je ispijanje alkohola u većim količinama društveno prihvatljiva pojava, pa dječak odrasta uz oca alkoholičara. Drugi je zakonska regulativa koja daje mogućnost djeci s poteškoćama da polaze redovnu osnovnu školu, čime se Ivici omogućilo da bude u poticajnijoj vršnjačkoj okolini.

Bronfenbrenner kasnije dodaje i peti dio sustava, a to je *kronosustav* koji označava promjene u sustavima tijekom vremena. Najznačajnija takva promjena koja je utjecala na sve sustave i na Ivičin razvoj jest njegov polazak u školu.

Bronfenbrenner (1979) također smatra da dijete i njegova okolina neprestano međusobno recipročno djeluju na transakcijski način, a dijete posjeduje niz osobnih značajki od kojih su najvažnije one koje opisuje kao *razvojno poticajne*, tj. koje mogu utjecati na druge ljude na načine koji su važni za dijete. Takva važna značajka jest Ivičina dobrodušnost i prirodna vedrina. Ona mu je pomogla u stjecanju prijatelja u razrednom odjelu, što je pospješilo razvoj njegovih socijalnih vještina, a bolja socijalizacija pomogla je da dječak stekne prijatelje i u drugim razrednim odjelima (dvosmjernan, transakcijski način utjecaja djeteta i okoline).

5. Teorija posredovanog iskustva učenja Reuvena Feuersteina

Teorija posredovanog iskustva učenja Reuvena Feuersteina temelji se na vjerovanju da kognitivni nedostaci mogu biti ispravljeni te da je inteligencija izmjenjiva, a ne fiksna kategorija (Feuerstein, 1970, 1990). Stoga je za spoj-

najni razvoj djeteta nužan aktivan dodir s okolinom, u čemu mu pomažu posrednici koji osiguravaju uvjete za razvoj pozornosti i misaonih strategija. Mintzker (prema Miljević-Ridički, 2005) smatra da je uspješno učenje posredovanjem iskustva (MLE) neophodno za djecu koja imaju neki nedostatak i ona ga trebaju više nego djeca normalnog razvoja, a najvažniji posrednici u učenju uz roditelje se odgojitelji i učitelji. Feuerstein navodi 12 komponenti posredovanog iskustva učenja, a da bi ih dokazao, razvio je 14 instrumenata obogaćivanja kojima posrednici mogu utjecati na kognitivni razvoj djeteta. Brojni istraživački projekti u svijetu danas potvrđuju uspješnost tih metoda (Kristinsdóttir, 2008).

Komponente posredovanog iskustva učenja i dobri posrednici u razvoju dječaka Ivica:

- *voljnost, uzajamnost, transcencija, posredovanje značenja, posredovanje osjećaja kompetentnosti*

Sve nabrojene komponente dobrog posredovanja nalazimo u odnosu učiteljica i Ivica. One su s voljom prionule radu s dječakom posredujući između njega i izvora znanja, stekle njegovo povjerenje te mu dale do znanja da im je stalo do njegova napretka (uzajamnost). Pomogle su mu da prijeđe na višu razinu mišljenja (npr. pisanje rečenica bez prethodnog slaganja u slovarici) te posredovale u skretanju pozornosti na ono što je značajno (npr. značenje pješačkog prijelaza na ulici). Također su ga ohrabrivale i pohvaljivale za trud i napredak (npr. kada je samostalno mogao pročitati rečenicu), ali mu i organizirale aktivnosti (npr. „Sam smisli i zapiši rečenicu.“) kojima se povećavao njegov osjećaj uspješnosti i kompetentnosti.

- *postavljanje i postizanje ciljeva, promjena, izazov – traženje optimističnih ishoda*

Kad je Ivica pošao u prvi razred, ciljevi koje su učiteljice postavljale pred njega nisu bili visoki. Postupno su oni bivali veći (sukladno dječakovu napretku) i stvarale su se mogućnosti za ostvarenje (npr. nabava interaktivnog CD-a „Čitajmo zajedno“). Promjene koje su se dogodile u dječakovu kognitivnom razvoju zamjetne su, te ih dječak i sam uočava (bio je naročito veseo kad je prvi put, uz pomoć učiteljice, riješio jednostavan matematički zadatak riječima). Stoga je sada lakše pred njega postavljati i veće zahtjeve, jer za dječaka oni nisu prijatnija, već izazov (npr. da sam smisli i zapiše nekoliko rečenica).

- *posredovanje regulacije ponašanja i posredovanje osjećaja pripadnosti*

Svojim odnosom prema svim učenicima u razredu učiteljice su primjerom pokazivale kako se treba primjereno ponašati (ponašanje djeca najbolje usvajaju imitiranjem), a svakodnevnim uključivanjem i Ivica

i svih učenika u *Jutarnji pozdrav zagrljajem* (modificirana metoda pozdravljanja metodologije *Korak po korak*) stvarao se kod djece osjećaj pripadnosti razrednoj zajednici.

- *psihološka diferencijacija i razumijevanje*

Značajna psihološka diferencijacija postignuta je kad je dječak napokon krenuo u školu. Dotad su roditelji (uglavnom majka) dječaka „držali u svojoj blizini“ ne omogućujući mu kontakt s vršnjacima, pa on tek polaskom u prvi razred stječe socijalna iskustva neovisno o njima. Budući da je polazak u školu i odvajanje od majke bio za dječaka veoma stresan događaj, važno je bilo da dječak razumije što se to i zašto zbiva. Jedan od važnih posrednika koji su pomogli dječaku u razumijevanju bila je i školska pedagoginja, koja mu je kroz igru i razgovor pomogla u ublažavanju stresa.

6. Zaključak

Sagledavajući navedeno, može se primijetiti da se ubrzani razvoj dječaka Ivica neposredno naslanja na kulturnu sredinu u kojoj se nalazi. Također je uočljivo da se teorije Lava Vygotskog, Uriea Bronfenbrennera i Reuvena Feuersteina međusobno prožimaju i nadopunjuju. Kulturna određenost L. Vygotskoga u kojoj se dijete razvija uvelike se poklapa s Bronfenbrennerovim makrosustavom, a i jedan i drugi spominju važnost interakcije (kod Vygotskog je to interakcija između djeteta i drugih, a kod Bronfenbrennera mikrosustav). Sličnosti možemo uočiti i u naglašavanju osobina djetetove ličnosti kao značajnog čimbenika za uspostavljanje interakcija. Sljedeća paralela može se povući i do Feuersteina. U njegovoj teoriji imamo interakciju između djeteta i posrednika, s razlikom što Feuerstein (u odnosu na Vygotskog koji ne pojašnjava i ne definira vrste interakcija) posrednicima pridaje veću važnost u razvojnom ciklusu djeteta te njihovo posredovanje raščlanjuje na dvanaest sastavnica koje detaljno objašnjava. I Vygotsky i Feuerstein kao glavni put poticanja izdvajaju govor, objašnjenja i traženje obrazloženja, a također naglašavaju mogućnost prelaska na višu razinu mišljenja. Feuerstein također napominje da dijete uspostavlja aktivan odnos s okolinom, što nalazimo i kod Vygotskog i kod Bronfenbrennera. Može se zaključiti da, iako se radi o trima samostalnim teorijama, one zapravo na različite načine tumače utjecaj kulture i socijalnog okruženja na učenje i razvoj te mogu objasniti početni nesklad između biološkog potencijala navedenog dječaka i njegovih postignuća tijekom ranog djetinjstva.

7. Literatura:

1. Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj - emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap. (dostupno i na mrežnoj adresi <http://www.nakladaslap.com/PDF/DijeteIObitelj-emocsocrazvoj%20-%201%20poglavlje.pdf>. (2. 5. 2009.).
4. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
5. Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993-1023). New York: John Wiley and Sons, Inc.
6. Feuerstein, R. (1970). A dynamic approach to causation, prevention and alleviation of retarded performance. In H.C. Haywood (Eds.) *Social-cultural aspects of mental retardation*(p. 341-77), New York: Appleton-Century-Corfts.
7. Feuerstein, R. (1990). The theory of structural modified ability. In B. Presseisen (Ed.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. Washington, DC: National Education Associations.
8. Kristinsdóttir, S. B. (2008). *Reuven Feuerstein*. <http://starfsfolk.khi.is/solrunb/feuerst.htm> (2. 5. 2010.).
9. Miljević-Ridički, R. (2005). Važnost posrednika u spoznajnom razvoju djeteta. U: *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*. Vol. 7, br. 1, 2005, str. 87-104.
10. Miljević-Ridički, R., Pavin Ivanec, T. (2009). Važnost socijalnog konteksta za kognitivni razvoj predškolske djece – usporedba kognitivne uspješnosti djece koja odrastaju u različitom obiteljskom i institucionalnom okruženju. *Suvremena psihologija*, 12, 2, 309-322.
11. Paquette, D., Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf> (2. 5. 2009.).
12. Schwebel, M., Maher, C. A., Fagley, N. S. (1990). *The Social Role in Promoting Cognitive Growth Over the Life Span*. (dostupno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088462eo.pdf> (12. 9. 2011.).
13. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2004). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
15. Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. New York: Wiley.

Theories of Development and Learning of L. Vygotsky, U. Bronfenbrenner and R. Feuerstein Through a Case Study

Summary: Changes in behaviour and abilities that occur along with the advancing development have always been focal areas of interest of mankind. Descriptions of child behaviour as well as causes and processes inducing changes in behaviour are subjects of child psychology. Many psychologists have researched changes in behaviour and abilities in each phase of child development and sought to explain why the behaviour changes. In describing a case study of the development of one boy, this paper attempts to explain and compare the sociocultural theory of cognitive development of Lav Vygotsky, the ecological systems theory of Urie Bronfenbrenner and the mediated learning experience by Reuven Feuerstein.

Keywords: Lav Vygotsky, Reuven Feuerstein, theories of development and learning, Urie Bronfenbrenner.

Entwicklungs- und Lerntheorien von L. Vygotsky, U. Bronfenbrenner und R. Feuerstein anhand der Falldarstellung

Zusammenfassung: Die Änderungen im Verhalten und den Fähigkeiten, die mit dem Entwicklungsfortschritt vorkommen, waren schon immer im Mittelpunkt der Interessensphäre der Menschheit. Die Kinderpsychologie beschäftigt sich mit der Beschreibung des Kinderverhaltens sowie mit dem Entdecken von Ursachen und Prozessen, die Veränderungen im Verhalten hervorbringen. Viele Psychologen haben sich mit der Erforschung der Verhaltensänderungen und Fähigkeiten in jedem Zeitabschnitt der Kinderentwicklung beschäftigt und haben versucht zu erklären, warum sich das Verhalten ändert. In diesem Beitrag werden durch die Falldarstellung der Entwicklung eines Jungen die soziokulturelle Theorie der kognitiven Entwicklung von Lav Vygotsky, der ökosystematische Ansatz von Urie Bronfenbrenner und die Theorie der indirekten Lernerfahrung von Reuven Feuerstein erklärt und verglichen.

Schlüsselbegriffe: Lev Vygotsky, Reuven Feuerstein, Entwicklungs- und Lerntheorien, Urie Bronfenbrenner.

UDK 371.315.1
371.385.4
Stručni rad
Primljeno: 29. lipnja 2012.

INTEGRIRANI NASTAVNI DANI POVODOM DANA VODA

Nives Bogdan, dipl. učiteljica
OŠ kraljice Jelene, Solin

INTEGRIRANI NASTAVNI DANI POVODOM DANA VODA

Sažetak: Članak govori o izvedbi integriranih nastavnih dana s učenicima nižih razreda u OŠ kraljice Jelene, PŠ Kučine. Cilj ovih dana bio je upoznati vodu ponajviše učenjem putem izvođenja pokusa, učenjem otkrivanjem u neposrednoj životnoj stvarnosti. Ovakav istraživački oblik rada budi kod učenika veliko zanimanje, motivaciju, zadovoljstvo u školi, aktivnost i želju za otkrivanjem novoga i istraživanjem te za međusobnom suradnjom.

Ukratko su prikazane aktivnosti učenika i učitelja kroz više nastavnih predmeta (priroda i društvo, hrvatski jezik, matematika, likovna kultura, glazbena kultura i tjelesna i zdravstvena kultura). Najtemeljitiše su prikazane aktivnosti učenika trećeg razreda budući da je autorica teksta osmislila ove dane i većina se aktivnosti odvijala upravo u njezinu razredu.

Ključne riječi: integrirani nastavni dani, kreativnost, pokusi, učeničko istraživanje.

Uvod

Rad u maloj školi ima neke nedostatke, no još je više prednosti.

Neke su od njih sljedeće:

- *manji broj učenika po odjeljenjima* (PŠ Kučine broji 39 učenika; 1. razred ima 9, 2. razred 7, 3. razred 12, a 4. razred 11 učenika)
- mali broj učenika koji dovodi do *povezivanja učenika različite dobi*, međusobnog druženja, pomaganja, učenja jednih od drugih
- *manji broj učiteljica*, što dovodi do usmjerenosti jedne učiteljice na drugu i njihove bolje suradnje
- bolji odnos u kolektivu rezultira boljim odnosom među učenicima različitih razreda, a sve to dovodi do *bolje suradnje* i boljih rezultata rada.

Sve navedeno dovodi do mogućnosti ostvarivanja mnogih zajedničkih aktivnosti koje će biti predstavljene u ovom radu.

Dan voda obilježava sa svake godine u školi nizom aktivnosti. Ove godine učenici trećeg razreda iz nastave prirode i društva učili su o pokusima, izvodili pokuse i pokazali izniman interes za takvu aktivnost, pa je autorica odlučila da se na tome temelji obilježavanje tog dana. Iz toga su se postupno razvile još neke ideje koje će biti prikazane.

1. Motivacija

Kao motivacija izvrsno je poslužio *globus svjetiljka* koji je u mraku učionice privukao pozornost svih učenika. Došlo se do mnogih zanimljivih otkrića: Zemlja je kugla, okreće se, plavo su mora i vode, smeđe i zeleno jest kopno... Ipak, u tom je trenutku najzanimljivije bilo otkriće da na Zemlji ima više vode nego kopna.

Nakon toga donesena je u razred *čša vode*. Na pitanje o tome koliko je stara ova voda dobiveni su razni odgovori poput: dvije minute, tri dana... Zarepaštenje je zavlдалo kad im je rečeno da ta voda postoji onoliko koliko postoji naša Zemlja, ali još je jači odjek imala činjenica da je to voda koju su pili dinosauri dok su živjeli na Zemlji. Naravno, to je pobudilo znatiželju kod učenika, pa su pitanja i komentari prštali na sve strane. Činjenica da voda ne nestaje, da se ne gubi i da u prirodi kruži, samo je jedan od odgovora na pitanja koja su se izrodila u znatiželjnim glavama.

I krenuo je rad, obilježavanje Dana voda.

2. Provedene aktivnosti

Kroz više nastavnih dana predmeti su se ispreplitali, aktivnosti su se brzo izmjenjivale, bilo je dinamično i poučno.

2.1. Prvi dan

1. aktivnost – izvođenje pokusa

Učenici trećeg razreda već su iz prirode i društva izvodili pokuse s vodom, pa su u svoj razred pozvali mlađe učenike kojima su ih demonstrirali.

Ponovili su i tako im pokazali osnovna svojstva vode:

- voda je tekućina
- nema mirisa, okusa ni boje
- prozirna je
- uvijek stoji vodoravno
- oblikom se prilagođava posudi u kojoj se nalazi.

Poštujući načelo postupnosti u nastavi, od jednostavnijih pokusa krenulo se prema složenijim i zahtjevnijim pokusima kojima su se učenici:

- upoznali s agregatnim stanjima vode

- vidjeli su prelaske iz jednog agregatnog stanja u drugo i objasnili kruženje vode u prirodi
- upoznali su vodu kao otapalo (sol, šećer, cedevita)
- spajali su nespojivo: voda i ulje – dva neprijatelja
- upoznali su se sa sličnostima i razlikama između slane i slatke vode
- uočavali su razliku u plivanju tijela u slanoj i slatkoj vodi.

Reakcije mlađih učenika bile su izvrsne. Slušali su i pažljivo pratili rad i izlaganje svojih starijih kolega, neke su aktivnosti na njihov poziv i sami iskušali, a zna se da je to najbolji način učenja.

3. aktivnost – igre vodom

Nakon izvođenja pokusa slijedila je igra. Poznato je da djeca odmalena uživaju u vodi, vole vodu i igru njome, pa su i učenici zasluženno dobili malo zanimljivog odmora uz igru.

U rukama su držali zavezane plastične vrećice napunjene vodom, pritisak ih prstima sa svih strana i uz zabavu i smijeh vodi mijenjali oblik. Igrali su se ledom. Tvrd je, hladan, topi se u njihovim rukama i klizi, kapljice vode padaju na pod. I ta je aktivnost bila popraćena lavinom smijeha.

Vidjeli su da kuhano jaje pliva u slanoj vodi, a u slatkoj tone. Pokušali su potopiti jaje u slanoj vodi, ali im to nikako nije išlo od ruke.

Na plastičnu posudu stavljeno je kapaljkom više kapljica vode. Zadatak je bio iskoristiti svojstvo napetosti površine vode i polako spajati kapljice u jednu veliku kap. Ovdje je bila potrebna velika ozbiljnost, mir i koncentracija. Učenici su izvrsno obavili i taj zadatak.

4. aktivnost – Matematički kviz, opisivanje biljaka i životinja tekućica i stajaćica

Budući da učenici vole natjecanja i igre, podijeljeni su u grupe koje su se natjecale. Zanimljivo je da je svaka grupa nosila ime jedne životinje, logo im je bio fotografija te životinje, a zadatak predstaviti se članovima drugih grupa. Ponovili su sve što znaju o ovim životinjama: pastrve – grupa Pastrvići, som – grupa Somići, šaran – grupa Šaranići i vidre – grupa Vidrići. Tako su učenici, dobro motivirani, krenuli u rješavanje zadataka.

U zadacima su korištena prezimena nastala od pojmova koje su učili na nastavi prirode i društva, a vezani su uz vodu. Kad su pročitali prezimena, nastupila je pozitivna reakcija i smijeh.

Rješavali su se zadatci koji govore o životinjskom i biljnom svijetu tekućica i stajaćica.

Primjeri:

1. Svaka od 6 vidri ima po 4 mladunca. Koliko je mama vidri i vidrića ukupno?
2. Ako znamo da vidra dostiže težinu do 11 kg, koliko teži 9 odraslih vidri?

- Dužina tijela vidre kreće se do 120 cm. Koliko je to metara i centimetara?
Dužina vidrina repa može biti i do 55 cm. Koliko je to decimetara i centimetara?
3. Ako jedan šaran ima 4 brka, koliko šarana ima 92 brka?
 4. Topola može narasti u visinu do 35 metara. Koliko je to decimetara?
Koliko je ukupna visina 9 takvih topola?
 5. Učili smo koliko brkova ima som. Koliko somova ima 96 brkova?
 6. Komarci su veliki od 3 mm do 2 cm.
Koliko je centimetara ukupno veliko 30 najmanjih i 38 najvećih komaraca?
Dobivene centimetre preračunaj u decimetre i centimetre. Koliko je to ukupno milimetara?
 7. Šest bjelouški položilo je 96 jaja. Koliko je jaja svaka položila ako su položile jednak broj jaja?

Svi podaci navedeni u zadacima sadrže točne informacije i brojke, što je učenicima rečeno, pa ih to čini zanimljivijima i korisnijima. Na ovaj način oni nenasilno primaju niz dodatnih informacija iz nastave prirode i društva. Rezultate mnogih riješenih zadataka imali su potrebu komentirati i prodiskutirati o njima.

5. aktivnost – igre na otvorenom

I nastava tjelesne i zdravstvene kulture bila je tematski vezana uz vodu. Učenici su se razgibavali oponašajući razne plivačke stilove, veslanje, skakanje u vodu. Igrale su se igre hobotnice i kopno – more.

2.2. Drugi dan

1. aktivnost – prikaz doživljaja pjesme „Vodoskok“

Učenici trećeg razreda svoje su goste zabavili prigodnom točkom. Recitali su, ritmizirali i pokretom prikazali vodoskok iz pjesme *Vodoskok* Marele Mimica.

2. aktivnost – izvođenje pokusa

Učenici četvrtog razreda mlađim kolegama pokazali su što oni znaju. Prva grupa demonstrirala je *udio slatke, slane i pitke vode na Zemlji*. Napunili su vodom bocu zapremnine jedne litre. Zadatak je bio da zamisle da se tu nalazi sva voda koja postoji na Zemlji. U plastični čep izlili su dio vode. Količina vode u čepu odgovara količini slatke, a ostatak u boci količini slane vode! Tek bi jedna mala kapljica u tom čepu odgovarala količini pitke vode koju imamo na planetu.

Druga grupa zorno je prikazala *vrijeme razgradnje otpada u moru*. Napunili su 5 staklenki vodom. U svaku su stavili različitu vrstu otpada i na njih zalijepili naljepnice na kojima je napisano vrijeme razgradnje otpada.

Učenici su ostali bez daha kad su čuli da se papirnati ručnici razgrađuju 3 mjeseca, plastična boca 100 – 1000 godina, odjeća 1000 godina, novine 3-12 mjeseci, a plastična vrećica 450-1000 godina.

Nije trebalo puno da se dođe do poruke:

Čuvajmo vodu od onečišćenja! Voda je život!

3. aktivnost – matematički kviz, pisanje savjeta ekološki neosvijestenoj obitelji

I drugi dan, u prethodno formiranim grupama, nastavilo se s matematičkim kvizom. Zadatci su govorili o potrošnji i štednji vode. Pokusi provedeni u prethodnoj aktivnosti još su više osvijestili učenike o važnosti štednje vode, tako da su često komentirali zadatke i dobivene rezultate, raspravljali o njima i na taj način uvježbavali jezično izražavanje.

Ovi zadatci bili su u obliku grafikona i tablica, a učenici su trebali iščitavati podatke iz njih. Takve vrste zadataka rijetko se susreću u nižim razredima osnovne škole. Učenicima ih nije teško razumjeti, rado i s lakoćom iščitavaju vrijednosti upisane u njima, privlačni su oku jer su stupci u bojama, pobuđuju znatiželju, povećavaju motiviranost za rad. Dakle sve što učenike veseli, a služi njihovu napretku, u nastavi je dobrodošlo, pa tako i ovakav oblik zadataka.

Primjeri:

1. Na grafikonu 1. (prilog 1) prikazana je potrošnja vode na piće i kuhanje po jednom članu obitelji dnevno u četiri obitelji. Njihova prezimena asocijala su na imena biljaka tekućica i stajaćica (Topolići – topola, Vrbići – vrba, Johići – joha, Algići – alge). Nakon iščitavanja podataka iz grafikona slijedio je izračun i upis u tablicu 1. (prilog 2) dnevne potrošnje jednog člana svake obitelji te izračun dnevne i tjedne potrošnje po obiteljima.

2. U grafikonu 2. (prilog 3) prikazana je potrošnja vode na pranje rublja po jednom članu četiriju obitelji dnevno. I u ovom zadatku obitelji imaju imena povezana sa sadržajima iz prirode i društva. Prezimena su asocijala na životinjski svijet tekućica i stajaćica (Vidrići – vidra, Somići – som, Šaranići – šaran, Pastrvići – pastrva). Uz pomoć podataka iz grafikona rješavali su se dolje navedeni zadatci.

Zadatci:

1. Obitelj Vidrić ima 4 člana. Koliko cijela obitelj dnevno potroši litara vode na pranje rublja?

2. Somići imaju 5 članova. Koliko cijela obitelj Somić dnevno potroši litara vode na pranje rublja?

3. Šaranići imaju 3 člana. Izračunaj koliko ta obitelj dnevno potroši litara vode na pranje rublja.

4. Obitelj Pastrvić ima samo jednog člana. Koliko ukupno ove obitelji potroše dnevno litara vode na pranje rublja?

3. U grafikonu 3. (prilog 4) i tablici 2. (prilog 5) navedena je potrošnja vode u litrama po jednom članu obitelji za obitelji prezimena Barić, Potočić, Morić, Lokvić (prezimena su vezana uz nazive voda stajaćica i tekućicu). Zadatak je bio promotriti grafikon i tablicu i pročitati podatke iz njih. Slijedio je niz pitanja o potrošnji vode svake pojedine obitelji, o dnevnoj potrošnji svakog člana obitelji, vršile su se usporedbe, računale tjedne potrošnje i zbrajale potrošnje više obitelji. Učenici su odmah reagirali na pretjeranu potrošnju obitelji Lokvić. Na kraju se od njih tražilo da napišu nekoliko savjeta toj obitelji.

4. aktivnost – pokretanje vodene turbine (upoznavanje snage vode)

Na igralištu su se upoznali sa *snagom vode*. Razgovaralo se o obnovljivim izvorima energije, tokovima rijeka i morskim valovima, o hidroelektranama.

Učiteljice su izradile *vodenu turbinu*. Iskoristile su kartonski valjak od role kuhinjskih ubrusa i na njega zalijepile lopatice (prepolovljeni dijelovi kartonskog valjka toaletnog papira). Sve su oblijepile nepropusnim ljepljivom. Kroz otvor valjka provukle su jedan kraj duljeg štapa i pustile vodu da teče preko lopatica turbine. Kad je voda potekla, pogurala je lopaticu turbine i ona se počela okretati – snaga vode ju je pokrenula.

2.3. Treći dan

1. aktivnost – pisanje sastava na temu „Kapljica“

Sljedećeg dana, dobro motivirani i raspoloženi, napisali su izvrsne maštovite sastave na temu *Kapljica*. Djeca su se vrlo lako uživjela u ulogu male kapljice koja putuje nebom, Zemljom i svijetom te doživljava brojne avanture.

2. aktivnost – matematički kviz, zadatci o zdravom životu (tjelovježba, prehrana, piće)

Nova skupina zadataka matematičkog kviza bili su zadatci o zdravom životu (tjelovježba, prehrana, piće).

Primjeri:

1. Jedan Hrvat godišnje pojede 8 kg ribe. Koliko Hrvata pojede 96 kg ribe godišnje?

2. Radnica u ribarnici tijekom 7 sati proda 98 kg ribe. Koliko kg ribe proda u 90 minuta?

3. Svaki član obitelji Štukić i Smuđić dnevno popije po 8 čaša vode. Ukupno popiju 88 čaša vode dnevno.

a) Koliko članova imaju ove dvije obitelji?

b) Koliko čaša vode tjedno popiju ove dvije obitelji?

4. Sara je kupila 49 girica. Podijelit će ih jednako svim članovima svoje obitelji (mama, tata, Sara, Sarina sestra, Sarin brat). Koliko će svaki član obitelji pojesti girica? Koliko će girica ostati nepojedeno?

3. aktivnost – izrada plastičnih brodova, utrka brodova (upoznavanje snage vode)

Na satu likovne kulture izradili su plastične brodove. Tijelo broda bila su dva plastična tanjura zalijepljena jedan za drugi. Na gornjoj strani broda, u sredini kruga, nalazila se čaša sa slamkom. U čaše su ulijevali vodu, voda je izlazila kroz slamku i tjerala brod naprijed. Brod je pokrenula snaga vode. Uslijedila je utrka brodova!

4. aktivnost – igra „Pogodi brodić“

Dječji bazen na napuhivanje napunjen je vodom i u njemu je plivao brodić izrađen u prethodnoj aktivnosti. Učenici su stali na liniju udaljenu 1 m od bazena. Zadatak je bio ubaciti kuglicu u brodić. Svaki pogodak donosio je po jedan bod. Grupa koja je prikupila najveći broj bodova bila je pobjednik.

2.4. Četvrti dan

1. aktivnost – matematički kviz

U ovom dijelu matematičkog kviza rješavali su se zadatci s geografskim pojmovima. Pri rješavanju pronalazilo se spomenute pojmove na zemljovidu. Naravno, sve to povezalo se i s pravopisom, pa su se ponovila pravila pisanja naziva rijeka, jezera...

Primjeri:

1. U tablici 3. (prilog 6) navedene su dužine triju rijeka (dužina rijeka u Hrvatskoj i ukupna dužina rijeka). Učenici su još jednom trebali pokazati sposobnost iščitavanja podataka iz tablice jer to je bio preduvjet uspješnom rješavanju zadataka.

1. Kolika je dužina Save izvan granica Republike Hrvatske?

2. Koliko su u Hrvatskoj duge Sava i Drava?

3. Za koliko je cijelim svojim tokom Sava dulja od Kupe?

2. Plitvička jezera sastoje se od 16 jezera. Najdublji je Kozjak, dubine 47 m, drugo po dubini jest Prošćansko jezero dubine 37 m, a treće jezero Galovac dubine 25 m.

Izračunaj:

a) šestinu dubine jezera Kozjak

b) trećinu dubine Prošćanskog jezera i

c) sedminu dubine jezera Galovac.

Dobivene rezultate provjeri množenjem.

3. Djeca su s vrtićem išla u posjet Lonjskom polju. Ulaznice su platili 95 kuna. Koliko je djece bilo ako znamo da dječja ulaznica stoji 5 kuna?

4. U posjet Kopačkom ritu došlo je 270 učenika. Podijeljeni su u 10 jednakobrojnih grupa. Koliko je učenika u svakoj grupi?

2. aktivnost – izrada vodenog ksilofona, sviranje i pjevanje

Učenici su još jednom dobro pogledali globus i zemljovid i porazgovarali o bojama na njima i njihovu značenju. Posebnu pozornost trebali su obratiti na tonove plave boje. Prateći tumač znakova i prisjećajući se naučenog, ponovilo se da tamniji ton prikazuje veću dubinu. Dakle, tu ima više vode. Tamo gdje je more pliće, ton je svjetliji i tu ima manje vode.

Poslije ponavljanja tonova boje slijedio je zadatak.

Dobili su osam jednakih prozirnih boca. Zadatak je bio redom ih puniti vodom koju će obojiti u plavo na način da prva boca sadrži najmanje vode i najsvjetliji ton, i tako redom do osme boce koja će sadržavati najtamniji ton, najviše boje i najviše vode. Tako će se dobiti jedinstvena ljestvica tonova plave boje i količine vode.

Ali ne samo ta ljestvica. Dobila se i glazbena ljestvica!

Učenici su uzeli metalne štapiće i igrali se udarajući u boce. Neki uspješnije, a neki manje uspješno, svirali su na svom novom vodenom ksilofonu. Istražujući tonove i osluškujući ih, zaključili su da tamo gdje ima više vode čuju viši ton, a tamo gdje je količina vode manja čuju niži ton.

Nakon toga učenici svih četiriju razreda zajedno s nastavnicom glazbene kulture otpjevali su pjesmu *Teče, teče bistra voda* uz njezinu glazbenu pratnju na ručno izrađenom ksilofonu.

(Napominje se da se prelijevanje vode iskoristilo za upoznavanje učenika s mjernim jedinicama volumena tekućina.)

3. aktivnost – igra „Napuni posudu“

Dječji bazen na napuhivanje napunjen je vodom i smješten na jednoj strani igrališta. Na drugoj strani igrališta stajala su djeca podijeljena u četiri grupe, četiri kolone. Zadatak je bio trčati (prvi iz svake kolone na učiteljičin znak) sa žlicom u ruci do bazena, uzeti vodu u žlicu, vratiti se trčeći svojoj koloni i sadržaj žlice izliti u posudu koja pripada matičnoj grupi. Kada učenik to obavi, predaje žlicu sljedećem u koloni, i tako redom u vremenu od pet minuta. Pobjednik je bila kolona koja je prikupila najviše vode.

(Naravno, i ta aktivnost izvrsno je poslužila za mjerenje obujma tekućina i usvajanje pojmova decilitar i litra.)

4. aktivnost – vodene čarolije

Za sam kraj učenicima su pripremljena dva mala iznenađenja, dvije čarolije!

1. čarolija – Iz jednokratne dječje pelene izvađeni su kristalići, stavljeni u čašu, u to je ulivena voda i... voda i kristalići pretvorili su se u čvrstu smjesu. Djeca su s oduševljenjem i zaprepaštenjem gledala čaroliju.

2. čarolija – U bocu je ulivena voda, dodalo se malo deterdženta za pranje suđa i raznobojno sjajilo. Boca je zatvorena, okrenuta naopako i trebalo ju je vrtjeti, vrtjeti, vrtjeti. U boci se stvorio vrtlog divnih boja poput tornada.

3. Provjera rezultata

U *PowerPointu* su prezentirane fotografije aktivnosti učenika, razgovaralo se i diskutiralo o njima,. Reakcije učenika bile su pozitivne, tražili su još više znanja, često bi i sami u slobodno vrijeme posezali za enciklopedijama ili se služili internetom kako bi došli do nekih informacija.

Na samom kraju organiziran je kviz znanja, a postignuti rezultati bili su izvrsni.

U tablici 4. (prilog 7) nalazi se pregled obrađenih nastavnih jedinica.

4. Zaključak

U radu je prikazan integrirani oblik poučavanja u kojem je središnja tema *Voda*. Integrirano poučavanje jest poučavanje u kojem se međusobno povezuju različite discipline, područja i predmeti kako bi se tema, pojam ili sadržaj učenja što bolje razumjeli.

Vidljivo je da su svi ovi dani provedeni bez krute podjele na nastavne predmete putem niza aktivnosti. Sadržaji više predmeta usvajali su se najzornije, a često i istodobno. Nestale su vremenske i sadržajne granice između predmeta, a vodu se proučavalo iz različitih aspekata, ali kao cjelinu, interdisciplinarno. Oblici i metode rada brzo su se izmjenjivali, kombinirale su se aktivnosti unutar i izvan učionice, zadatci su tražili stalnu aktivnost učenika. Poseban naglasak pridao se *samostalnom učeničkom radu*. Istraživali su, izvodili pokuse, izrađivali brodove, puštali ih u plovidbu i na taj način angažirali brojna osjetila. Njihove oči pažljivo su pratile svaku fazu pokusa, njihove ruke izvodile su pokuse, dodirivale vodu, led, osjetile toplinu pare, uši su slušale kako voda teče, mirisali su vodu i kušali ju. A mozak je za to vrijeme vrijedno prerađivao sve dobivene informacije (učenici su raščlanjivali, preoblikovali, uspoređivali, procjenjivali, vrednovali). Pri svim tim aktivnostima učenici su uvježbali

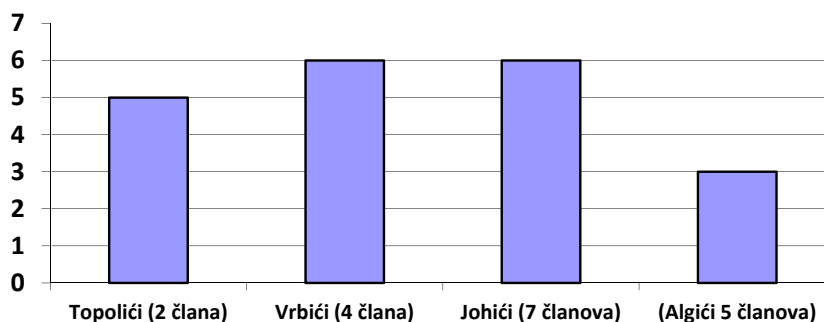
vali vještine govora, komunikacije i pisanja, uvježbavali su pravila pisanja velikog slova, rješavali matematičke zadatke, snalazili se na zemljovidu, pjevali su i svirali, izrazili svoju likovnu kreativnost i bili tjelesno aktivni. Ne može se zanemariti ni ekološka dimenzija (potrošnja i štednja vode, zagađivanje vode, vrijeme razgradnje otpada u moru). Takvo aktivno učenje učenicima je dinamično i zanimljivo, a znanje je kvalitetnije i trajnije. Tijekom aktivnosti prevladavala je vedra atmosfera, učenici su međusobno surađivali, dogovarali se, raspravljali i učili se toleranciji i međusobnom uvažavanju.

Iako takav oblik poučavanja od učitelja traži poseban angažman i iziskuje puno truda i pripreme, poželjno je da u našim školama bude što češći. Sav uloženi trud višestruko će se vratiti kroz usvojena znanja, vještine, motivaciju i interes učenika te pozitivnu razrednu klimu.

Prilog 1

Grafikon 1.

potrošnja vode (u litrama) na piće i kuhanje
- po jednom članu obitelji dnevno



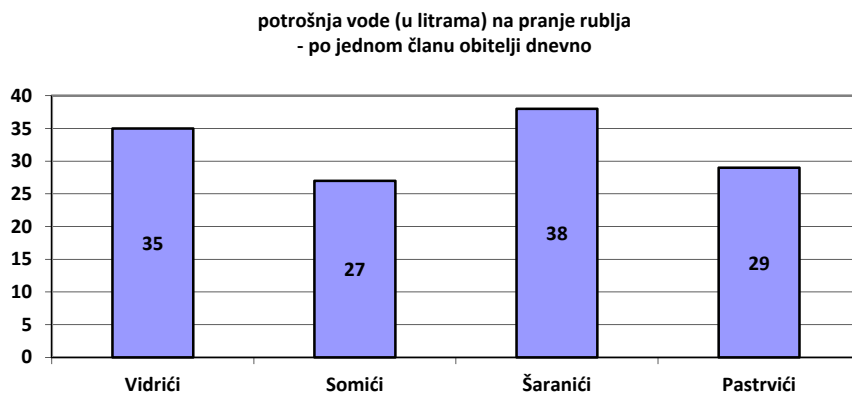
Prilog 2

Tablica 1.

	Dnevna potrošnja – jedan član obitelji	Dnevna potrošnja – cijela obitelj	Tjedna potrošnja – cijela obitelj
Topolići			
Vrbići			
Johići			
Algići			

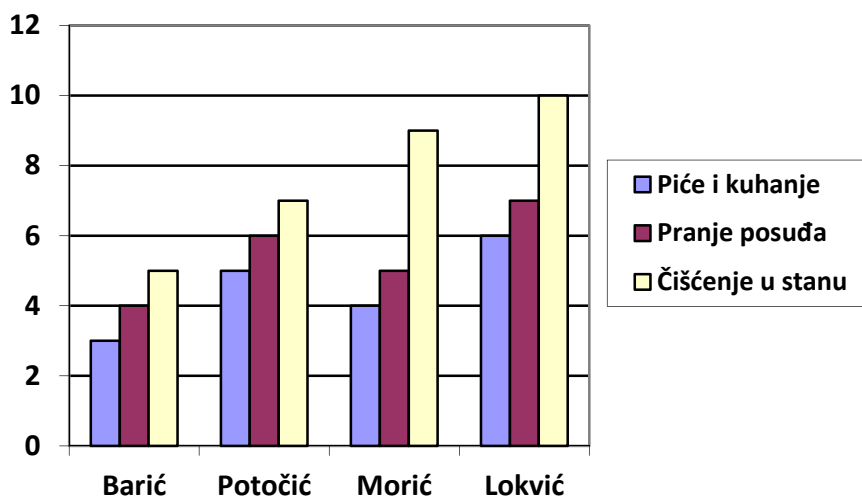
Prilog 3

Grafikon 2.



Prilog 4

Grafikon 3.



Prilog 5

Tablica 2.

OBITELJI	Pranje rublja	Kupanje i tuširanje	Ostali oblici higijene	Ispiranje WC-a
Barić (3 člana)	22	47	14	25
Potočić (5 članova)	38	42	12	37
Morić (6 članova)	34	37	14	34
Lokvić (4 člana)	39	48	15	29

Prilog 6

Tablica 3.

	Rijeka	Dužina u Hrvatskoj (km)	Ukupna dužina (km)
1.	Sava	562	945
2.	Drava	305	749
3.	Kupa	296	296

Prilog 7

Tablica 4. – Obradene nastavne jedinice po predmetima

PRIRODA I DRUŠTVO		
NASTAVNA TEMA	NASTAVNA JEDINICA	KLJUČNI POJMOVI
Pokus	Pokus	Pokus, promjena stanja vode (tekućina, led, vodena para), voda kao otapalo
Vode u prirodi	Obilježja voda tekućica i stajaćica Živi svijet u tekućicama i stajaćicama Jadransko more	Vode tekućice i stajaćice, živi svijet
Značenje vode za ljudski život	Voda, okoliš i zdravlje	Čovjek, voda, zaštita i očuvanje okoliša
Gospodarstvo i kvaliteta okoliša	Gospodarstvo i kvaliteta okoliša	Zaštita i čuvanje okoliša
Zemljovid	Zemljovid	Reljef, geografska (zemljopisna) karta, zemljovid
Zdravlje	Briga za zdravlje	Briga za osobno zdravlje, pravilna prehrana, higijena

HRVATSKI JEZIK		
NASTAVNA TEMA	NASTAVNA JEDINICA	KLJUČNI POJMOVI
Ponavljjanja u stihu, strofi, pjesmi	<i>Vodoskok, Marela Mimica</i>	Ritam, srok/rima, izražajno čitanje, recitiranje
Veliko početno slovo	Veliko početno slovo u imenima voda, gora	Imenica, veliko početno slovo
Stvaralačko pisanje – oblikovanje kraćeg sastavka	Sastavak na temu “Kapljica”	Uvod, glavni dio, zaključak u sastavku
Opisivanje	Životinje i biljke (na satovima matematike)	Stvaran opis

MATEMATIKA		
NASTAVNA TEMA	NASTAVNA JEDINICA	KLJUČNI POJMOVI
Zbrajanje, oduzimanje, množenje i dijeljenje	Rješavanje zadataka riječima (zbrajanje, oduzimanje, množenje i dijeljenje brojeva do 1000)	Zbrajanje, oduzimanje, množenje, dijeljenje, zadatci riječima
Mjerenje dužine	Mjerenje dužine	Jedinična dužina, mjerenje dužine
Mjerenje obujma tekućine	Mjerenje obujma tekućine	Obujam tekućine, mjerenje obujma tekućine, mjerne jedinice za obujam tekućine

LIKOVNA KULTURA		
NASTAVNA TEMA	NASTAVNA JEDINICA	KLJUČNI POJMOVI
Tonska modelacija	<i>Vodeni ksilofon</i>	Tonovi boja
Puno i prazno, ravnoteža	<i>Plastični brodići</i>	Prostor, ravnoteža

GLAZBENA KULTURA		
NASTAVNA TEMA	NASTAVNA JEDINICA	KLJUČNI POJMOVI
Pjevanje	<i>Teče, teče bistra voda</i>	Pjesma
Sviranje	Sviranje na ksilofonu	Udaraljke, viši i niži ton, uzlazni i silazni slijed tonova, ritam, dobe
Glazbeno stvaralaštvo	Improvizacija ritma Improvizacija pokretom Tonsko slikanje	Kreativnost, pokret, zvuk

TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA		
NASTAVNA TEMA	NASTAVNA JEDINICA	KLJUČNI POJMOVI
Hodanje i trčanje	Hodanje i trčanje uz promjenu smjera kretanja	Hodanje, trčanje
Bacanje i hvatanje	Bacanje loptice udalj s mjesta lijevom i desnom rukom	Bacanje, hvatanje
Igre	Štafetna igra	Igre

Literatura:

1. Anić, V. (1996.), *Rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb, Novi liber.
2. Bezić, K. (1997.), *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: HPKZ.
3. Buj, I., Čaleta, M., *Životinjsko carstvo*, album za 250 sličica. Zagreb: Kraš.
4. Čudina-Obradović, M., Brajković, S. (2009.), *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Biblioteka *Korak po korak*.
5. Delić, A., Vijić, N. (2004.), *Prirodoslovlje*. Zagreb: Školska knjiga.
6. De Zan, I. (2000.), *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
7. De Zan, I., Nejašmić, I., Boras, M., Bedić, V., Guštin, A., Rukljač I. (2008.), *Naš svijet*, metodički priručnik prirode i društva za učitelje/učiteljice 3. razreda osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
8. Gilpin, R., Pratt, L. (2010.), *Prva knjiga znanstvenih pokusa*. Zagreb: Neretva
9. Golubić, S. (2009.), *Eureka 3, priručnik za prirodu i društvo za učitelje/učiteljice u 3. razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Grinberg, D. (2005.), *Pokusi: voda*. Zagreb: Školska knjiga.

11. Jelić, T., Domišljanović, D. (2005.), *Dom i zavičaj*, metodički priručnik prirode i društva za Lacković, D. (2008.), *Kapljica i kamen*. Zagreb: Hrvatski prirodoslovni muzej.
12. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006.), Zagreb: MZOŠ.
13. Pletenac, V. (1991.), *Osnove metodike nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
14. *treći razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
15. Runac Marjanović, V, Škribulja, A., Župa, S. (2006.), *Hrvatski jezik i čitanka 3*. Zagreb: Profil.
16. Scott, P. (2007.), *200 istjerivača dosade*. Zagreb, Mozaik knjiga.
17. Vrgoč, D., Petković, M. (1997.), *Životne zajednice moga zavičaja*. Zagreb: Naklada Haid.

Integrated Class on the Occasion of Days of Water

Summary: The article describes the carrying out of the integrated class days with the first-, second-, third- and fourth-grade pupils of the Elementary School Kraljica Jelena in Solin, School district of Kučine. The aim of the integrated class days was to learn about the water primarily through experiments and discoveries in the students' immediate environment. This type of research arouses great interest and motivation among students, increases their contentment in school, their activity and desire to discover new things, to research and cooperate.

The activities of students and teachers have been briefly presented through several different school subjects (Science and Society, Croatian, Mathematics, Art, Music and Physical Education). The third grade students' activities are most thoroughly described, since the author of the article was also the author of activities dedicated to the Days of Water and the majority of the activities took place in her class.

Keywords: creativity, experiments, integrated teaching, students' research.

Integrierter Unterrichtstag anlässlich des Weltwassertages

Zusammenfassung: Im Beitrag geht es um die Ausführung integrierter Unterrichtstage mit Schülern der Grundschulklassen der Grundschule Kraljice Jelena, Zweigschule Kučine. Es war das Ziel dieser Tage, das Wasser durch Experimentdurchführung besser kennenzulernen, sowie das Lernen durch Entdeckung in der unmittelbarer Lebensumgebung. Diese Art von Forschungsarbeit erweckt bei den Schülern großes Interesse, Motivation, Zufriedenheit in der Schule, Aktivität, den Wunsch nach der Entdeckung von etwas Neuem, den Wunsch nach Forschung und Zusammenarbeit.

Die Aktivitäten der Schüler und Lehrer wurden durch mehrere Fächer zusammengefasst gezeigt (AG-Arbeitsgemeinschaft, Kroatisch, Mathematik, Bildende Kunst, Musik und Sport). Am gründlichsten wurden die Aktivitäten der Drittklässler vorgestellt, da diese Tage von der Autorin dieses Textes veranstaltet wurden und der Großteil dieser Aktivitäten in ihrer Klasse durchgeführt wurden.

Schlüsselwörter: integrierte Unterrichtstage, Kreativität, Experimente, Schülerforschung.

UDK 371.233
371.3:94
Stručni rad
Primljeno: 1. svibnja 2012.

ŠAFRANOVCI U JASENOVCU (IZVANUČIONIČKA NASTAVA POVIJESTI)

Slavica Ćosić, nastavnica hrvatskog jezika i povijesti
OŠ Vladimir Nazor, Čepin

Sažetak: Članak prikazuje izvanučioničku nastavu u Spomen-području Jasenovac s osmašima Osnovne škole „Vladimir Nazor“ Čepin.

Razgledajući Memorijalni centar Jasenovac učenici su sudjelovali u radionici koju organiziraju kustosi Muzeja. Cilj je bio upoznati mjesto zločina s naglaskom „ne ponovilo se nikada više“. Učenici su to spoznali u neposrednoj životnoj stvarnosti. Rad izvan učionice potiče veću aktivnost učenika, potiče ih na istraživanje, otkrivanje novoga i međusobnu suradnju. To je i najveća vrijednost terenske nastave.

Učenike učimo novom načinu života i odnosu prema prošlosti: uz dužnost sjećanja jednako je važna i dužnost življenja u drukčijem, nenasilnom i humanijem dobu, poštujući društvene razlike i pojedinačnu slobodu pripadnika svake nacije.

Ključne riječi: dehumanizacija, genocid, Holokaust, Jasenovac, kustos, logor, muzej.

Uvod

Prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu izvanučionička je nastava oblik nastave tijekom kojeg do ostvarivanja planiranih programskih sadržaja dolazi izvan škole (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006: 13).

Izvanučionička nastava unaprjeđuje nastavu povijesti i ostvaruje poznati moto *Hodaj – gledaj – uči!* Ako učenici čuju, vide i osjete ono što moraju naučiti, stječu kvalitetnije znanje za život. Uči se bolje kada se učenje nadograđuje na predznanje i iskustva jer dopušta povezivanje onoga što već znamo s novim informacijama koje treba naučiti.

Terenska nastava u Jasenovcu izvodila se u 3 etape:

1. priprema za posjet Spomen-području Jasenovac
2. rad u Memorijalnom muzeju
3. analiza terenskog rada.

1. Priprema za posjet Spomen-području Jasenovac

a) Posjet učitelja Muzeju

Moj posljednji posjet Spomen-području Jasenovac bio je 1985. g., dakle prije Domovinskog rata. Projekcija filma ostala mi je u zastrašujućoj uspomeni i poželjela sam da ju nijedno dijete nikada ne pogleda.

Nakon preuređenja Memorijalnog muzeja i ponovnog otvaranja za javnost poslije Domovinskog rata (2006. g.) pružila se prilika da učenici osmih razreda posjete novi postav Muzeja bez stare projekcije filma. Popularizacija preuređenja i otvaranja Muzeja putem medija pridonijela je toj ideji.

b) Kontakt s muzejskom kustosicom e-mailom

Početak školske godine 2011./12. stupila sam u kontakt s kustosicom Muzeja Jasenovac Ines Sogonić i saznala detalje oko organizacije posjeta kako bih izvanučioničku nastavu mogla planirati u drugom obrazovnom razdoblju nakon obrade teme Drugi svjetski rat, tj. stvaranja NDH.

Posjet Memorijalnom muzeju Jasenovac i radionice za učenike osnovnih i srednjih škola besplatan je, kao i stručno vodstvo u Muzeju (to još nismo nigdje doživjeli). Ponuda je bila uključenje učenika naše škole u Međunarodni projekt Šafran, što smo oduševljeno prihvatili. Projekt Šafran cjelogodišnja je aktivnost u koju se svake godine uključuju škole iz cijelog svijeta. Irska zaklada za obrazovanje o Holokaustu opskrbljuje škole lukovicama žutog šafrana koje smo posadili u jesen u znak sjećanja na 1,500.000 žrtava židovske djece i tisuće druge djece koja su umrla u Holokaustu. Žuti cvjetovi podsjećaju na žute Davidove zvijezde koje su Židovi bili prisiljeni nositi pod nacističkom vlašću. Šafran cvate otprilike u vrijeme Međunarodnog dana sjećanja na Holokaust (27. siječnja), pa tako učenici na opipljiv način podižu svijest o opasnostima diskriminacije, predrasuda i nesnošljivosti. Sađenje lukovica i njihov rast slikali smo te smo slike poslali Muzeju.

Budući da je dovoljno tjedan dana unaprijed dogovoriti vrijeme posjeta, ostavili smo to za kraj veljače ili ožujak. Sami odabiremo 2 ili 3 školska sata za razgledavanje Spomen-područja Jasenovac.

c) Izrada radnih listića

Zamolila sam kustosicu Sogonić da mi pošalje zadatke za učenike kako bih odabrala radionicu te radi eventualne pripreme učenika.

Radni listovi Muzeja za radionicu jednostavni su i ne zahtijevaju posebnu pripremu učenika da istražuju o toj temi, jer ju ionako obrađuju na satu povijesti: NDH, Ante Pavelić i ustaški pokret, rasni zakoni. Većina zadataka rješava se pomoću eksponata u Muzeju. Zadaci poslije posjeta Muzeju, koje sam izradila nakon povratka, nalaze se u prilogima na kraju teksta.

d) Pripremanje učenika za posjet

Obrađujući na satu povijesti Holokaust, ustaški pokret na čelu s dr. Antom Pavelićem, rasne zakone i koncentracijske logore po Europi, stvaranje NDH i ustašku diktaturu te njezin slom, učenici su dobili sve potrebne povijesne činjenice o Jasenovcu kao najvećem logoru u Hrvatskoj.

Tjedan pred polazak u Jasenovac, na satu povijesti te, dodatno, razredne zajednice, svaki razred posebno je ponovio obrađeno gradivo i dopunio ga podacima i slikama koje su sami učenici prikupili te uredili pano u učionici. Nejasan je bio pojam dehumanizacije. Zato smo naglasili kao cilj posjeta upoznati istinu o Jasenovcu i širiti ju s mišlju „ne ponovilo se nikada više!“ Jasenovac je bio logor smrti, logor zločina, i trebamo shvatiti dehumanizaciju na primjerima koje ćemo vidjeti u Muzeju, shvatiti da se ništa nije događalo slučajno. Ustaška vlada donijela je odluke koje su ozakonile diskriminaciju, dopustile pojavu predrasuda i mržnje te, naposljetku, i masovna ubojstva. (Holokaust u nastavi, 2005.).

2. Rad na Spomen-području Jasenovac

Pred Muzejom su nas dočekali kustosi Ines Sogonić i Đorđe Mihovilović, tako da su 82 učenika podijeljena u 2 velike grupe. Dok je jedna razgledala prostor bivšeg logora Jasenovac i spomenik, druga je ušla u dvoranu, čula način rada u radionici, dobila gotove zadatke, podijelila se u 7 skupina i krenula samostalno u **istraživanje Memorijalnog muzeja**. Saznali smo da je prvi put otvoren 1968. g., a preuređen s novim postavom i ponovno otvoren 2006. g.

Ukoliko ne pronađu odgovarajuće panoe, eksponate ili ekrane s filmićima, mogu se obratiti kustosici za pomoć. Četrdeset pet zadataka bilo je raspoređeno po skupinama:

1. skupina: Nezavisna Država Hrvatska (6 zadataka)
2. skupina: Rasni zakoni (5 zadataka)
3. skupina: Zatočenici (5 zadataka)
4. A skupina: Svakodnevni život u logoru – organizacija logora (7 zadataka)
4. B skupina: Svakodnevni život u logoru – svjedočanstva preživjelih zatočenika logora (6 zadataka)
5. skupina: Dehumanizacija (11 zadataka)
6. skupina: Otpor (5 zadataka).

Iznenada je čekalo odmah na ulazu u Memorijalni muzej – mrak i vijugavi hodnici, koje su prozvali labirintom jer su se u početku neki članovi skupina u njima gubili. Nekoliko trenutaka tamarali su tamo-amo, od ulaza do izlaza, a tada je počelo istraživanje i bilježenje podataka. Na izlazu iz Muzeja pojedinačno su se upisivali u Spomen-knjigu, a zatim sjeli ispred Muzeja na

klupe i dogovorili konačne odgovore na svoje zadatke u skupini te odlučili tko će objasniti ili pročitati koji zadatak. Svi su morali sudjelovati u traženju odgovora, pisanju i izlaganju.

Obrazovni centar u Spomen-području Jasenovac poslužio nam je za **rad u plenumu – nastavak radionice**. Izlazila je skupina za skupinom, pa smo tako svi čuli sve odgovore koji će nam trebati u školi nakon povratka, provjeravajući spoznaje do kojih smo došli. Odgovore svih skupina predali smo kustosici za dokumentaciju.

Kad su učenici već mislili da neće ni stići do spomenika, uslijedilo je **razgledavanje bivšeg logorskog prostora vani**. Zaustavljali smo se na značajnim mjestima – uz logorsku prugu ispred rekonstrukcije *kompozicije spomen-vlaka* kojom su stizali logoraši. Vagoni koji su inače služili za prijevoz stoke u NDH su korišteni za prijevoz zatočenika. JŽ je poklonila kompoziciju vlaka Spomen-području Jasenovac 1989. g., a već 1999. g. izvedena je zaštitna vlaka. Lokomotiva je jedini sačuvani primjerak takve lokomotive u RH. Blizina rijeke Save dočarala nam je mjesto ubijanja i bacanja leševa u vodu. Naglašen je dobar strateški položaj Jasenovca i odabir za logor.

Reljef s točnim rasporedom baraka, zida, rijeke, vanjske ograde, ciglane, jezera i grobnica vratio nas je u prošlost i dočarao veličinu logora. Logorski kompleks sastojao se od 5 logora: Bročice, Krapje, Ciglana, Kožara i Stara Gradiška.

Dalje smo nastavili hodati širokom *drvenom stazom od željezničkih pragova*, koja simbolizira posljednje korake logoraša, do *umjetnih jezera* gdje su logoraši izrađivali ciglu i imali "pitku" vodu.

Spomenik Cvijet posljednja je stanica našeg razgledavanja vanjskog terena. Saznali smo da ga je izgradio prof. Bogdan Bogdanović 1966. g. na lijevoj obali Save. Jasenovački cvijet života u obliku je divovskog cvijeta čiji korijen crpi snagu iz masovnih stratišta logoraša. Cvijet ističe vječnu ljudsku istinu – da je život neuništiv i da je jači od smrti. Cvijet je simbol vječitog obnavljanja života i okrenut je prema svjetlosti i suncu – odnosno prema životu i slobodi. Iznad grobnice, gdje se polažu vijenci i cvijeće, ispisani su stihovi iz poeme "Jama" Ivana Gorana Kovačića:

"Gdje je mala sreća, bljesak stakla,
Lastavičje gnijezdo, iz vrtića dah;
Gdje je kucaj zipke, što se makla,
I na traku sunca zlatni kućni prah?" (Jokić, 1981: 22)

Uslijedilo je skupno i pojedinačno slikanje ispred cvijeta, a nakon toga povratak istim putem do autobusa. Pred polazak kući dobili smo od ravnateljice Spomen-područja Jasenovac Nataše Jovičić besplatno na poklon Školi desetke knjiga o Jasenovcu, što će itekako poslužiti generacijama iza nas za istra-

živanja i nova saznanja o logoru u NDH vezana uz Holokaust i Dan sjećanja na njegove žrtve 27. siječnja.

3. Analiza terenskog rada

a) Kratko ponavljanje i provjera stečenog znanja putem radnih listića

Nakon povratka u školu nužno je s učenicima porazgovarati o dojmovima i provjeriti što su zapamtili. Stoga sam priredila za svaki razred po 6 pitanja (2 iz gradiva, 4 iz Muzeja). Zadaci se nalaze u prilogima.

Jedino su učenici 8.c razreda dobili negativne ocjene, i to čak njih 19. Nisu pažljivo slušali izlaganja svih skupina, pa im nije pomoglo ni bonus-pitanje. Za ocjenu odličan treba ostvariti 5 točnih odgovora, a 6. je pitanje bonus da bi lakše došli do odlične ili neke druge pozitivne ocjene. Zato ostala 3 razreda nemaju nijednu negativnu ocjenu, nego uglavnom dobre, vrlo dobre i odlične ocjene. Od 82 učenika svega njih 8 ima dovoljnu ocjenu, 22 ocjenu dobar, 19 ocjenu vrlo dobar, a 14 učenika postiglo je ocjenu odličan. Najbolji je 8.d razred s 11 odličnih učenika.

Uvijek je jedan predmet nositelj izvanučioničke nastave, a ostali se okupljaju oko njega sa svojim zadacima. Ovaj put to je bila povijest uz hrvatski jezik, matematiku i tjelesno-zdravstvenu kulturu. Učitelji navedenih predmeta ujedno su i razrednici osmih razreda. Učitelj svakog predmeta na svom je satu proveo vrjednovanje zadataka s terenske nastave (što nije predmet ovog članka).

b) Evaluacija skupnog i osobnog rada u Muzeju

Listić za evaluaciju imao je 3 pitanja (Trškan, 2005.) i primjer se nalazi u prilogima. Na pitanje *Kako ste surađivali kao grupa na zadatku?* Od 82 učenika 61 je odgovorio jako dobro, 21 učenik dobro, a nijedan učenik nije odabrao lošu suradnju.

U 2. zadatku trebali su *procijeniti svoj doprinos i doprinos drugih članova u grupi* skalom ocjena od 1 do 5. Svih 12 učenika 8.b razreda ocijenilo je svoj doprinos i doprinos drugih članova skupine ocjenom odličan, dok su učenici u ostalim razredima imali kombinacije od dobar do odličan. Ukupno je većina učenika, njih 35, ocijenila i sebe i ostale članove skupine odličnim, zatim ih je 29 ocijenilo svoj rad vrlo dobrim, a ostale članove u skupini odličnim, 13 učenika odabralo je ocjenu vrlo dobar i za sebe i za druge članove skupine, a svega 4 učenika misle da su radili za 3, a članovi skupine za 4.

Naravno da se njihove ocjene ne podudaraju sa stvarnim znanjem koje su pokazali u listiću za provjeru znanja. Konačno, oni i nisu procjenjivali svoje znanje, nego svoj doprinos radu skupine.

Na 3. pitanje *Na koje ste poteškoće nailazili tijekom grupnog rada?* samo 2 skupine (11 učenika) odgovorile su da nisu imale poteškoća u radu. Jednoj skupini (5 učenika) smeta što u Muzeju nije bilo stola, pa su "morali" pisati na podu, još jednoj (6 učenika) smeta mrak u Muzeju i hodnici u obliku labirinta. Tri skupine (18 učenika) naglasile su kako su povremeno gubile svoje članove u labirintima, dok 8 skupina (48 učenika) navodi da zbog početnog nesnalaženja u Muzeju nisu mogli pronaći odmah zadane eksponate, panoje, zemljovide, vitrine, filmove i sl., ali uz usmjeravanje kustosice svi su sve prošli i uspješno riješili zadatke.

c) Izrada plakata (postera), panoa ili prezentacije

Za ovu etapu učenici su mogli birati, prema učenju o višestrukim inteligencijama, kako će izraziti rezultat posjeta Muzeju: samostalno napisati esej o Spomen-području Jasenovac, izraditi plakat, donijeti za pano slike s interneta, vlastite crteže izložaka, zajedničke "fotke", izraditi PowerPoint-prezentaciju, napisati sastavak o sadržaju onoga što su vidjeli ili o svojim dojmovima.

Na pisanje eseja odazvalo se svega 26 učenika, više su ih zanimale druge aktivnosti. Recimo, svaki odjel imao je po nekoliko ekipa koje su pripremile PowerPoint-prezentaciju. Najbolju ćemo prikazati roditeljima u svibnju na zajedničkom roditeljskom sastanku svih osmaša. Primjeri učeničkih eseja nalaze se u prilogima.

Zaključak

Organizacija nastave u učionici ograničava mogućnosti za ostvarivanje iskustvenog učenja i usvajanje znanja na zornim primjerima. Izvanučionička nastava to omogućuje. Njezina organizacija podrazumijeva i učiteljevu i učeničku pripremu kako u tehničkom tako i u nastavnom pogledu.

Stockwell navodi da, "želite li nešto naučiti brzo i učinkovito, morate to vidjeti, čuti i osjetiti". Na terenskoj nastavi učenici se susreću s izvornom stvarnošću, primjenjuju naučeno, razvijaju sposobnosti kritičkog mišljenja, donose zaključke, samostalno stječu nova znanja i sistematiziraju usvojena stvarajući uzročno-posljedične veze među sadržajima.

Navedene vještine osobito su došle do izražaja na terenu u Spomen-području Jasenovac. Usvojene nastavne sadržaje o NDH i Holokaustu učenici su morali povezati s novim sadržajima iz životne stvarnosti proučavajući ljudska ponašanja u prošlosti. Uočili su ulogu i odgovornost pojedinaca, zlorabu njihove moći, kao i odgovornost građana u demokratskom društvu u prepoznavanju znakova upozorenja.

Proučavanje Holokausta pomaže učenicima da shvate do kakvih posljedica dovode predrasude, rasizam i stereotipovi u svakome društvu, ali i razvija

svijest o vrijednosti pluralizma. Adolescenti se svakoga dana u svojem životu susreću s pitanjima pravednosti, individualnog identiteta, pritiska skupine, ravnodušnosti i poslušnosti, verbalnim ili fizičkim zlostavljanjem, ali teško shvaćaju kako su ljudi u svijetu dopustili da se genocid dogodi, zašto mu se nisu suprotstavili ili barem prosvjedovali (Holokaust u nastavi, 2005: 6).

Do svijesti učenika doprla je pouka kustosa Muzeja Jasenovac, nekoliko puta naglašavana: *Ne ponovilo se...* Zapamtili su da je logor Jasenovac bio logor zločina i zvjerskog odnosa čovjeka prema čovjeku, nacije prema naciji. Poslije zločina i smrti nastupa nov početak, novi život. Bogdanovićev jasenovački cvijet simbolizira život: humaniji, nenasilan, bez rata.

Jasenovac smo napustili s riječima francuskog mislioca i književnika Alaina Finkielkrautha na pitanje vezano uz zločine i genocide: *Postoji li dužnost sjećanja?* "Naravno da postoji, jer sjećanje nas čini živima, upozorava nas na ljudsku animalnost i zvjerstva koja je čovjek u stanju počiniti; opominje: **Ne ponovilo se...**" (Mataušić, 2008: 230).

Prilozi

Zadaci za provjeravanje znanja u školi nakon Jasenovca

8.a razred

1. Kada je nastala NDH i tko joj je bio na čelu?
2. Kada su doneseni rasni zakoni i protiv koga se provode?
3. Navedi imena zatočenika za koje se sjećaš da su bili zatočeni u logoru Jasenovac.
4. Kako je logor Jasenovac bio organiziran?
5. Kakav odnos prema zatočenicima otkrivaju okovi?
6. Što predstavlja djetelina s 4 lista i zašto ju zatočeni u logoru izrađuju?

8.b razred

1. Kada je došlo do sloma NDH i kako?
2. Po čemu se zemljovid NDH razlikuje od današnjih granica RH? Navedi konkretne dijelove koji su bili, a danas nisu u sastavu Republike Hrvatske.
3. Koje su skupine stanovništva bile na udaru ustaškog režima i zašto?
4. Opiši kako je izgledao logor Jasenovac.
5. Je li u logoru bilo tajnih organizacija zatočenika?
6. Kako su izvršavana pogubljenja zatočenika?

8.c razred

1. Objasni ustrojstvo NDH.
2. Što znači satelitska država i koje još satelitske države poznaješ?
3. Koje su odredbe u ustaškim zakonima čudne i neprihvatljive? Objasni zašto.
4. Tko su bili ustaški zapovjednici logora Jasenovac?
5. Koje su bolesti vladale u logoru?
6. Kada je bio organiziran i kako je završio proboj logoraša?

8.d razred

1. Kada se dogodio Bleiburg i "Križni put"? Objasni zašto.

2. Što znaš o ustaškom pokretu i dr. Anti Paveliću prije 1941. g.?
3. Što rasni zakoni govore o NDH?
4. Zbog čega se prikupljala bodljikava žica?
5. Objasni pojam dehumanizacije te prema kojim se etničkim i vjerskim skupinama ona provodila?
6. Opiši kako je izgledala prostorija u kojoj su smještena djeca i što ti to govori o brizi ustaške uprave o zatočenoj djeci?

Listić za evaluaciju grupnog rada

1. Kako ste kao grupa surađivali na ovom zadatku?

Loše Dobro Jako dobro

2. Procijeni svoj doprinos i doprinos drugih članova grupnom uratku (od 1 = nikakav

doprinos do 5 = maksimalan doprinos)

1. _____ ocjena ___/___
2. _____ ocjena ___/___
3. _____ ocjena ___/___
4. _____ ocjena ___/___
5. _____ ocjena ___/___

3. Na koje ste poteškoće nailazili tijekom grupnog rada?

Učenički radovi

Terenska nastava u Jasenovcu

Nakon osnivanja NDH ustaše su, prema njemačkom uzoru, otvorile koncentracijske logore. Jasenovac je bio najzloglasniji i najveći ustaški logor u kojem nisu stradavali samo Srbi, Židovi i Romi nego i oni koje su vlasti smatrale protivnicima svoga režima – antifašisti i komunisti.

Kada smo stigli u Jasenovac, razdijelili su nas u 2 velike grupe od kojih je jedna otišla u vanjski obilazak Spomen-područja Jasenovac, dok je druga ostala u Memorijalnom muzeju.

Mi smo s našim kustosom Đorđem Mihovilovićem krenuli prema spomeniku Cvijet. Saznala sam puno novih, šokantnih, ali i zanimljivih podataka. Jasenovac je prije pretvaranja u logor bio urbana gradska sredina s dva hotela i dvije riječne luke. U njemu je postojao luksuzni kompleks proizvodnje cigle pod vodstvom Ozrena Bačića. Izabran je za logor jer je opasan rijekama i močvarnim područjima koja su mu dala dobar strateški položaj. Gdje nije bilo rijeke, logoraši su podigli oko Jasenovca 3.5 km dugačak zid, koji je bio visok 3-5 m. Kompleks koncentracijskog logora Jasenovac sastojao se od nekoliko manjih logora. Najveći i najzloglasniji bio je broj III – Ciglana.

Ljudi su u logor dopremani vagonima kao stoka. Prije ulaska u sam logor zarobljenici su bili odvajani. Žene, djeca i starci odvoženi su skelom za gradinu preko Save na likvidaciju, dok su muškarci ostavljani na prisilnom radu. Brojka koja me je šokirala i potresla je 20 000. To je broj djece do 14 godina koju su ustaški vojnici ubili. Još je gore saznanje da su ih ubijali hladnim oružjem i oruđem ili spaljivali leševe nakon rušenja logora 1945. g. kako bi prikrili dokaze.

U logoru su vladali nehigijenski uvjeti, a i prehrana je bila vrlo loša, te je često dolazilo do zaraznih bolesti – tifusa, dizenterije. Glad, prljavština i uši bile su svakodnevnica logoraša.

22. travnja 1945. zatočenici pod vodstvom Ante Bakotića pokušali su proboj iz logora svjesni da se ustašama bliži kraj pa će ih ionako sve pobiti. Od preživjelih logoraša danas živi još samo četvero ljudi.

Arhitekt Bogdan Bogdanović sagradio je spomenik Cvijet u znak sjećanja na sve ljude koji su stradali ili bili zarobljeni u logoru Jasenovac. Otvoren je 1966. g. Kustos nam je spomenuo i jednu ženu, Dijanu Budisavljević, koju smatram velikom heroinom jer je spasila oko 12 000 djece iz logora i mislim da bi snimanje dokumentarca o njoj bila jedna lijepa gesta i velika hvala za sve što je učinila.

Memorijalni muzej Jasenovac otvoren je prvi put 1968. g., a obnovljen i ponovo otvoren 2006. g. Sada je vrlo moderan, ali mi se nije sviđelo to što ga nismo prvo zajedno obišli i razgledali, nego smo jurili u potragu za svojim zadacima koje smo dobili u radionici. U početku se nismo baš najbolje snalazili, ali svi su zadaci bili uspješno i točno odrađeni.

Terenska nastava u Jasenovcu jako mi se sviđela jer smo saznali puno više podataka nego iz udžbenika. Mislim da bi svaki čovjek, a posebno Hrvat, trebao otići u Jasenovac da vidi kakve su se grozote dogodile u njemu i kako se one nikada više ne bi ponovile. Ovako "mračan" dio povijesti ne zaslužuje nijedna država i nijedan narod. Svatko ima pravo na život. Svi smo jednaki i svi jednako vrijedimo. Nikada to ne smijemo zaboraviti.

Zločin se nikada ne smije zatajiti niti zaboraviti, ali svakako oprostiti, jer ljudski je opraštati. (Josipa Anić, 8. a)

Esej o Jasenovcu

Putujući u Jasenovac znala sam neke povijesne činjenice vezane uz taj najveći ustaški logor. Znala sam da je osnovan u ljeto 1941. g., za vrijeme NDH, i da je bio dio plana o stvaranju etnički i vjerski čiste hrvatske države. Bilo je to mjesto smrti i stradanja tisućama Srba, Židova, Roma i Hrvata koji nisu bili po volji tadašnjem režimu.

Pitala sam se kakvo je to bilo vrijeme mržnje i netrpeljivosti među ljudima. Zašto je takva politika ludila vladala Europom, ali i svijetom? Zašto uvijek mora biti ratova, sukoba, mržnje i zlostavljanja, zašto ljudi u ljudima ne mogu prepoznati prijatelje bez obzira na njihov vanjski izgled, bogatstvo, nacionalnost, vjeru i prošlost? Bitno je ono što je u srcu – naša dobrotu, nesebičnost i ljubav prema drugima što nam omogućava da prepoznamo sreću pravog prijateljstva.

Po dolasku na mjesto logora iznenadila sam se koliko je to bila velika površina. Gotovo sa strahom pokušala sam zamisliti sve one nesretne ljude i djecu koja si-

gurno nisu ni znala što ih je snašlo. Umjesto bezbrižne igre – žica, strah, glad i smrt, najčešće kao spasenje. Koliko je ljudi umrlo od zime, gladi i iznemoglosti! Neki su umirali na putu, a neki odmah po dolasku u logor. Ustaše su logoraše ubijale maljevima, čekićima, noževima i sjekirama, a potom ih bacale u rijeku Savu. Tim okrutnim zločinima i mučenjima čudili su se i sami Nijemci. Puno je ljudi u tom groznom logoru izgubilo svoj život. No unatoč mržnji i nacionalizmu, uvijek je bilo dobrih ljudi, ljudi koji nisu bili zaslijepljeni nacističkom ideologijom, koji su riskirali svoj život kako bi pomogli drugima. Bili oni proglašeni pravednicima ili ne.

U Memorijalnom muzeju Jasenovac gledali smo predmete logoraša, njihova pisma i osobne stvari. Najviše su me pogodila pisma i crteži nedužne djece, jer ona nisu nikome i ni za što mogla biti kriva. Imala su pravo na bezbrižno djetinjstvo koje su im prekinuli i zauvijek oduzeli. Iz njihovih crteža vidljivo je da žele osjetiti roditeljsku ljubav, zajedništvo obitelji i toplinu doma. Logor je uništen nakon savezničkog bombardiranja u proljeće 1945. g. Ustaše su uništile dokaze o postojanju logora i zločinima koje su činile.

Smatram da se o ovome, kao i o svim drugim zločinima, mora više učiti, prije svega češće posjećivati mjesta zločina, kako se oni više nikada nigdje ne bi ponovili, kako bi se izbjegla patnja nedužnih ljudi. Ljudski život prekratak je da bismo ga potrošili na ratove i neprijateljstva. Trebamo se radovati uspjehu drugih ljudi, ali i pomoći im u nevolji po cijenu vlastitog života. (Sara Đuričić, 8. d)

Literatura:

1. Jokić, G. (1981.): *Spomen-područje Jasenovac*. Beograd: Bigz.
2. Jovičić, N./ Benčić Rimay, T. (-----): *Geneza cvijeta Bogdana Bogdanovića*. Zagreb: Spomen-područje Jasenovac.
3. Kućan, M. (2010.): *"Jedinomoje i ostali" – pisma iz logora*. Jasenovac: Spomen-područje Jasenovac.
4. Mataušić, N. (2008.). *Jasenovac- fotomonografija*. Zagreb: Spomen-područje Jasenovac.
5. Škiljan, F. (2009.): *Politički zatvorenici u logorima Jasenovac i Stara Gradiška*. Zagreb: Spomen-područje Jasenovac.
6. Trškan, D. (2005.): *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*. Zagreb: Srednja Europa.
7. ----- (2005.), ur. N. Popović: *Holokaust u nastavi – priručnik za nastavnike*. Zagreb: Durieux.
8. ----- (2006.): *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo obrazovanja i športa.

Šafranovci in Jasenovac

Summary: The paper describes an extracurricular class held in Jasenovac Memorial Site with pupils of Elementary School Vladimir Nazor from Čepin.

While visiting Jasenovac Memorial Site students participated in a workshop organized by the curators of the museum. The aim of the workshop was to teach the pupils about the horrendous crimes that occurred there and why they must never repeat. Students learned that lesson on the spot. Activities outside the classroom encourage students to be more active, to explore, discover new things and cooperate, which is where the largest value of fieldwork lies.

Students are taught about a new way of life and the relationship towards the past: the duty to remember is equally important as the duty to live in a different, non-violent and more humane age and to respect social differences and individual freedoms of members of each nationality.

Keywords: dehumanization, genocide, Holocaust, Jasenovac, curator, concentration camp, museum.

Teilnehmer am Projekt „Safran“ in Jasenovac

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt den außerschulischen Unterricht an der Gedenkstätte Jasenovac mit den Achtklässlern der Grundschule Vladimir Nazor, Čepin.

Bei der Besichtigung der Gedenkstätte Jasenovac nahmen die Schüler an einem Workshop teil, der von den Kuratoren des Museums organisiert wird. Es war das Ziel, den Schauplatz des Verbrechens kennen zu lernen, wobei betont wurde, dass sich so etwas nie wieder wiederholt. Die Schüler haben das in unmittelbarer Lebensrealität wahrgenommen. Der Unterricht außerhalb des Klassenzimmers fördert die Aktivität der Schüler, ermutigt sie zur Erforschung, Entdeckung und Zusammenarbeit. Das ist der größte Wert der Lehrwanderung.

Die Schüler lernen eine neue Lebensart und ein neues Verhältnis zur Vergangenheit: die Pflicht zur Erinnerung ist ebenso wichtig wie die Pflicht des Lebens in einer anderen, nicht-gewalttätigen und menschlicheren Epoche, wobei die sozialen Unterschiede und die Wahrung der individuellen Freiheit der Mitglieder jeder Nation beachtet werden.

Schlüsselbegriffe: Entmenschlichung, Völkermord, Holocaust, Jasenovac, Kurator, KZ, Museum.

UDK 371.3:821.163.42
Stručni rad
Primljeno: 30. ožujka 2012.

NIKOLA ANDRIĆ U OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA (U POVODU 70. OBLJETNICE SMRTI)

Vesna Vujić, prof.
Osnovna škola Trpinja

Sažetak: U radu se nastoji osvijestiti potreba upoznavanja učenika s trajnom težnjom naših pisaca i jezikoslovaca za usavršavanjem hrvatskoga jezika te naglašavanjem njegovih posebnosti i ljepote rabljenjem mnogobrojnih izražajnih mogućnosti koje hrvatski jezik ima. Nikola Andrić cijeli je život radio za boljitak Hrvatske i ostavio niz djela koja je moguće uporabiti kao metodičke predloške za obradu velikog broja osnovnoškolskih nastavnih tema. Na početku donosimo kratku biografiju kako bismo ukazali na važnost i veličinu Andrićeva rada. Potom dajemo prijedlog tekstova i obrazovnih postignuća za pojedine teme te scenarij jednoga nastavnog sata u kojem bi se kao tekst za analizu rabili savjeti iz *Braniča jezika hrvatskoga*, najpoznatijeg jezičnog savjetnika s početka 20. stoljeća koji je bio preporučen za uporabu u školama. Ističući načelo zavičajnosti, pružamo učenicima mogućnost uspoređivanja lokalnoga idioma s književnim jezikom, osvješćujemo potrebu učenja standardnoga jezika i ističemo njegovu tronarječnu slojevitost. U godini u kojoj obilježavamo 70. obljetnicu Andrićeve smrti, želja nam je potaknuti učitelje na proučavanje njegova rada i poučavanje učenika o njegovu djelu kako bismo odali počast tom velikom Vukovarcu.

Ključne riječi: *Branič jezika hrvatskoga*, jezično savjetništvo, lokalni idiom, načelo zavičajnosti, nastavne teme, Nikola Andrić, standardizacija hrvatskoga jezika.

1. Uvod

Načelo zavičajnosti bitno je načelo nastave hrvatskoga jezika. Učenicima je uvijek zanimljivije, bliže i poticajnije ono što mogu povezati sa svojim rodnim krajem, ono što mogu provjeriti i omjeriti o vlastiti doživljaj i ono u čemu mogu vidjeti i pronaći sebe.

U našim su osnovnoškolskim čitankama i udžbenicima kao metodički predlošci ponuđena vrijedna djela pretežito hrvatskih autora koja mogu zadovoljiti sve odgojne, obrazovne, funkcionalne i komunikacijske zadaće naše nastave. No ona ne moraju uvijek biti osnovnim predlošcima našega nastavnoga sata ili ih je, ako jesu, moguće nadopuniti drugim tekstovima koji će nam poslužiti za uvježbavanje, provjeru, utvrđivanje i sl. Raznovrsnost i raznolikost udžbeničkih tekstova doista je velika i kreativnu učitelju pruža mogućnost

odabira najboljega načina obrade zadane teme, no ipak se u takvome nastavnome izvoru, koji mora biti prikladan i uporabljiv u cijeloj Hrvatskoj, ne može pridati dovoljna pozornost pojedinim našim regijama.

Slavonija i Baranja dale su brojne književnike i jezikoslovce koji su imali važnu ulogu u razvitku i standardizaciji hrvatskoga jezika. Naše su čitanke nezamislive bez Antuna Gustava Matoša, Josipa Kozarca, Ivana Kozarca, Dobriše Cesarića, Dragutina Tadijanovića, Pavla Pavličića i drugih, a udžbenici jezika ne zaobilaze Matiju Antuna Relkovića i Matiju Petra Katančića, no niti u jednome ne spominje se Vukovarac Nikola Andrić, iako je u preko pedeset godina kulturnoga rada obilježio i znatno obogatio prvu polovicu hrvatske kulturne povijesti 20. stoljeća.

2. Nikola Andrić – branitelj jezika hrvatskoga

Ovaj znameniti Vukovarac¹ poznat je tek užem krugu obrazovanih ljudi. Njime se detaljnije bave jedino na jezičnim i srodnim studijima, što je nedovoljno jer su područja njegova rada iznimno važna za cijelu regiju i cijelu Hrvatsku. Mišljenja smo da ga treba upoznati još u osnovnoj školi, naročito stoga što su njegovi tekstovi prikladni za obradu mnogih nastavnih tema.²

Rodio se 5. prosinca 1867. u Vukovaru, a umro 7. travnja 1942. u Zagrebu. Već u pučkoj školi bio je izvanredan, što je dokazao i u osječkoj gimnaziji gdje je na maturi oduševio Vladina povjerenika prijevodom Vergilijeve *Eneide* s latinskoga na hrvatski i on mu je odmah ponudio stipendiju za studij slavistike i romanistike na Filozofskom fakultetu u Beču. Nastavlja s učenjem u Parizu, na Sorbonni i College de France. Doktorirao je 1907. godine u Beču kod Vatroslava Jagića. Radio je kao suplent gimnazije i više trgovačke škole u Zemunu, kao dramaturg Hrvatskoga narodnog kazališta u Zagrebu, jedan je od osnivača Dramatske škole na kojoj i predaje, profesor je u ženskome liceju, potom i u Prvoj realnoj gimnaziji u Zagrebu, urednik je Narodnih novina, za vrijeme Prvoga svjetskog rata predsjednik je Društva hrvatskih književnika, intendant HNK-a u Zagrebu te pomoćnik ministra prosvjete Stjepana Radića. Hrvatsku je zadužio mnoštvom svojih članaka, knjiga i stručnih radova. Uređivao je Matičina izdanja Hrvatskih narodnih pjesama, za izvođenje na pozornici preveo više od 60 drama, pokrenuo i uređivao Zabavnu biblioteku koja je ob-

¹ Andrić se ponosio svojim rodnom gradom napominjući: „Vukovar [je] jedan od onih gradova naše uže domovine, koji je uvijek – ako ne prvi, a ono drugi ili treći iza Zagreba – prihvatio i priveo u život svaku kulturnu i humanitarnu ideju...Zato se p o n o s i m o [istaknuo autor sam] našim Vukovarom.“ (Spomenica prigodom 50-godišnjice Dobrovoljnog vatrogasnog društva u Vukovaru, 5. kolovoza, 1927.)

² Na otvorenju izložbe „Parižanin s Vuke“ 16. svibnja 2007. Stanislav Marijanović poručio je: „Mladi bi ljudi, srednjoškolci i studenti, morali učiti o Nikoli Andriću, znati kada je živio i što je radio...“ U potpunosti se slažemo napominjući da je potrebno i moguće i u osnovnoj školi učenike upoznati s Andrićevim radom.

javila 439 svezaka knjiga (603 broja). Za nas je osobito značajan kao osnivač Hrvatskog narodnog kazališta u Osijeku 1907. Brojne su njegove studije o književnosti i jeziku, a osobito je važan *Branič jezika hrvatskoga*, knjiga jezičnih savjeta objavljena u dva izdanja 1911. i preporučena za uporabu u školama, te *Šta je šta* (stvarni hrvatski rječnik u slikama), prvi slikovni rječnik hrvatskoga jezika koji je uredio zajedno s Isom Velikanovićem 1938.

Nikola Andrić radio je i živio za svoju Hrvatsku i njezin boljitak. Zadužio nas je mnogim djelima te time i zaslužio da ga predstavimo osnovnoškolcima, kojima se i za života rado obraćao. Iako je bio prvi počasni građanin Vukovara, za sedamdeseti rođendan gradske su ga vlasti zaboravile, na što je reagirao prosvjednim pismom³. Povodom sedamdesete obljetnice smrti potrudimo se ispraviti tu nepravdu i u našim se školama sjetiti ovoga velikoga Vukovarca.

2.1. Moguća uporaba Andrićevih djela kao metodičkih predložaka u nastavi Hrvatskoga jezika 5. – 8. razreda osnovne škole

U Nastavnome planu i programu za osnovnu školu (MZOŠ, 2006.) nalazi se popis obveznih tema za nastavni predmet Hrvatski jezik. U mnogima od njih moguće je kao dodatni izvor uzeti ulomke iz *Braniča* ili čak cijele Andrićeve članke. Predložiti ćemo samo neke od njih⁴, a naši će učitelji sigurno u tome naći poticaj za bolje upoznavanje s njegovim radom. Naravno, metode i oblike rada svatko će planirati sam, u skladu s osobinama svojih razrednih odjela. Neki tekstovi moći će se rabiti u redovnoj nastavi, a neki će biti predmetom istraživanja jezične skupine ili će poslužiti kao projektni zadatak.

U petome razredu u okviru jezične nastavne teme *Jednoznačnost i višeznačnost riječi* učenicima možemo za analizu ponuditi 6. savjet iz *Braniča* (str. 18.⁵) u kojem Andrić navodi četiri značenja riječi *zapis*⁶ te polemizira s kritičarem koji tu riječ shvaća samo kao *zakladu*, *legat* i poručuje da nije dobro sužavati „bogatstvo riječi na jedno jedino značenje“ (Andrić, 1911²[1997.]: 18.). Obradujući stupnjevanje pridjeva uporabiti ćemo primjere iz 25. savjeta (str. 41.-42.) gdje Andrić upozorava da pridjevi *tih*, *suh* i *gluh* tvore komparativ nastavkom *-ji* (*tiši*, *suši*, *gluši*), a ne nastavkom *-iji*, što se često može čuti i pročitati u novinama. Tu je i uputa o pisanju: „...u hrvatskom jeziku nema ni jednoga komparativa s dugim osnovnim vokalom, nego su svi kratki, pa zato ne mogu nikada imati u sebi „ije“, koji je znak dužine. Dakle: rjedji, bjelji, ljepši, bljed-

³ U Sremskim novinama (Vukovar, 1937., 41, br.47., str.2.) objavljeno je „Pismo dra Nikole Andrića“ u kojem on prigovara vukovarskim gradskim vlastima što mu nisu čestitale rođendan, a dobio je nekoliko stotina čestitki iz raznih hrvatskih gradova. Zahvaljuje predsjedniku vukovarskih kulturnih, prosvjetnih, humanih i privrednih društava, koji mu je sam čestitao, te piše kako ga je bilo stid kad su se na proslavi čitali pozdravi svih drugih gradova, a „samo od službenih predstavnika vukovarskog magistrata – ni slova!“ te je čak razmišljao da se odrekne „začasnog građanstva“.

⁴ Bibliografski podatci o navedenim tekstovima nalaze se u opisu literature na kraju ovoga rada.

⁵ Broj stranica odnosi se na pretisak *Braniča jezika hrvatskoga* iz 1997.

⁶ „Prvi je: talisman, hamajlija; drugi: izrezani krst u drvetu, ...treće: legat, a četvrto ovo naše: bilješka, z a p i s a n a na papiru, Note, Anmerkung.“

ji, ljeniji, tvrdji od pozitiva: rijedak, bijel, lijep itd.“ (Andrić, 1911²[1997.]: 41.).⁷ U nastavnoj temi *Nepromjenjive vrste riječi* koristan nam može biti 53. savjet (str. 80.-81.) u kojem se upozorava na pravilnu uporabu priloga *gotovo* i *skoro*, prvoga kao priloga načina, a drugoga kao priloga vremena⁸.

Posljednji ulomak iz *Braniča* (str. 140.): „Hrvatski je jezik tako lijep i bujan, da se njime može izreći sve, čim ti duša zadršće. On je sjajan, vatren i duševan.“ bit će odličan uvod u temu *Hrvatski jezik – prošlost i sadašnjost*. Te će rečenice snažno motivirati naše petaše, a mogu im se ponuditi i kao tema maloga razrednog projekta. Govoreći o potrebi učenja hrvatskoga standardnog jezika, potpomoći ćemo se Andrićevim riječima: „...njiva hrvatske nauke o jeziku tako je bogata i rodna, da će na njoj s v i m a, i jačim i slabijim žeteoci-ma, d o v i j e k a biti pune ruke posla, i vrlo prijatnog i vrlo zahvalnog.“ (An-drić, 1911²[1997.]: 140.).

U nastavnom području jezičnoga izražavanja u 5. razredu niz je tema u kojima možemo rabiti Andrićeve tekstove. *Iz staroga Vukovara. Sokolske uspomene iz godine 1889.* pomoći će učenicima u uočavanju razlike između subjektivnog i objektivnog pripovijedanja⁹, a članak *Kako sam se odgajao. Hrvatskoj vukovarskoj omladini o Božiću 1939.* bit će dobar primjer za pripovijedanje u prvoj osobi¹⁰. *Za Pisanje i izgovor prijedloga, priloga, veznika i čestica* kao nastavni predložak uzet ćemo 43. savjet (str. 69.) u kojem Andrić obrazlaže pravilo o pisanju prijedloga *s(a)*¹¹.

Od svih poslova kojima se bavio (redaktor, kritičar, jezikoslovac, dramaturg, prevoditelj), Nikola je Andrić najmanje pisao književna djela, iako je bio i predsjednikom Društva hrvatskih književnika. Stoga u području književnosti petasima možemo ponuditi ulomke iz zbirke crtica *U vagonu* ili iz knjige putopisa *Od Balkana do Mont Blanca* pri obradi teme *Načini pripovijedanja*. Učenici će naučiti razlikovati pripovijedanje u 1. i 3. osobi, uočiti odnos pripovjedača u 1. osobi prema pripovijedanome i oprimjeriti ga navodima iz teksta.

⁷ Iako je grafem *đ* uveden i propisan Brozovim *Hrvatskim pravopisom* 1892., Andrić još dugo rabi *dj*.

⁸ „Isto tako ne umijemo razlikovati priloga „g o t o v o“ od priloga „s k o r o“. Prvim se izriče ponajviše način (beinahe, fast), a drugim vrijeme (unlängst, bald bestens), n. pr.: Gotovo u svemu ima pravo; skočiše na nj, gotovo da ga ubiju; ako mu skoro uspišeš, pozdravi ga; udariše preko livade skoro pokošene; ja se mislim skoro oženiti.“ (Andrić, 1911²[1997.]: 80.).

⁹ U cijelome ovome članku Andrić rabi naizmjenice oba načina pripovijedanja: objektivno, npr. „Hrvatski Sokol u Vukovaru osnovan je u istom deceniju, kad i pjevačko društvo Dunav i Srijemski Hrvat popa Kuke Mihaljevića...“, i subjektivno, npr. „...a sve je ovo pokretano sa ciljem okupljanja i podsticanja društvene i narodne svijesti, koja je do tog vremena tavorila uspavana u stoljetnoj letargiji.“ (Andrić, 1926. [1994.]: 94.).

¹⁰ „Prva i odlučna faza u početku moga školovanja bila je nepokolebljiva zabrana starog moga nezabavljenog ravnatelja Mitrovića, koji iz vukovarske pučke škole nije puštao svoje učenike na zanat ili u srednje škole prije navršene – dvanaeste godine!“ (Andrić, 1939.: 4.)

¹¹ „Predlog glasi zapravo „s“, a „sa“ upotrebljavamo samo izuzetno ispred s, z, š, ž i gdje kada ispred konsonantskih grupa, s kojima bi bilo pomučno izgovarati „s“...kao: s dopuštenjem, s oprostjenjem, s bratom, s dobošem (se zec ne lovi) itd., ali s a mnom, s a svojom sestrom, s a zorum, s a šurjakom, s a ženom.“ (Andrić, 1911²[1997.]: 71.).

U 6. razredu nastava jezika većinom je usmjerena na proučavanje glagolskih oblika. Andrić je, kao rođeni Vukovarac i Srijemac (kako je sam sebe nazivao), uočavao da postoje razlike između štokavštine za koju su se zalagali vukovci i one koju je slušao kod kuće. U svojoj autobiografiji zapisao je da mu je majka bila ikavka i da je do kraja života tako govorila. Iako su se vukovci načelno zalagali za „narodni govor“, Andriću je ubrzo postalo jasno da se to ne odnosi na svaki štokavski idiom i da se za uzor nameće istočnohercegovačko narječje (prema Karadžićevim djelima). U njegovome je slavonskome dijalektu bilo uobičajeno (i danas je tako!) da se u 3.o.mn. prezenta na glagolsku osnovu domeće nastavak –u (navodi primjer glagola *živjeti*: *oni žive*) umjesto nastavka –e. Primjećuje da se takav oblik glagola često rabi¹² i o tome govori u 10. savjetu (str. 23.). U obradi prezenta našim šestašima možemo ponuditi taj tekst i povesti raspravu o pogrješkama koje činimo pišući i govoreći književnim jezikom, a koje su posljedica osobitosti naših lokalnih idioma. O sprezanju glagola *dobiti* u prezentu piše u 80. savjetu (str. 109.)¹³. S obzirom da spominje i glagolski pridjev trpni te glagolske složenice, ovaj tekst prikladan je za sate vježbanja i utvrđivanja.

Stalni problem naših učenika jest uporaba i pisanje futura 1. i 2., zato učitelj treba posebno upozoriti na pravopisna i slovnička pravila vezana uz te oblike. Andrić se u 77. savjetu (str. 106.) pozabavio uporabom futura te futur-skoga prezenta u zavisnoj rečenici¹⁴, a u 78. savjetu (str. 107.) pisanjem futura 1.: „Pogodili smo se već odavno u pisanju futurnih oblika b e z infinitivnoga „i“, kad i z a infinitiva dolazi: ću, ćeš, će, itd., osim kad se infinitiv svršuje na –ći. Dakle: gledat ću, ali: stići ću i ja ću gledati.“ Nažalost, pisanje i izgovaranje futura jednako je česta pogrješka danas kao i na početku 20. stoljeća i to treba s učenicima dobro proraditi i uvježbati do automatizma.

U jezičnome izražavanju u temi *Sažeto prepričavanje* možemo kao predložak uzeti bilo koji od Andrićevih autobiografskih zapisa¹⁵, a za vježbu oblikovanja sažetka prigodan je i tekst o Nikoli Andriću iz *Hrvatskog biografskog leksikona*. U vježbi portretiranja lika na temelju plana služit ćemo se katalogom *Izložbe: Nikola Andrić, Parižanin s Vuke*. U okviru teme *Pisanje zamjenica* predviđeno je obrazovno postignuće učenika pravilno pisanje i govorenje povratnih

¹² „U naš književni jezik udario je pokor, te prečesto i bez pravoga razloga pišemo: ja živem, ti živeš, on žive, mi živemo, vi živite, oni ž i v u.“ (Andrić, 1911²[1997.]: 23.).

¹³ „Dvojica-trojica naših novinara ne umiju sprežati glagola d o b i t i (bekommen, gewinnen), pa ga sprežu: dobim, dobiš, oni d o b e , a part. pas. pišu : d o b l j e n ... Glagol »dobiti« prima u sadašnjem vremenu nastavak –jem, –ješ, –je neposredno na osnovu »dobi-« kao i čuti, čujem, pa glasi. dobijem, dobiješ, dobije, dobijete, d o b i j u, a isto tako i njegove složenice: zadobiti i pridobiti. Drugi pridjev (part. pas.) glasi

d o b i v e n (rjedje: dobiven i dobit), a nikada »dobljen«.

¹⁴ „...u p o d r e d j e n o j rečenici sa „tko“, „ako“, „dok“ uz prezenat perfektivnoga glagola izriče [se] futur, što takodjer mnogi ne znaju, pa vrlo često pišu: „tko će poživjeti, vidjet će“, „ako ću moći, doći ću“ itd.“ (Andrić, 1911²[1997.]: 106.).

¹⁵ *Iz staroga Vukovara. Sokolske uspomene iz godine 1889.; Kako sam se odgajao. Hrvatskoj vukovarskoj omladini o Božiću 1939.; Redaktor o autoru; Iz mog đlačkog života u Osijeku*

glagola. Andrić je tom problemu posvetio čak četiri savjeta¹⁶ uviđajući koliko se često u tome griješi. Našim šestašima možemo ih ponuditi kao predložak za vježbu i utvrđivanje, a osobito se učinkovitim pokazalo kada smo im savjete zadali kao domaću zadaću u kojoj je trebalo izvesti zaključak o uporabi povratnih zamjenica uz pojedine glagole.

Pripremajući obradu usmene (narodne) književnosti možemo se poslužiti *Matičnim izdanjem Hrvatskih narodnih pjesama* koje je Andrić uredio uz obvezno čitanje predgovora u kojima je analizirao tematiku i podrijetlo prikupljenih pjesama. Učitelju će biti iznimno vrijedni i članci u kojima je kritizirao netočno Karadžićevo uvrštavanje hrvatskih narodnih pjesama u srpske.¹⁷ Poučavajući o crtici kao pripovjednoj vrsti, šestašima možemo ponuditi za analizu neku od šaljivih crtica za „dokone putnike“ iz Andrićeve zbirke *U vagonu* koje je objavio pod pseudonimom Miloje Fruškogorac.

Učenicima 7. razreda također možemo ponuditi Andrićeve tekstove kao predloške pri obradi niza nastavnih tema. O izravnim i neizravnim objektima te valentnosti glagola u hrvatskome jeziku govori se u 14. i 82. savjetu (str. 26. i 110.)¹⁸, a o imeničkim atributima u 91. savjetu (str. 124.)¹⁹. S obzirom na težinu opisane problematike, preporučujemo analizu ovih savjeta na dodatnoj nastavi hrvatskoga jezika. Uporabi zamjenica posvetio je Andrić prvi svoj savjet (str. 14.) u kojem jasno naglašava kada se rabi zamjenica *čiji*, a kada zamjenica *koji*.²⁰ Sedmašima će ovakav tekst pomoći u usvajanju gradiva i dobro bi ga bilo uporabiti kao polazni tekst za analizu. I 24. savjet (str. 40.) iznimno je do-

¹⁶ 4., 39., 67. i 72. savjet iz *Braniča* (str. 16., 64., 94. i 102. u pretisku iz 1997.): „Uz pasiv se dakle izriče radnja, koja se vrši na s u b j e k t u. Zato su glagoli s riječcom »se« n e p r e l a z n i, pa ne mogu uza se imati još jednoga akuzativa. Kod nas se v o d a pije, a nikada se ne pije v o d u.“ (4. savjet), „Govorimo dakle i pišimo: pomislite ili – ako baš hoćete – zamislite, a nipošto: »pomislite s e b i« i »zamislite s e b i«.“ (39. savjet), „P l a k a t i s e – I ovo je toliko »obljubljena« sveza u zagrebačkih pisaca. Glagol »plakati« s refleksivnim »se« nema.“ (67. savjet), „Ponositi u prelaznoj uporebi, s akuzativom, a u značenju reflektivnoga glagola sa »se«! Mi se možemo ponositi, pohvaliti se, podičiti se tom kritikom, ali n a s ne može talijanska pohvala ponositi.“ (72. savjet).

¹⁷ „Otkud Vuku Zidanje Skadra“, Glas Matice hrvatske, III, br.12, str.96.-100., Zagreb, 1908.; „Alačević i Karadžić“, Glas Matice hrvatske, III, br. 16/17 i 18, str. 134.-136. i 143.-148., Zagreb, 1908.

¹⁸ „Kod nas momak ne može oženiti djevojku, nego je može uzeti (za ženu) ili oženiti se njom (bez »s«). kod nas otac ili mati žene sina, a kćer u d a j u, kao što se i sin može sam oženiti, a kći udati.“ (14. savjet); „Mi kažemo: čovjek boluje od groznice, od uloga..., a trpi i patio od nogu, od zlih očiju, kad je urokljiv. Kad tko »trpi na neupućenosti«, onda je dvostruko neupućen u hrvatskoj gramatici...“ (82. savjet).

¹⁹ „Zagrebački »avenue« od južne željezničke stanice do sveučilišnog trga zove se od novijega vremena »Gjure Deželića p r i l a z«. To je u neku ruku kao njemačko »Tabak-Verschleiss« (duhana prodaja!), gdje genitiv ovisan o nominativu dolazi ispred nominativa. Valjalo je napisati »Prilaz Gjure Deželića«, kao i »Prodaja duhana«.“

²⁰ „Nešto nalik na ovu neopravdanu i djetinjsku bojazan razabiramo i kod onih pisaca, koji ne znaju, što bi s relativnom zamjenicim č i j i, pa je iz straha, da je ne bi uporabili pogrešno, ne pišu je n i k a k o, izvraćajući frazu kojekako, samo da ne moraju početi relativnu rečenicu »sumnjivim« kakvim oblikom: čiji, čiju, itd. A potreba im je već odavno utvrđena. Upotrebljavaju se u odnosnom značenju samo za m u š k u č e l j a d u j e d n i n i. Dakle nikada za stvari, niti ikada za osobe u množini...“

bar za tumačenje odnosa naglasaka i refleksa glasa *jat*: „...jedno od osnovnih pravila hrvatske akcentologije kaže, da i s p r e d naglašenih slogova n e m a dužine.“ Andrić navodi i niz primjera za ovo pravilo koji će pomoći učenicima u svladavanju ove zahtijevne nastavne teme. U 58. savjetu (str. 83.) nalazi se uputa o pisanju zanaglasnice *je* koju možemo lako uklopiti u scenarij nastavnoga sata obrade samoznačnih i suznačnih riječi.²¹

U području jezičnoga izražavanja za sedmaše predlažemo bilješku o Andriću u *Hrvatskom biografskom leksikonu* kao predložak za stvaranje natuknica, a tekst „Redaktor o autoru“ (u prvoj knjizi putopisa *Od Balkana do Mont Blanca*) kao primjer pisanja autobiografije. Obradujući novinsku vijest zadat ćemo učenicima zadatak da napišu vijest o obilježavanju 70. obljetnice smrti Nikole Andrića. Ovakav zadatak valjalo bi odraditi u svim našim školama kako bismo ukazali na veličinu i važnost ovoga našeg vrijednog Vukovarca. U okviru nastavne teme *Odnosi među riječima* sedmašima će Andrić svojim 59. savjetom (str. 83.-84.)²² pojasniti sličnost i razlike između pridjeva *zadnji*, *stražnji*, *posljednji* i *potonji*. Za uvježbavanje pisanja i izgovora riječi s glasovima *ije* i *je* poslužiti će 22. i 24. savjet (str. 39.-39. i 40.-41.)²³.

Nastavno područje književnosti u 7. razredu predviđa proučavanje biografije i autobiografije, za što nam predlošci mogu biti tekstovi: „Književni rad Adolfa Vebera“ i „Redaktor o autoru“.

U nastavnom području medijske kulture učenici sedmih razreda poučavaju se snalaženju u knjižnici. Valja im ponuditi projektni zadatak Knjižna građa o Nikoli Andriću kako bi se naučili samostalno služiti referentnom zbirkom.

U 8. razredu jezične teme posvećene su izučavanju nastanka i podrijetla riječi te frazemima. Djela Nikole Andrića izvrstan su izvor primjera za proučavanje, osobito rječnik *Šta je šta* koji je ostao do danas jedini slikovni hrvatski rječnik. Tvorbene načine u tome djelu posebno je obradio Branko Kuna²⁴. Moguće je u okviru projekta istražiti nazive za zanate, sportove, dijelove tijela,

²¹ “Oblik “je” ne može (već ako u pitanju) nikada stajati na prvom mjestu nesamo u rečenicama, u kojima sama interpunkcija pred njom jasno pokazuje, da se počinje nova misao, nego ni ondje, gdje l o g i k a rečeničkoga sklopa i bez interpunkcije obilježava stanku ili preokret misli.”

²² „Valja razlikovati pridjeve »z a d n j i« i »p o s l j e d n j i«. prvi znači isto, što »stražnji«, der hintere, posterior, kojemu je u prostornom značenju korelativ »prednji«... »P o s l j e d n j i« naprotiv znači der letzte, ultimus, postremus. Upotrebljava se ponajviše u vremenskom značenju prema »prvi«, kao: posljednji snijeg... Dakako da više puta onaj, koji je »posljednji« može biti i »zadnji«, ali pisac, koji se drži ovoga, što je kazano, znat će uglavnom razlikovati pojmove... Neki upotrebljavaju i pridjev p o t o n j i i u značenju »posljednji«... »Potonji« je korelativ »predjašnjemu« n. pr.: Današnja i potonja generacija...“

²³ „Mnogi naši pisci ne znaju, kako bi pisali riječ p o v i j e s t, pa se privoljuju »povjesti«. Premda ima u historiji ove riječi i jedno tumačenje, koje je pokušalo opravdati drugi način pisanja, ipak mislimo, da se moramo držati samo prvoga, pa pisati: povijest (starijom ortografijom: poviest).“ (22. savjet); „Zapamtimo već jedanput: D u g i slogovi, u kojima valja da nadomjestimo stari glas »ê«, treba da se pišu sa »ije« (starijom ortografijom »ie«), a kratki sa »ije«. Dakle: dijete, vrijeme (gen. djeteta, vremena), cijena, precijeniti, ali - precjenjivati.“ (24. savjet)

²⁴ U radu: „Tvorbena načela i postupci u jezičnim savjetima Nikole Andrića“.

pokućstvo, biljke, životinje i dr. Andrić je često pisao o jezičnome posuđivanju, a prvi je od hrvatskih jezikoslovaca jasno ukazivao na razlike između hrvatskoga i srpskoga jezika²⁵. Često je rabio frazeme, pun ih je i *Branič jezika hrvatskoga*, na što je upozorila Ljiljana Kolenić²⁶ popisujući u svome članku sve frazeme iz navedena djela. Proučavajući Andrićeve članke i polemike osmaši mogu steći pravi uvid u povijesni razvoj hrvatskoga jezika na početku 20. stoljeća. Pri utvrđivanju nastavnih sadržaja mogli bismo zatražiti od učenika određivanje njegova mjesta i uloge u standardizaciji hrvatskoga jezika.

U području jezičnoga izražavanja učenici osmih razreda proučavaju različitost stilova te im mnogobrojni Andrićeve članci mogu dobro pokazati osobine novinarskoga stila, a knjiga putopisa književno-umjetničkog stila. Kao prijedlog za raspravu ponudit ćemo članke „Jedan narod treba jednu književnost“ i „Koje nam beogradske riječi ne trebaju“ u kojima je Andrić iznio različita gledišta na „zajednički“ hrvatskosrpski jezik. Uz dobru pripremu učenici će moći i napisati problemski članak o Andrićevoj ulozi u razvoju hrvatskoga jezika ili o razlikama između hrvatskoga i srpskoga jezika. Izučavajući osobine osobnog pisma kao predložak ćemo uzeti neko od pisama koja su razmijenili Nikola Andrić i Vatroslav Jagić u razdoblju od 1890. do 1918., čime ćemo upotpuniti znanje o prilikama u Hrvatskoj u to doba, ali i o ova dva iznimna jezikoslovca.

U području književnosti osmaše poučavamo različitim pristupima temi u književnom djelima, a upravo „Redaktor o autoru“ bit će izvrstan primjer za humorističan i ironičan odnos pisca prema temi. Nastavna tema je i putopis. Andrić je puno i rado putovao i o tome napisao dvije knjige objedinjene naslovom *Od Balkana do Mont Blanca*. Svaki od njegovih putopisa može poslužiti kao predložak za analizu i uočavanje osnovnih obilježja ove književne vrste.

Osmaši trebaju poznavati vlastitu književnu baštinu. Andrićevo predavanje *Značenje Marka Marulića* pojasnit će učenicima rad i važnost „oca hrvatske književnosti“.

Nikola Andrić ostavio nam je niz vrijednih djela iz područja jezika i književnosti, brojne članke i rasprave, zapise i komentare. Kao što smo naveli, moguće ih je uvrstiti u brojne teme iz našega Nastavnoga plana i programa. S obzirom na to da je *Branič jezika hrvatskoga* iznimno važan i lako čitljiv jezični savjetnik, najviše smo primjera prikladnih za osnovnoškolsku nastavu²⁷ našli baš u njemu. Predložiti ćemo i mogući način obrade jedne takve teme.

²⁵ Vidi 68. i 71. savjet iz *Braniča* te članke: „Beograd nam kviri jezik“ i „Koje nam beogradske riječi ne trebaju“.

²⁶ U radu: „Branič jezika hrvatskoga Nikole Andrića“.

²⁷ Naravno, sve navedene predloške moguće je obraditi i u srednjoj školi prema planu i programu nastave hrvatskoga jezika za srednje škole te odabrati i druga Andrićeva djela u skladu sa zahtjevima programa.

2.2. Prijedlog scenarija nastavnoga sata

U jezičnome nastavnom području šestoga razreda predviđena je nastavna tema: Izricanje sadašnjosti prezentom. Učenici trebaju usvojiti ključne pojmove: prezent, sprezanje (konjugacija), prezent pomoćnih glagola. Predviđena su obrazovna postignuća: prepoznati prezent, razumjeti njegovo osnovno značenje; sprezati glagole u prezentu prema morfološkim obilježjima (osoba i broj); usvojiti prezent pomoćnih glagola; prikladno rabiti prezent u govorenju i pisanju.

Nakon sata obrade prezenta uslijedit će sat vježbanja u kojem ćemo ponuditi učenicima nastavne listiće za proučavanje, analizu i izvođenje zaključaka.

U uvodnome dijelu sata ponovit ćemo sve što smo o prezentu naučili. Nastavit ćemo s heurističkim razgovorom u kojem ćemo potaknuti učenike da se prisjete situacija kada su čuli da netko rabi nepravilan oblik prezenta. U lokalnome govoru mnogih slavonskih sela u 3.o.mn. prezent ima nastavak *–u* umjesto nastavka *–e* te se kaže: *Oni nosu torbe. Divojke volu cvijeće.* Zsigurno će učenici iznijeti takve primjere. Zajedno ćemo ih analizirati i objasniti zašto su takvi oblici nepravilni.

U središnjem dijelu sata upoznat ćemo učenike s Nikolom Andrićem i njegovim *Braničem jezika hrvatskoga*.²⁸ Napomenut ćemo da je Andrić, Slavonac, Vukovarac, bio svjestan ovakvih pogriješaka te im je posvetio dva savjeta (10. i 80.) koja ćemo sada radom u paru analizirati.

NASTAVNI LISTIĆ 1. a

10. savjet iz *Braniča jezika hrvatskoga* Nikole Andrića

„Kad smo već ušli u pretresivanje dobrih i pogrešnih glagolskih oblika, hajde da se dotaknemo i glagola: *ž i v j e t i!* – U naš književni jezik udario je u pokor, te prečesto i bez pravoga razloga pišemo: *ja živem, ti živeš, on žive, mi živemo, vi živite, oni ž i v u.*“

Zadatci:

- Napiši infinitivni oblik glagola o kojem se u ovome savjetu govori.
- Što je nepravilno u oblicima koje Andrić navodi?
- Kako treba glasiti prezent navedenog glagola?

²⁸ Napominjemo da Stjepko Težak upozorava na principe koje nam nameće svrha nastave jezika i književnosti u osnovnoj školi te kaže da se jezik starijih pisaca prilagođuje suvremenoj grafijskoj, pravopisnoj i gramatičkoj normi, no ističe: „korisno bi bilo na kraćem tekstovnom ulomku pokazati i primjer izvornoga piščeva jezika“ (Težak, 2000: 633.). Savjeti iz *Braniča* jednostavni su i razumljivi te ih nema potrebe prilagođavati suvremenoj normi. Jedna je od obrazovnih zadaća ovoga sata upoznati učenike s djelovanjem Nikole Andrića i njegovom ulogom u standardizaciji hrvatskoga jezika te je važno da učenici uoče kako se tada pisalo.

NASTAVNI LISTIĆ 2.a

80. savjet iz *Braniča jezika hrvatskoga* Nikole Andrića

„Dvojica – trojica naših novinara ne umiju sprežati glagola d o b i t i (be-kommen, gewinnen) pa ga sprežu: dobim, dobiš, oni d o b e, a part.pas. pišu: d o b l j e n.“

Zadatci:

- Napiši infinitivni oblik glagola o kojem se u ovome savjetu govori.
- Što je nepravilno u oblicima koje Andrić navodi?
- Kako treba glasiti prezent navedenog glagola?

Nakon što učenici pročitaju svoja rješenja, podijelit ćemo im listiće s drugim dijelom proučavanih savjeta u kojem je Andrićeva analiza i objašnjenje isprav-noga oblika prezenta promatranih glagola.

NASTAVNI LISTIĆ 1. b

10. savjet iz *Braniča jezika hrvatskoga* Nikole Andrića

„...dosljedno s pomenutim oblicima morao [bi] onda pisati i (što bi mu još teže palo) govoriti: ž i v s t i...Ne gubimo dakle duše uludo, već...pišimo lije-po i bez usiljenosti: živim, živiš, živi, živimo, živite, ž i v e !“

NASTAVNI LISTIĆ 2.b

80. savjet iz *Braniča jezika hrvatskoga* Nikole Andrića

„Glagol „dobiti“ prima u sadašnjem vremenu nastavak –jem, -ješ, -je neposre-dno na osnovu „dobi-“ kao i čuti, čujem, pa glasi: dobijem, dobiješ, dobije, dobijemo, dobijete, d o b i j u, a isto tako i njegove složenice: zadobiti i pridobiti. Drugi pridjev (part.pas.) glasi d o b i v e n...“

Učenici će usporediti svoja rješenja s Andrićevim te vidjeti na koji način treba utemeljeno objasniti ispravnost pojedinoga oblika. Naravno, pojasnit ćemo da se pod participom pasivnim podrazumijeva glagolski pridjev trpni kojega su već učili. U heurističkome razgovoru istražiti ćemo i objasniti pravopisne, morfološke i leksičke osobitosti Andrićeva teksta i usporediti ih sa suvremenom normom.

U zaključnome dijelu sata načinit ćemo sintezu novih spoznaja, navesti još nekoliko primjera pogrješne uporabe prezentskih oblika te pokušati izvesti zaključak o učestalosti takvih pogrješaka. Za domaću zadaću možemo predlo-

žiti pisanje anegdote lokalnim idiomom u kojoj će biti nepravilnih prezentskih oblika.

3. Zaključno

Nikola je Andrić u preko pedeset godina rada ostavio snažan i neizbrisiv trag u hrvatskoj kulturi. Za života cijenjen i poštovan, pao je nakon smrti u zaborav. Tek u posljednjih dvadesetak godina, od osamostaljenja i stvaranja hrvatske države, raste interes za ovoga velikog Vukovarca. Iza sebe je ostavio nekoliko stotina članaka, knjiga i zapisa u kojima se ogleda cjelokupan javni život Hrvatske s početka 20. stoljeća. Za sedamdeseti rođendan rekao je: „Ne mogu živjeti bez intenzivna rada. Ne bojim se fizičke smrti, ali se bojim nerada, koji smatram za čovjeka intelektualca jedinom smrću.“ (Jurčić, 1937: 447). Ovakva izjava ima snažnu odgojnu poruku za naše osnovnoškolce, a njima se često obraćao pišući o svome djetinjstvu u Vukovaru i odlasku u Osijek u srednju školu.

Djelo Nikole Andrića veliko je i bogato tekstovima prikladnim za usvajanje novih nastavnih tema. Dali smo samo prijedlog njihove uporabe kao metodičkih predložaka u pojedinim razredima i nastavnim područjima. Predložili smo i scenarij jednoga nastavnog sata u kojem bi se kao predložak za rad rabili savjeti iz *Braniča*. Vjerujemo da će naši učitelji pronaći još mnogo drugih načina uporabe Andrićevih djela u svome poučavanju. U godini u kojoj obilježavamo 70 godina od njegove smrti (7. travnja 2012.) uvedimo Nikolu Andrića u naše učionice i dajmo mu mjesto koje s pravom zaslužuje.

Literatura:

1. Andrić, N. (1894), *U wagonu, Dokolnim putnicima prikazuje Miloje Fruškogorac*, Zemun: Tiskarnica Jove Karamata.
2. Andrić, N. (1897), *Matičino izdanje Hrvatskih narodnih pjesama*, Zagreb: Kraljevska zemaljska tiskara (pretisak u *Jezikoslovne rasprave i članci* (2001), str.427-435).
3. Andrić, N. (1901), *Značenje Marka Marulića* (Predavanje držano dne 7. stud.1901. prigodom proslave 400-godišnjice hrvatske umjetne književnosti pred cjelokupnom omladinom zagrebačke realne gimnazije), Zagreb: Tisak Mile Maravića.
4. Andrić, N. (1906), „Književni rad Adolfa Vebera“, *Narodne novine*, LXXII, br.182.-184., Zagreb, str.1-2, 1-2 i 5 (pretisak u *Jezikoslovne rasprave i članci* (2001), str.436-443)
5. Andrić, N. (1911), *Branič jezika hrvatskoga*, Zagreb: Tisak Kr.zemaljske tiskare, [²1911., s napomenom: Novo, nadopunjeno izdanje] (Pretisak drugog izdanja (1997), Zagreb: Pergamena d.o.o., pogovor Samardžija, M.).

6. Andrić, N. (1919), „Jedan narod treba i jednu književnost“, Jugoslavenska njiva, 3, br.24, Zagreb, str. 373-375 (pretisak u *Jezikoslovne rasprave i članci* (2001), str.444-451).
7. Andrić, N., (1923), „Beograd nam kviri jezik.Filološke zabavice“, -Mil.Fr., Obzor, LXIV, br. 68, 72, 80, 89, 97 i 112, Zagreb, str. 1-2, 1, 1-2, 5, 1 i 1-2.
8. Andrić, N. (1926), „Iz staroga Vukovara. Sokolske uspomene iz godine 1889.“, Hrvatska riječ, Vukovar, 4.studenoga (pretisak u knjizi *Pod apsolutizmom-Iz ratničke književnosti Hrvatske* (1994), Vinkovci: Privlačica).
9. Andrić, N. (1927), „Koje nam beogradske riječi ne trebaju“, Hrvatsko kolo, VIII, Zagreb, str.271-284 (pretisak u *Jezikoslovne rasprave i članci* (2001), str.452-463).
10. Andrić, N. (1927), „Redaktor o autoru“ (*Od Balkana do Montblanca*), Zabavna biblioteka, kolo XXXIII, knj.400, Zagreb: Naklada Zaklade tiskare Narodnih novina, (pretisak u *Jezikoslovne rasprave i članci* (2001), str.464-472)
11. Andrić, N./Velikanović, I. (1938), *Šta je šta, Stvarni hrvatski rječnik u slikama*, Zagreb: Minerva (pretisak 2007, Zagreb: Ex libris).
12. Andrić, N. (1939), „Kako sam se odgajao.Hrvatskoj vukovarskoj omladini o Božiću 1939.“, Posvetio dr., Srijemski Hrvat, br.6, str.4.
13. Andrić, N. (1940), „Iz mog đaćkog života u Osijeku“, Hrvatski list, XXI, br.82, Osijek, str. 38.
14. *Hrvatska riječ u Srijemu*, Antologija srijemskih pisaca (1995), Andrić, N., „Od Balkana do Mont Blanca, III. Izlet u Berlin i Dresden. Dopis sa Tengerskog jezera“, Zagreb; Ogranak Matice hrvatske Tovarnik, str. 68-69.
15. *Izložba Nikola Andrić, Parižanin s Vuke : prigodom 140-obljetnice rođenja i 65-godišnjice smrti* (katalog), Gradska knjižnica Vukovar, svibnja 2007. / [autori izložbe Borivoj Čalić, Slavica Belić].
16. *Jezikoslovne rasprave i članci* [Franjo Iveković, Ivan Broz, Tomo Maretić, Vatroslav Rožić, Milan Rešetar, Antin Radić, Nikola Andrić, Dragutin Boranić] (2001), priredio Samardžija, M., *Stoljeća hrvatske književnosti*, Zagreb: Matica hrvatska, Zagreb
17. Jurčić, V. (1937), „ Nikola Andrić o sebi“, Savremenik, XXVI, br.12, Zagreb, str. 444-447.
18. Kolenić, Lj. (2002), „Branič jezika hrvatskoga Nikole Andrića“, *Dani Josipa i Ivana Kozarca* , Književni susreti zavičajnika, zbornik za 2002. godinu / 8, Vinkovci, str. 122-145.
19. Kuna, B. (2005), „Tvorbena načela i postupci u jezičnim savjetima Nikole Andrića“, Književna revija, br. 45, 3/4, Zagreb, str. 189-203.
20. Mihanović, N., (1983), „Andrić, Nikola“, *Hrvatski biografski leksikon*, Zagreb: Leksikografski zavod M.Krleža, knj.1, str. 132-134.
21. *Nikola Andrić – Vatroslav Jagić. Korespondencija 1890.-1918.* (2009), priredila Ivana Mandić Hekman, Zagreb: Ex libris.
22. Samardžija, M. (1992), „Puristički i filološki rad Nikole Andrića“, *Radovi zavoda za slavensku filologiju*, vol.27, Zagreb.
23. Težak, S. (2000), *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika I,II*, Zagreb: Školska knjiga.

Nikola Andrić in Teaching the Croatian Language at Primary School (On the Occasion of the 70th Anniversary of His Death)

Summary: In this paper we have tried to raise awareness of the need to familiarize students with permanent aspiration of our writers and linguists directed towards the improvement of the Croatian language and emphasizing its uniqueness and beauty by utilizing numerous expressions that the Croatian language has to offer. Nikola Andrić dedicated his whole life to the wellbeing of Croatia and left a series of works that can be used as a methodical template for working with a large number of elementary school subjects. Firstly, a brief biography is provided in order to show the importance and greatness of Andrić's work. Secondly, some texts and educational achievements for particular subjects are proposed, and finally, one lesson plan is presented in which the tips from Defender of the Croatian language (the most famous language reference book from the early 20th century which was recommended for use at schools,) are used as working materials. By emphasizing the principle of regional identity, we have provided students with the opportunity to compare the local idiom with the literary language. Also, we have pointed to the need to learn the standard language and highlighted its stratification based on three dialects. In the year in which we commemorate the 70th anniversary of Nikola Andrić's death, we wanted to encourage teachers to study his work and teach students about it in order to honour this great citizen of Vukovar.

Keywords: Defender of the Croatian language, language consultancy, local idiom, the principle of regional identity, learning topics, Nikola Andrić, standardization of the Croatian language.

Nikola Andrić im Kroatischunterricht in der Grundschule (anlässlich des 70. Todestages)

Zusammenfassung: Es wird mit diesem Beitrag versucht, den Schülern das ständige Streben unserer Schriftsteller und Linguisten nach der Vervollkommnung der kroatischen Sprache bewusst zu machen, sowie seine Einzigartigkeit und Schönheit zu unterstreichen, indem viele Ausdrucksmöglichkeiten, die die kroatische Sprache hat, verwendet werden. Nikola Andrić arbeitete sein ganzes Leben zum Wohle Kroatiens und hinterließ eine Reihe von Werken, die als methodische Vorlage für die Bearbeitung einer großen Anzahl von Unterrichtsthemen in der Grundschule verwendet werden können. Zu Beginn präsentieren wir eine kurze Biographie, um auf die Bedeutung und Größe von Andrićs Werk hinzuweisen. Danach geben wir einen Textvorschlag und einen Vorschlag für den Bildungsstand für einzelne Themen sowie das Szenario einer Unterrichtsstunde, wobei wir als den Text zur Analyse die Tipps aus dem *Branič jezika hrvatskoga (Verteidiger der kroatischen Sprache)* verwenden würden, des bekanntesten Sprachratgebers aus dem frühen 20. Jahrhundert, der für die Nutzung in der Schule empfohlen wurde. Indem wir das Prinzip der regionalen Identität betonen, bieten wir den Schülern die Möglichkeit zum Vergleich der lokalen Idiome mit der Schriftsprache. Wir versuchen die Notwendigkeit vom Lernen der

Standardsprache den Schülern bewusst zu machen und betonen dabei ihre dreidialektale Struktur. Anlässlich des 70. Todestages von Andrić ist es unser Wunsch, die Lehrer zum Studium seiner Werke und zum Unterrichten über sein Werk zu bewegen, um dem großen Bürger von Vukovar die Ehre zu erweisen.

Schlüsselbegriffe: *Branič jezika hrvatskoga (Verteidiger der kroatischen Sprache)*, sprachliche Beratung, lokales Idiom, das Prinzip der regionalen Identität, Unterrichtsthemen, Nikola Andrić, Standardisierung der kroatischen Sprache.

NASTAVA HRVATSKOG JEZIKA: EGZOTIZMI - VJEŽBE

Mr. sc. Vesna Nosić, prof.
Gimnazija „Matija Mesić“, Slavonski Brod

Sažetak: Nastavni plan i program za četvrti razred gimnazije u nastavi hrvatskoga jezika sadrži osnove leksikologije, leksikografije i povijesti hrvatskoga jezika 20. stoljeća. Područje leksikologije obuhvaća i nastavnu cjelinu Posuđenice, koja je učenicima Gimnazije “Matija Mesić” u Slavonskom Brodu naročito zanimljiva. Nakon usvojene nastavne jedinice Vrste posuđenica na sljedećem nastavnom satu učenici su primijenili usvojeno znanje o egzotizmima u pismenim i usmenim vježbama. Za vježbe su odabrani egzotizmi zastupljeni u raznim školskim predmetima. Rad se odvijao u skupinama. Domišljato i spretno rješavanje zadanih vježbi pokazalo je da su slavonskobrodski gimnazijalci dobri poznavatelji egzotizama.

Ključne riječi: posuđenice, vrste posuđenica, egzotizmi, vježbe.

1. Uvod

Egzotizmi su vrsta posuđenica preuzeta u hrvatski jezik iz drugih jezika. Zastupljeni su u svim područjima ljudskoga života. Iako su izuzetno značajni za povijest nacionalne, a ujedno i svjetske kulture i civilizacije, znanstvena literatura o njima veoma je oskudna.

Izradi ovoga rada pristupila sam s namjerom da proučim literaturu o egzotizmima i napišem prvu zbirku vježbi o egzotizmima.

Rad je koncipiran u četiri poglavlja.

Prvi dio, **Teorija egzotizama**, sažeto pojašnjava podrijetlo i značenje riječi egzotizam, vrste egzotizama, njihovu rasprostranjenost i trajanje te jezično posuđivanje.

Drugi dio, **Egzotizmi u udžbenicima hrvatskoga jezika za gimnazije**, donosi pregled udžbenika i način obrade egzotizama u pojedinih autora.

Treći dio, **Egzotizmi – vježbe (Metodički model nastavnoga sata)**, donosi prikaz pripreve i izvođenja nastavne metodičke jedinice Egzotizmi – vježbe na nastavnom satu održanom u Gimnaziji “Matija Mesić” u Slavonskom Brodu.

Četvrti dio, **Prilozi (Zadane vježbe s rješenjima)**, sadrži nastavne listiće s različitim tipovima zadataka za deset skupina učenika.

2. Teorija egzotizama

2.1. Podrijetlo i značenje riječi egzotizam

Egzotizmi su vrsta posuđenica preuzeta u hrvatski jezik iz drugih jezika, a označavaju posebnosti pojedinoga naroda. “Sam naziv u izravnoj je etimološkoj vezi s riječima egzotika, egzota, egzotičnost, egzotičan, tj. u korijenu mu je grčki pridjev ezotikós sa značenjem ‘onaj što se nalazi izvan (vlastite zemlje ili kulturnog kruga)’” (Samardžija, 1989:78).

2.2. Vrste egzotizama

Egzotizmi se mogu razvrstati u nekoliko skupina. Najčešći su egzotizmi koji označuju:

1. jela (npr. načos – Meksiko)
2. pića (npr. maotai – Kina)
3. narodnu nošnju ili njezin dio (npr. višivanka – Ukrajina)
4. narodne običaje, igre i svečanosti (npr. sinjska alka – Hrvatska)
5. građevine i obitavališta (npr. singel – Nizozemska)
6. plovila (npr. gondola – Italija)
7. novčane jedinice (npr. rand – Južnoafrička Republika)
8. posebnosti biljnog i životinjskog svijeta (npr. papaja – Meksiko; koala – Australija)
9. klimatsko-zemljopisne posebnosti (npr. fjord – Norveška)
10. ustanove (npr. kolhoz – SSSR)
11. zanimanja i zvanja (npr. huasos – Čile)
12. zbivanja (npr. intifada – Palestina)¹
13. ostali pojmovi (Wikipedija...)².

2.3. Rasprostranjenost egzotizama

Egzotizmi su utkani u sva područja ljudskoga života. Značajni su za povijest kulture i civilizacije jednog naroda. Premda su zastupljeni u svim područjima ljudskoga života, a istraživanje i proučavanje egzotizama posebno zanimljivo, ipak je literatura o njima malobrojna. Vesna Muhvić-Dimanovski zapaža da “o ovom posebnom segmentu leksika svakoga jezika pisalo se vrlo rijetko” iako egzotizmi zaslužuju “pozornost zbog sve veće rasprostranjenosti i relativno nagloga povećanja broja te vrste leksema” (Muhvić-Dimanovski, 2005:46).

¹ Podjela egzotizama preuzeta je iz *Hrvatskog jezičnog savjetnika*, str. 298., a primjeri su autoričini.

² Podatak je preuzet s *Wikipedije*. U “ostale pojmove” svrstani su džihad, apartheid, tomahawk, bumerang, origami, tobogan, kajak i kanu.

2.4. Trajanje egzotizama

Jezik je dinamičan sustav, pa se promjene u njemu neprestano odvijaju. Egzotizmi nastaju, traju, ali i nestaju iz uporabe. Većina je egzotizama zapisana i sačuvana, stoga se mogu proučavati.

2.5. Jezično posuđivanje

Jezično posuđivanje jest svako preuzimanje neke riječi iz drugog jezika.” U procesu jezičnog posuđivanja najčešće sudjeluju dva različita jezika: jedan je od njih jezik davatelj, a drugi jezik primatelj. Ponekad između njih može postojati jezik posrednik” (Dujmović-Markusi, 2005:56). Egzotizmi, dakle, dolaze iz jezika davatelja u jezik primatelj jezičnim posuđivanjem. Posuđivanje može biti izravno (riječ kauboj preuzeta je iz engleskog jezika), posredno (riječ šah preuzeta je iz turskog jezika, a turski jezik preuzeo ju je iz perzijskoga jezika) i kružno (riječ kravata preuzeo je hrvatski jezik iz francuskog jezika jer su je Francuzi oblikovali prema imenu Hrvat). “U jezik primalac egzotizmi pristižu dvama u posuđivanju leksema uobičajenim načinima: izravno iz jezika davaoca ili posredno, preko trećeg jezika, jezika kulturnog i civilizacijskog posrednika” (Samardžija, 1989: 79).

3. Egzotizmi u udžbenicima hrvatskoga jezika za gimnazije

U predmetom području jezika egzotizmi se obrađuju u nastavnoj cjelini vezanoj uz posuđenice. Proučeni su sljedeći udžbenici:

1. *Učimo hrvatski jezik* autorice Marine Čubrić
2. *Fon-fon 4* autorice Dragice Dujmović – Markusi
3. *Hrvatski jezik IV* autora Lane Hudeček, Milice Mihaljević i Josipa Pilića te
4. *Hrvatski jezik 4* autora Marka Samardžije.

Udžbenik *Učimo hrvatski jezik* donosi definiciju egzotizama, manji broj vrsta i nekoliko primjera. *Fon-fon 4* sadrži samo definiciju, nekoliko primjera kojima su dodane vrste i zemlje za koje su navedeni egzotizmi specifični. Udžbenik *Hrvatski jezik IV* donosi definiciju, kratak tekst obogaćen egzotizmima te nekoliko vrsta i primjera egzotizama. Marko Samardžija u udžbeniku *Hrvatski jezik 4* najiscrpnije obrađuje egzotizme: objašnjava podrijetlo riječi, definira tu vrstu posuđenica i donosi najširu podjelu s nizom primjera.

4. Egzotizmi – vježbe (metodički model nastavnoga sata)

Nakon obrađene nastavne jedinice Vrste posuđenica, na sljedećem nastavnom satu učenici su primijenili usvojeno znanje o egzotizmima u pismenim i usmenim vježbama. Za vježbe su odabrani egzotizmi zastupljeni u ovim školskim predmetima: hrvatskom, engleskom i njemačkom jeziku, glazbenoj umjetnosti, povijesti, geografiji, biologiji i vjeronauku. Dakle, izabrani su egzotizmi koje su učenici upoznali u svom dosadašnjem školovanju.

Nastavni sat pripada lingvističko-komunikacijskom metodičkom sustavu. U pripravi za nastavni sat predviđena su sljedeća **obrazovna postignuća**: prisjetiti se, ponoviti i primijeniti određene leksičke sadržaje; čitanjem, pisanjem, govorenjem i slušanjem izraziti svoj odnos prema egzotizmima kao vrsti posuđenica.

Cilj je nastavnoga sata upoznati učenike s pjesmom jedne učenice, zatim ponoviti, uvježbati i primijeniti gradivo iz egzotizama te potaknuti učenike da napišu pjesme u peterostihu (tzv. činkvine) vezane uz određeni jezični sadržaj.

Predviđene su sljedeće **zadace nastavnoga sata**:

a) obrazovne: upoznati učenike s pjesmom jedne učenice, ponoviti definiciju pojma posuđenica i navesti vrste posuđenica s obzirom na izraz (internacionalizmi, eponimi i egzotizmi), primijeniti znanje o egzotizmima na različitim primjerima zadataka, napisati činkvine na temu **egzotizmi**

b) odgojne: osvijestiti razloge jezičnog (ne)posuđivanja, uočiti kulturološko značenje egzotizama kao vrste posuđenica u procesu oblikovanja jezične kulture učenika

c) funkcionalne: razvijati sposobnost uočavanja i zaključivanja o određenim jezičnim sadržajima, poticati napredak učenika u njihovoj jezičnoj naobrazbi

d) komunikacijske: čitanjem i slušanjem ostvariti neposrednu komunikaciju s učeničkim i umjetničkim pjesničkim i proznim tekstovima, razvijati sposobnost pisanoga i usmenoga izražavanja.

Na satu su kao **nastavna sredstva** primijenjeni učenički tekstovi, nastavni listovi, rječnik hrvatskoga jezika, rječnik stranih riječi, enciklopedije, leksikoni i računalo (internet), prozirnice, kreda i živa riječ nastavnika te kao **nastavna pomagala** ploča, kasetofon i grafoskop.³ Primijenjen je oblik frontalnoga rada, individualnoga rada i rada u skupini te **nastavne metode** (interpretativnoga) čitanja, slušanja, rješavanja zadataka, pisanja, usmenoga izlaganja, ispravljanja pogrešaka i kreativnoga pisanja.

³ Ovaj nastavni sat najbolje je održati u školskoj knjižnici jer se u njoj nalazi potrebna knjižna građa i računalo.

Uspostavljena je unutarpredmetna korelacija, tj. ostvaren je suodnos nastave jezika (leksikologija, pravopis, pravogovor), nastave književnosti (povijest književnosti) i nastave jezičnoga izražavanja (činkvine), kao i međupredmetna korelacija s engleskim i njemačkim jezikom, glazbenom umjetnosti, povijesti, geografijom, biologijom i vjeronaukom.

Struktura nastavnog sata

Uvodni dio

U uvodnom dijelu sata pročitana je pjesma Magdalene Zmaić, učenice 4. razreda šk. g. 2011./12., koja je poslužila kao doživljajno-spoznajna motivacija.

Egzotizmi

Flamenko, polder, tekila,
riječi kojima sam temu najavila,
znane su gotovo svima,
a povezujemo ih s različitim narodima.

Svaki narod svoje posebnosti ima,
a nazivamo ih egzotizmima.

Neke egzotizme s vama ću podijeliti
ako se želite za neko putovanje opredijeliti.

Uz španjolski paso doble
izvrsno prija

osvježavajuća sangrija,
a pončo na tijelu i u ruci tekila
prava su meksička idila.
Bez ruske rubalj stotke
ne možeš dobiti dvije votke.
Ako u Francusku ideš, obavezno nauči kankan
dok u Afganistanu bez burke ne možeš van.
U Grčkoj se pleše sirtaki,
a Grci bez fesa baš su nikakvi.
U Australiji ćeš vidjeti klokana i koalu,
australskim dolarom plaćat ćeš u obližnjem lokalu.
Ako se na nekom putovanju

slučajno nađeš u Japanu,
obavezno si kimono kupi
i usput neku gejšu pokupi.
U Indiji posjeti pagodu i pojedi mango,
a u Argentini nauči plesati tango.
No, ako ti je Sjeverni pol iduća meta
za to ti ne treba vinjeta,
ali tamo ćeš upoznati pingvine
i, osim iglua, nećeš vidjeti nijedne građevine.
A na kraju puta u Hrvatsku se vrati
i ostani vjeran bećarcu i kravati.

Nakon emocionalno-intelektualne stanke učenici su u bilježnicu zapisali, a zatim pročitali egzotizme uočene u pjesmi: flamenko, polder, tekila, paso doble, sangrija, sombrero, rubalj, votka, kankan, burka, sirtaki, fes, klokan, koala, dolar, kimono, pagoda, mango, tango, iglu, bećarac, kravata. Motivacijskim zadatkom potaknuta je intelektualna radoznalost, a ujedno je i provjereno predznanje učenika.

Pjesmom je najavljen naslov nastavne jedinice. Potom je najavljen i sadržaj nastavne jedinice – primijeniti znanje o egzotizmima na različitim primjerima zadataka i napisati činkvine na temu egzotizmi.

Središnji dio

U središnjem dijelu sata formirano je deset skupina učenika. Svaka je skupina dobila nastavni listić sa zadacima koje je trebala riješiti u zadanom vremenu. U zadacima je trebalo:

1. premjestiti slova u imenu i prezimenu osobe da bi se dobio traženi egzotizam
2. napisati ime zemlje za koju je specifičan navedeni egzotizam
3. povezati egzotizam s njegovim značenjem
4. premjestiti slova u različitim pojmovima da bi se dobio određeni egzotizam
5. prepoznati književno djelo iz kojega je izdvojen odlomak i pronaći egzotizme u navedenom odlomku.

Dakle, zastupljeno je nekoliko tipova zadataka primjene jezičnih sadržaja:

1. zadaci za samostalno zaključivanje
2. stvaralački zadaci
3. zadaci koji povezuju jezične sadržaje s nastavom književnosti
4. zadaci koji povezuju jezične sadržaje s nastavom jezičnoga izražavanja
5. zadaci koji povezuju jezične sadržaje s drugim nastavnim predmetima.

Kada su sve skupine riješile postavljene zadatke, predstavnik svake skupine pročitao je zadatke s rješenjima. Čitanje zadataka učenici su mogli pratiti na prozirnicama.

U ovom dijelu sata učenici su radili individualno i u skupinama služeći se metodama čitanja, slušanja, rada na tekstu, zaključivanja, pisanja, usmenoga izlaganja i ispravljanja pogrešaka.

Završni dio

Završni dio sata predstavlja sintezu – učenici su trebali napisati činkvine u kojima se sažimlju podaci. Ponovno su upotrijebljeni stvaralački zadaci. Primjeri činkvina:

EGZOTIZMI
strane, posuđene
jedenje, plesanje, građenje
egzotizmi su vrste posuđenica
riječi

EGZOTIZAM
narodan, specifičan
odijevanje, plovljenje, zanimanje
označava posebnost jednog naroda
posuđenica.

Na samom kraju završnog dijela učenici su vrednovali nastavni sat.

U završnom dijelu sata primijenjen je frontalni, skupni i individualni oblik rada te metode kreativnoga pisanja, čitanja i slušanja.

5. Zaključak

U nastavi hrvatskoga jezika vježbe i zadaci oduvijek su bili posebno važni. “Suvremena metodika dodjeljuje vježbama i zadacima najvažniju ulogu u metodičkom oblikovanju nastavnog i izvannastavnog rada” (...) jer omogućuju “nastavi jezika razvijanje različitih sposobnosti umijeća i navika učenika. Funkcionalnim uključivanjem vježbi i zadataka u nastavni i izvannastavni rad ostvaruju se težnje suvremene aktivne i stvaralačke nastave jezika” (Rosandić, 1996: 398-399). Zato ih treba što češće uključivati u nastavu.

Vježbe iz egzotizama prve su takve vježbe napisane i realizirane u Gimnaziji “Matija Mesić” u Slavonskom Brodu. U njima je hrvatski jezik povezan

s nizom drugih školskih predmeta: engleskim i njemačkim jezikom, glazbenom umjetnošću, poviješću, geografijom, biologijom i vjeronaukom. Pri rješavanju zadataka učenici su se koristili leksikografskom građom (rječnicima, leksikonima, enciklopedijama) i internetom. Vježbe su sadržavale različite tipove zadataka koji su poslužili za ponavljanje i uvježbavanje gradiva na novim primjerima.

Nastavni sat vrednovan je najvišom ocjenom. Učenici su posebno istaknuli zanimljivost i funkcionalnost prezentirane građe, mogućnost korištenja internetom, kao i skupni rad u kojem uvijek rado sudjeluju. Domišljato i spretno rješavanje zadanih vježbi pokazalo je da su slavonskobrodski gimnazijalci dobri poznavatelji egzotizama.

6. Prilozi (zadane vježbe s rješenjima)

1. SKUPINA

1. Premetnite slova u imenu i prezimenu da biste dobili naziv egzotizma.

MARK FROG _____ markgrof

2. Napišite ime zemlje koju odlikuju navedeni egzotizmi.

votka, šči, balalajka _____ Rusija

poloneza, zlot, mazurka _____ Poljska

salsa, rumba, samba _____ Kuba

3. Povežite pojmove.

1. kakadu	a) jestiva biljka	1. b
2. samuraj	b) australska kukmasta papiga	2. c
3. mango	c) vitez u feudalnom Japanu	3. a

4. Premetnite slova u navedenom prezimenu i dobit ćete naziv službenika u Engleskoj, Irskoj i SAD-u.

FIŠER _____ šerif

5. Prepoznajte književno djelo iz kojega je izdvojen odlomak i pronađite egzotizme.

STARA: Jao, kakva krasna uniforma! Kakva divna odlikovanja! Srce, tko je to?

STARI: (Staroj) Pa zar ne vidiš da je to Pukovnik? (...)

STARI: Ustanite!... To je Njegovo Carsko Veličanstvo! Car je došao u moj dom, meni, u naš dom... Semiramido... jel' ti to shvaćaš?

STARA: (Ne shvaća.) Car... Car? (Odjednom shvati.) Ajoj, Car! Veličanstvo! Veličanstvo! (Usrdno se i groteskno bezbroj puta pokloni.)

“Stolice”; pukovnik, car

2. SKUPINA

1. Premetnite slova u imenu i prezimenu da biste dobili naziv egzotizma.

SARA JUM _____ samuraj _____

2. Napišite ime zemlje koju odlikuju navedeni egzotizmi.

špageti, pizza, grapa _____ Italija _____
sangrija, flamenko, kastanjete _____ Španjolska _____
tekila, sombrero, pončo _____ Meksiko _____

3. Povežite pojmove.

- | | | |
|-----------|-----------------------------------|------|
| 1. papaja | a) plemićki naslov | 1. b |
| 2. čardaš | b) tropska voćka jestivih plodova | 2. c |
| 3. markiz | c) mađarski ples | 3. a |

4. Premetnite slova u riječi i dobit ćete plemićki naslov.

KRIZMA _____ markiz _____

5. Prepoznajte književno djelo iz kojega je izdvojen odlomak i pronađite egzotizme.

”U sklopu šetnje na stranu Guermantesovih nikad nismo stigli do izvora rijeke Vivonne (...) Isto tako nismo nikad doprli do mjesta kamo sam silno želio doći, do imanja Guermantesovih. Znao sam da tu negdje postoji dvor u kojemu žive vojvoda i vojvotkinja de Guermantes, znam sam da su to stvarne osobe i da žive u današnje doba, ali kad god bih na njih pomislio, predočivao sam ih ili kao na tapiseriji *Krunid-ba Estere* u našoj crkvi, gdje je bio i lik grofice de Guermantes – ili u promjenljivim bojama u kojima je blistao Gilbert Opaki na svome vitraju (bio je zelen kao kupus i plav kao šljiva, što je ovisilo o tome gledam li ga s mjesta gdje sam se poslužio blagoslovljenom vodicom pri ulasku u crkvu ili iz svojega sjedala u crkvenoj lađi) – ili kao posve nedodirljive osobe poput lika Genove Brabantske, osnivačice obitelji Guermantes, koju je *laterna magika* vukla po zastorima moje sobe ili ju je dizala na strop.”

“Combray”; vojvoda, vojvotkinja, grofica _____

3. SKUPINA

1. Premetnite slova u imenu i prezimenu da biste dobili naziv egzotizma.

ANA PILOT _____ antilopa _____

2. Napišite ime zemlje koju odlikuju navedeni egzotizmi.

suši, kimono, sake _____ Japan _____
emu, didžeridu, klokan _____ Australija _____
gajde, kilt, viski _____ Škotska _____

3. Povežite pojmove.

- | | | |
|--------|------------------|------|
| 1. beg | a) ruski suvenir | 1. c |
|--------|------------------|------|

- | | | |
|------------|------------------------------|------|
| 2. babuška | b) narodni ples u Makedoniji | 2. a |
| 3. teškoto | c) turski plemićki naslov | 3. b |

4. Premetnite slova u nazivu ovih dviju životinja i dobit ćete naziv poznate afričke životinje.

SOM, GNU _____ mungos _____

5. Prepoznajte književno djelo iz kojega je izdvojen odlomak i pronađite egzotizam.

“Da, taj Šima je njegov ćaća, a ovaj Đuka njegov jedinak. On je, eno, s njime još za malih nogu bećarovao, eno, kô odrastao čovjek ciktao i napijao, prosipao piće i davao forinte Ciganima kao stara iškolana raspikuća. I sve je onda još posvojio od Šime. Isti način sjedanja za trpezu, isto raskapčanje prsluka, isto natakanje čaša s lijevom rukom, pa i isto ispijanje do dna. I pjesme iste njemu omiljele. Kad bi cigani zapjevali onu glasovitu:

*Ej, dok nad carem ne uzbude cara,
Nad Šimunom neće bit bećara,
Aj, haj, neće bit bećara...*

Šima je svagda iskapio čašu i tresnuo njome makuda. Bilo o pod, bilo o zid il o peć. Đuka isto čini kod iste pjesme. I raširi se on na birtaškoj klupi, baš onako kao njegov ćaća Šima, kao onaj koji nad sobom ne priznaje gospodara.”

“Đuka Begović”; bećarac _____

4. SKUPINA

1. Premetnite slova u imenu i prezimenu da biste dobili naziv egzotizma.

MARA ZUK _____ mazurka _____

2. Napišite ime zemlje za koju su specifični navedeni egzotizmi.

šansona, menuet, markiz _____ Francuska _____

sekvoja, šerif, kauboj _____ SAD _____

vjetrenjača, tulipan, polder _____ Nizozemska _____

3. Povežite pojmove s njihovim značenjem.

- | | | |
|------------|--|------|
| 1. sari | a) opanak sjevernoameričkih Indijanaca | 1. b |
| 2. menuet | b) ženski indijski plašt | 2. c |
| 3. mokasin | c) ples francuskoga podrijetla | 3. a |

4. Premetnite slova u nazivu svete knjige brahmana i dobit ćete naziv poznate afričke životinje.

VEDA _____ deva _____

5. Prepoznajte književno djelo iz kojega je izdvojen odlomak i pronađite egzotizme.

MIRANDOLINA (sama): Uh, što je to rekao! Preuzvišeni gospodin markiz Suša – prazni džep – uzeo bi me za ženu! A ipak kad bi me htio uzeti, bila bi tu neka mala zapreka. Ja ga ne bih htjela. Meni je drago pečenje, a dima mi ne treba. Da sam uzela sve one koji su me htjeli uzeti, koliko bih samo muževa imala! Koliko ih god dođe u ovu gostionicu, svi se u me zaljube, svi ginu od ljubavi, a mnogi i mnogi želi da se mnome oženi. Jedini onaj gospodin vitez, neotesan kao medvjed, postupa sa mnom tako grubo! To je prvi stranac kojemu se ne sviđam. Ne kažem da se svi na prvi pogled moraju zaljubiti. Ali tako me prezirati? To me užasno srdi.

(...) Gospodine, došla sam ovamo da podvorim gospodina viteza. Uхватила me omaglica, i on mi je ponudio čašicu burgundca.
“Gostioničarka Mirandolina”; markiz, burgundac

5. SKUPINA

1. Premetnite slova u imenu i prezimenu da biste dobili naziv egzotizma.

GITA ŠEP _____ špageti _____

2. Napišite ime zemlje koju odlikuju navedeni egzotizmi.

giros, metaksa, sirtaki _____ Grčka _____
tortilja, načos, ribozo _____ Meksiko _____
kojot, sekvoja, kantri _____ SAD _____

3. Povežite pojmove.

1. kazačok	a) japanska ženska haljina	1. c
2. kimono	b) indijsko glazbalo	2. a
3. sitar	c) ukrajinski narodni ples	3. b

4. Premetnite slova u nazivu svete knjige muslimana i dobit ćete naziv jedne vrste američkog krznaša.

KURAN _____ rakun _____

5. Prepoznajte književno djelo iz kojega je izdvojen odlomak i pronađite egzotizam.

“Tako je počelo. Prvo smo uživali u plesnim figurama koje se svode na raznovrsno prepletanje ruku. S kakvom se je dražešću, s kakvom lepršavošću gibala! Onda smo prešli na valcersku vrtnju, parovi su se kotrljali poput kugli, isprva je bilo nereda jer je malo tko znao dobro plesati valcer. Mi smo pametno pričekali da se nespretni zasite plesa, a kad su najnespretniji otišli s plesnoga podija, upadosmo mi i junački izdržasmo s još jednim parom (bili su to Audran i njegova partnerica) do kraja. Nikad nisam tako letio. Bilo je kao da nisam čovjek. Držao sam u rukama najumiljatije stvaranje i lebdio s njime okolo kao vjetar dok je sve oko nas iščezlo... Bit ću iskren, Wilhelme, zakleo sam se u tome času da djevojci koju ljubim, na koju imam pravo, neću nikad dopustiti da pleše valcer s nekim drugim, nego samo sa mnom, makar

propao. Shvatit ćeš me! Napravili smo nekoliko krugova običnim korakom da malo odahnemo. Onda je Lotta sjela, a ja sam je ponudio narančama koje sam usput bio ponio, a bile su mi posljednje.”

“Patnje mladoga Werthera”; valcer

6. SKUPINA

1. Premetnite slova u imenu i prezimenu da biste dobili naziv egzotizma.

LENKA MOF _____ flamenko _____

2. Napišite ime zemlje koju odlikuju navedeni egzotizmi.

gaučo, samba, marakuja _____ Brazil _____

burgundac, kroasan, franak _____ Francuska _____

salaš, paprikaš, čardaš _____ Mađarska _____

3. Povežite pojmove.

- | | | |
|------------|--|------|
| 1. rumba | a) američko crnogorično drvo | 1. c |
| 2. sekvoja | b) glazbeni instrument sjevernoameričkih
crnaca | 2. a |
| 3. bendžo | c) ples podrijetlom s Kube | 3. b |

4. Premetnite slova u nazivu biljke i dobit ćete naziv jedne afričke životinje.

BREZA _____ zebra _____

5. Prepoznajte književno djelo iz kojega je izdvojen odlomak i pronađite egzotizme.

“U zamku gospodina baruna Thunder-ten-tronckha, u Vestfaliji, živio je jedan mladi dječak, kome je priroda bila dala najblaže navike. Duša mu se na licu ogledala. Rasuđivao je prilično zdravo i vrlo jednostavno; zato su ga, mislim, i zvali Candide. Stare su kućne sluge naslućivale, da je sin sestre gospodina baruna i nekoga dobrog i poštenog vlastelina iz susjedstva, za koga se ta djevojka nije nikad htjela udati, jer je mogao nabrojiti samo sedamdeset i jedno koljeno; ostatak njegova genealoškog stabla uništio je zub vremena (...)

Gospođa barunica, koja je težila oko tri stotine i pedeset funta, bila je zbog toga vrlo poštovana. Dočekivala je goste s dostojanstvom, koje ju je činilo još uglednijom. Njezina kći Cunegonda, koja je imala sedamnaest godina, bješe rumena, svjež, debela, poželjna.”

“Candide ili Optimizam”; barun, barunica

7. SKUPINA

1. Premetnite slova u imenu i prezimenu da biste dobili naziv egzotizma.

NINA DŽ. _____ nindža _____

2. Napišite ime zemlje koju odlikuju navedeni egzotizmi.

gondola, kancona, lazanje _____ Italija _____

maotai, aligator, lumpija _____ Kina
dirndl, markgrof, Jägermeister _____ Njemačka

3. Povežite pojmove.

- | | | |
|----------|------------------------------------|------|
| 1. kilt | a) brazilski pokladni narodni ples | 1. c |
| 2. samba | b) australski crnonosi tobolčar | 2. a |
| 3. koala | c) muška škotska plisirana sukinja | 3. b |

4. Premetnite slova u rečenici i dobit ćete naziv puhaćeg glazbala.

A GDJE? _____ gajde

5. Prepoznajte književno djelo iz kojega je izdvojen odlomak i pronađite egzotizme.

XLI.

“Jednolično i sumanuto
ko vikor dan mladenačkih
valcera vikor zakoluto,
po dvoje promiču plesači.
Čas osvete sve bliži bješe,
Onjegin, potajno se smiješec
prilazi Olgi. Brzo s njom
obljujeće salom čitavom,
na stolicu je onda smjesti,
pa ovo-ono pričat poče,
minutu-dvije za tim on će
u valcer opet je odvesti;
svi zapanjeni. Lenskomu je
da očima ne povjeruje.

XLII.

Mazurka jeknu. Davnih dana
sve grmjelo je od tog plesa,
drhtala golema dvorana,
dok parket se pod petom stresa,
klepeću prozorski okviri;
a danas i mi kavaliri
klizimo damski preko laka;
al svijet gradića, zaselaka
drži se praljepota njenih,
mazurki još ne prođe rok,
brkovi, potpetice, skok,
sve isto, još ih ne promijeni
moda, što drži nas ko roba
ta bolest Rusa našeg doba.”

_____ “Evgenij Onjegin”; valcer, mazurka

8. SKUPINA

1. Premetnite slova u imenu i prezimenu da biste dobili naziv egzotizma.

MARA FELDŠL _____ feldmaršal

2. Napišite ime zemlje koju odlikuju navedeni egzotizmi.

dimije, fes, halva _____ Turska
sitar, kari, tambura _____ Indija
bećarac, kulen, kažun _____ Hrvatska

3. Povežite pojmove.

- | | | |
|----------|--|------|
| 1. bluz | a) naslov vrhovnog zapovjednika japanske carske vojske | 1. c |
| 2. šogun | b) trostruka papinska kruna | 2. a |

3. tijara c) svjetovna pjesma američkih crnaca 3. b

4. Premetnite slova u nazivu životinje i dobit ćete naziv pastirske i poljodjelske kućice.

KOBILA _____ koliba _____

5. Prepoznajte književno djelo iz kojega je izdvojen odlomak i pronađite egzotizme.

“Vikontesa je već treću godinu bila povezana s jednim od najpoznatijih i najbogatiji portugalskih velikaša, s markizom d’Ajuda-Pintom. Bila je to sasvim nedužna veza, iz reda onih što tako očaraju osobe njima povezane da te osobe ne podnose prisutnost nikoga trećeg. Zato je i sam vikont de Beauséant davao javnosti primjer poštujući, bilo laka ili teška srca, tu morgansku zajednicu.

Eugène nije znao da čovjek ne smije u Parizu posjetiti nikoga ako prije toga nije od prijatelja obitelji ispipao povijest muža, žene ili djece, da ne bi počinio neku od onih gluposti za koje u Poljskoj slikovito kažu: *Upregnite u kola pet volova*, po svoj prilici zato da bi vas izvukli iz neprilike u koju ste upali.”

_____ “Otac Goriot”; vikontesa, markiz, vikont _____

9. SKUPINA

1. Premetnite slova u imenu i prezimenu da biste dobili naziv egzotizma.

NERA LEG _____ general _____

2. Napišite ime zemlje koju odlikuju navedeni egzotizmi.

faraon, piramida, vodenkonj _____ Egipat _____

koala, kivi (ptica), kakadu _____ Australija _____

bolero, paso doble, paelja _____ Španjolska _____

3. Povežite pojmove.

1. bećarac	a) irska rakija	1. b
2. feldmaršal	b) slavonska narodna pjesma	2. c
3. džin	c) glavni zapovjednik	3. a

4. Premetnite slova u nazivu otočja u Polineziji i dobit ćete naziv klasičnog plesa.

TONGA _____ tango _____

5. Prepoznajte književno djelo iz kojega je izdvojen odlomak i pronađite egzotizme.

“Vronski je s Kitty otplesao nekoliko tura valcera. Poslije valcera prišla je Kitty k majci i jedva je stigla izmijeniti nekoliko riječi s Nordstonovom, kadli Vronski već dođe po nju za prvu četvorku. Za vrijeme četvorke nije bilo rečeno ništa značajno, vodio se isprekidan razgovor čas o Korsunskima, mužu i ženi, koje je on vrlo zabavno opisivao, kao dragu četrdesetgodišnju djecu, čas o budućem društvenom kazalištu,

pa ju je samo jednom razgovor dirnuo u živac, kad je on upita za Levina, je li ovdje, i doda da mu se on veoma svidio. No Kitty se više nije nadala od četvorke. Sa zamiranjem srca čekala je mazurku. Činilo joj se da se kod mazurke mora sve riješiti. Nije ju uznemirilo što je za četvorke nije pozvao na mazurku. Bila je uvjerena da mazurku pleše s njim, kao na prijašnjim balovima, pa je petorici odbila mazurku govoreći da pleše. Sav bal do posljednje četvorke bio je za Kitty čaroban san radosnih zvukova i kretanja. Nije plesala samo kad se osjećala previše umorna i molila da odahne. Ali plešući posljednju četvorku s jednim od dosadnih mladića, kojega nije mogla odbiti, dogodi se slučajno da je *vis-à-vis* imala Vronskoga i Anu.”

“Ana Karenjina”, valcer, mazurka

10. SKUPINA

1. Premetnite slova u imenu i prezimenu da biste dobili naziv egzotizma.

DINO G. _____ dingo _____

2. Napišite ime zemlje koju odlikuju navedeni egzotizmi.

šargija, konvertibilna marka, ćevapi _____ Bosna i Hercegovina _____
vigvam, dolar, ranč _____ SAD _____
ikebana, jen, origami _____ Japan _____

3. Povežite pojmove.

1. barun	a) sjevernoamerički krznaš	1. c
2. rakun	b) muslimanska crvena kapa	2. a
3. fes	c) niži plemić	3. b

4. Premetnite slova u ovoj engleskoj riječi i dobit ćete naziv plemićkog naslova.

FROG _____ grof _____

5. Prepoznajte književno djelo iz kojega je izdvojen odlomak i pronađite egzotizam.

“Charlesov se boc zaustavi pred srednjim vanjskim stubama; sluge se pojaviše; markiz im pristupi, i ponudivši ruku liječnikovoj ženi, uvede je u predvorje (...)

U sedam sati posluživala se večera. Gospoda, koja su bila u većem broju, sjedoše za prvi stol u predvorju, a gospođe s markizom i markizicom za drugi stol u blagovaonici.

Ulazeći u blagovaonicu, Emma osjeti kako ju je obavio topao zrak pomiješan s mirisom cvijeća i čistoga stolnog rublja, s vonjem pečenja i mirisom gljiva. Plameni svijeća sa svijećnjaka odražavahu se produženi po srebrenom posuđu, brušeni kristali, zamagljeni laganom parom, odbijahu na sve strane blijede zraka, duž cijelog stola nizahu se kite cvijeća, a na tanjurima sa širokim ukrasnim rubom stajali su ubrusi (...)

Natočiše šampanjca s leda; Emma se naježi po čitavom tijelu kad je osjetila u ustima tu hladnoću. Ona nikada prije nije vidjela mogranja niti je jela ananasa. Čak i šećer u prahu učini joj se bjelji i finiji nego drugdje.”

“Gospođa Bovary”, markiz, markizica, šampanjac, ananas

Literatura:

1. Dujmović-Markusi, D. (2005.). *Fon-fon 4*. Zagreb: Profil.
2. *Hrvatski jezični savjetnik* (1999). Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Pergamena, Školska knjiga.
3. Muhvić-Dimanovski, V. (2005). *Neologizmi – problemi teorije i primjene*. Zagreb: Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
4. Rosandić, D. i I. (1996). *Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi 1*. Zagreb: Školske novine.
5. Samardžija, M. (1989). *O egzotizmima u hrvatskom književnom jeziku*. Jezik, 37 (1989), 3, str. 77-81.
6. *Wikipedija. Slobodna enciklopedija* <http://hr.wikipedia.org/wiki/Egzotizmi> (15. travnja 2012).

Croatian Language Class: Exotisms – Exercises

Summary: The Croatian language curriculum for the fourth grade of secondary school includes fundamentals of lexicology, lexicography and history of the Croatian language in the 20th century. Among other topics, lexicology covers a unit on loan words, which the pupils of the Secondary School Matija Mesić find particularly interesting. Having acquired the knowledge of the types of loan words, the pupils working in groups applied their knowledge of exotisms to the written and oral exercises on exotisms used in several school subjects. By solving problems in a clever and skilful way the secondary school pupils from Slavonski Brod demonstrated that they are familiar with exotisms.

Keywords: loan words, types of loan words, exotisms, exercises.

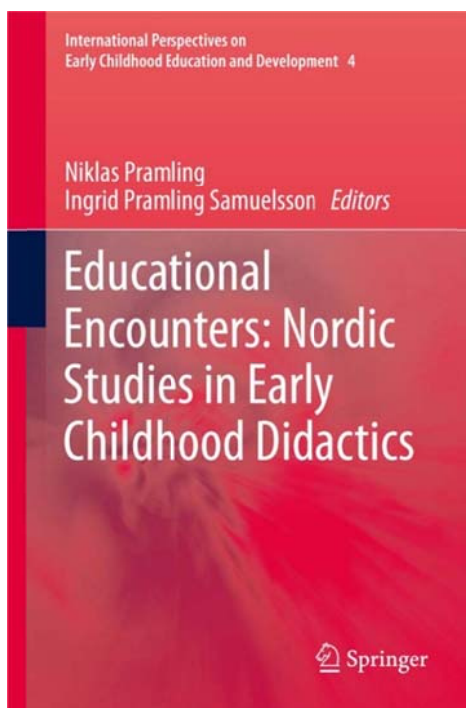
Kroatischunterricht: Exotismen – Übungen

Zusammenfassung: Das Lehrplan für das Fach Kroatisch als Muttersprache in der vierten Klasse des Gymnasiums enthält die Grundlagen der Lexikologie, Lexikographie und Geschichte der modernen kroatischen Sprache des 20. Jahrhunderts. Die Lexikologie umfasst auch die Lektion über Lehnwörter, die die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums "Matija Mesić" in Slavonski Brod besonders interessant finden. Der erlernte und eingeübte Stoff zum Thema Lehnwörter haben die Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit in der nächsten Unterrichtsstunde auf die schriftlichen und mündlichen Übungen zu den in verschiedenen Lehrwerken für verschiedene Fächer benutzten Exotismen angewandt. Die angemessene Auseinandersetzung mit den Problemen und die erfolgreiche Lösung der Aufgaben zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler aus Slavonski Brod Exotismen gut gelernt haben und sie sinnvoll gebrauchen können.

Schlüsselbegriffe: Lehnwörter, Arten von Lehnwörtern, Exotismen, Übungen.

PRIKAZI
REVIEWS
BESPRECHUNGEN

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 *Odgojno-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 (contemporary early childhood education) te uvod, komen-

tar 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, a strukturirana su 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 oživotvorenja perspektive djece u programima u kojima dominiraju komunikacija i interakcija. Pod terminom „didaktika“ urednici podrazumijevaju komunikacijski događaj u kojem odgajatelj uvodi dijete u razlike i/ili kategorije bitne za određenu domenu te pokušava pomoći djetetu odrediti te razlike i kategorije i time mo-

žda i 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 dječje perspektive putem interakcije i komunikacije. Fenomenologija promatra intersubjektivni svijet u kojem se dijete rađa i živi te interakcije među ljudima. Za sociokulturnu teoriju osobite su karakteristike usvajanja (*appropriation*) i posredovanja. U ovoj 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). Pram-

ling i Eriksen Ødegaard u empirijskom su dijelu promatrali dva konteksta: u prvom šestero djece u 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 kojem dijete tijekom zajedničkog objeda inicira narativ. Temeljom rezultata autori ukazuju na važnost uloge odgajatelja u unaprjeđivanju i podržavanju (*scaffolding*) narativnih vještina djece te zainteresiranosti odgajatelja za narativ. Takvo 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 pojmova matematike. 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 razlika između objekata kako bi matematika bila vidljiva djeci.

Autorima četvrtog poglavlja *Otvaranje 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, ukazuju 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, 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 (jeda-

naestero 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 triput 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 praksa poučavanja glazbe susreće, 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. Dnevne interakcije devetnaestero djece od jedne do tri godine starosti snimane su 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 koju odgajatelj pruža djetetu u otkrivanju moralnosti na temelju djetetovih vlastitih iskustava i namjera. Autorica također predlaže da se radi na konceptu odzivljivosti jer djeca i samostalno počnu reagirati na situacije druge djece. Odzivljivost je ovdje definirana kao emotivna i kognitivna svjesnost situacije drugoga te reagiranje s namjerom pomoći.

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, konkretnije sudjelujuće 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 jedni 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 komuniciraju djeci. Tijekom trinaest mjeseci snimane su interakcije odrasli-dijete u tri predškolska konteksta djece od jedne do tri godine starosti. Ukupno je četrdeset šestero djece sudjelovalo u istraživanju. Autorica tvrdi da su vrijednosti demokracije u Švedskoj „naglašene“ u kurikulu-

mu. Rezultati ukazuju na to da se u komuniciranju demokracije odgajatelj pokušava približiti perspektivi djeteta (naprimjer započevši razgovor o nečemu što je usko vezano za djecu), naglasak je na interakciji te je odgajatelj odzivljiv, emotivno prisutan i prilagođava se djetetovim inicijativama. No autorica tvrdi kako navedena komunikacija demokratskih vrijednosti djeci ovisi o stavu odgajatelja.

U desetom poglavlju *Rana pismenost i dječji kombinirani izričaji u predškolskoj instituciji* (Early Childhood Literacy and Children's Multimodal Expressions in Preschool) autorice 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 sa 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 215 dječaka i djevojčica od jedne do tri godine starosti. Postupak je bio sniman promatrajući i odgajatelja i dijete: odgajatelj pročitava 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 (multimodal) prirode pismenosti predškolske institucije definirane kao različiti načini izražavanja da se poruka komunicira. Zaključno, autorice ukazuju na potrebu individualne potpore djeci u stvaranju značenja i formiranju kompetentnih sudionika kulture pismenosti.

Jedanaesto poglavlje, *Pazi na korak: Prikaz i tijek projekta kružnog plesa sa 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 Niklase 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 oni daju djeci. Projekt je započeo inicijativom odgajatelja kojima je cilj bio razvijati dječju svjesnost svojih i tuđih pokreta i uzoraka pokreta. Cijelo polugodište djeca su uvježbavala 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 iskazuju 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

pojmovi koji se nalaze u navedenim istraživanjima: ekspliciranje i verbaliziranje iskustava, dječja perspektiva, koordinacija perspektiva odgajatelja i djeteta, okruženje, 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

KREATIVNOST U HALJINAMA INTELIGENTNOG DIZAJNA – KRITIKA KREATIVNOSTI

Gerald Raunig, Gene Ray and Ulf Wuggenig: Critique of Creativity,
www.myflybooks.org, 2011.



Knjiga *Kritika kreativnosti* urednika Geralda Rauniga, Genea Raya i Ulfa Wuggeniga govori o kreativnosti iz druge perspective – kritičke. Radovi objavljeni u ovoj knjizi analiziraju problematiku složenog fenomena oživljavanja stvaranja mitova i oblikovanja suvremene kritike kreativnosti. Knjiga se sastoji od 14 radova/eseja koje problematika veže uz kritiku kreativnosti.

Gerald Raunig filozof je i teoretičar umjetnosti koji radi na Sveučilištu u Zürichu, Odjelu za umjetnosti i medije, te se problematikom kreativnosti iz perspektive umjetnosti bavi duži niz godina. *Gene Ray* poučava kritičke studije u HGK-u, temeljeno na istraživanjima master-programa na ženevskom Sveučilištu za umjetnost i dizajn, iz čega crpi velik broj ideja

koje se mogu uočiti i u knjizi. *Ulf Wuggenig* sociolog je na Sveučilištu u Leuphani, Lüneburg. Svojom prisutnošću sudjeluje u oblikovanju knjige na jedinstven i prepoznatljiv način.

U novije je vrijeme objavljeno više knjiga (istoga izdavača) koje kritiziraju postojeće filozofske orijentacije, uvjerenja ili ono što se već godinama činilo “nedodirljivim”. Kao reakcija na to da je danas kritikama podložno sve, pa tako i znanost, pojavljuju se knjige koje su u zadnje vrijeme postale svjetski trend: 1. Herbert Marcuse (2009.) *Negations: Essays in Critical Theory*, 2. Dag Aasland (2009.) *Ethics and Economy: After Levinas*, 3. Gerald Raunig and Gene Ray (eds), (2009.) *Art and Contemporary Critical Practice: Reinventing Institutional Critique*, 4. Steffen Böhm and Siddhartha Dabhi (eds) (2009.), *Upsetting the Offset: The Political Economy of Carbon Markets*, 5. Peter Armstrong and Geoff Lightfoot (eds) (2010.), *‘The Leading Journal in the Field’: Destabilizing Authority in the Social Sciences of Management*, 6. Carl Cederström and Casper Hoedemaekers (eds) (2010.), *Lacan and Organization*, 7. Félix Guattari and Antonio Negri (2010.), *New Lines of Alliance, New Spaces of Liberty*.

Knjiga koja će se ovdje predstaviti bavit će se kritikom kreativnosti i fenomena koji ju oblikuju. Sastoji se od četiri dijela. Prvi dio govori o kreativnosti, drugi o uvjetima egzistencije koji utječu na materijalnu ili psiholo-

šku dobrobit, treći dio govori o kreativnosti koja je povezana s industrijom, dok četvrti dio spominje industriju kulture koja je u novije vrijeme sve prisutnija u svijetu, pa i kod nas. Vrijednost je ove knjige u tome što se na jednome mjestu može iščitati velik broj tekstova koji upućuju na kritiku kreativnosti, bogatu raznolikost kritičkih praksi, ali i niz interpretacija suvremenih društvenih procesa. Na konceptualnim temeljima kreativnosti projiciraju se nove društvene funkcije.

Prvi dio: Kreativnost sastoji se od četiri poglavlja u kojima je nekoliko autora odgovorno za svako pojedino poglavlje. Eseji prikupljeni u ovome poglavlju polemiziraju o složenoj problematici oživljavanja mitova kreativnosti stvarajući kritiku kreativnosti. Teorijske orijentacije autora koji doprinose ovoj knjizi nisu identične; uočljive su značajne razlike u pristupu pojedinim teorijskim orijentacijama, kao i njihovu položaju koji proizlazi iz samih tekstova. *Stefan Nowotny* u svom nas eseju vodi u genealogiju kritike kao "CRE-aktivnosti" te pojašnjava pitanje o učincima kritike. Zadatak kritike kreativnosti dodatno bi se mogao razumjeti određenim analogijama na osnovi Kantova projekta kritike praktičkog uma (Kant, 1788.). Navedena perspektiva govori o deteologizaciji kreativnosti, a Bahtin nas vodi natrag prema mističnim i individualističkim kvalitetama kreativnosti kao temeljima društvenosti. Brazilska psihoanalitičarka i teoretičarka umjetnosti *Suely Rolnik* preuzima pristup francuskog filozofa Gillesa Deleuzea o promjenjivom području kulture. Ona tvrdi da su počeci transformacije kreativnosti u pratnji geopolitike koju ona naziva "boležljivom". Rolnik navodi kako vježba misli/stvaranja ima moć intervenirati u stvarnosti i da sudjelo-

vanje u usmjeravanju svoje sudbine predstavlja bitan instrument za transformaciju subjektivnog i objektivnog pejzaža svakog pojedinca. *Maurizio Lazzarato* ispituje pojam "umjetničke kritike" i kulture zapošljavanja. Teza koja se proteže kroz novi duh kapitalizma zahvaća "umjetničku kritiku" (koja se temelji na slobodi, autonomnosti i autentičnosti) i "socijalnu kritiku" (koja zahtijeva solidarnost, sigurnost i jednakost). Lazzarato odlučno intervenira i raspravlja o radu Boltanskoga i Chiapella (1999.) za koje smatra da su u svome radu bili u krivu kada su govorili o novom duhu kapitalizma. Boltanski i Chiapello prikazali su umjetnika i umjetničku djelatnost kao model liberalne ekonomije, dok je Lazzarato model izgrađen (na idejama pojedinca) kao "ljudski kapital" te na taj način samoga sebe možemo shvatiti kao poduzetnika. *Ulf Wuggenig* istražuje takozvani anglofonski diskurs o inovacijama i kreativnosti predstavljajući kritiku reinterpretacije povijesti umjetnosti 19. stoljeća. *Wuggenig* spominje Whiteovu studiju koja ističe da radikalni pomak u 'stilu' zahtijeva mnogobrojne i dugotrajne napore. Navedeno podrazumijeva socijalnu i ekonomsku podršku, kao i promjene u društvenoj organizaciji umjetnosti odnosno njezino institucionalnom okviru.

Drugi dio: Prekarizacija govori o uvjetima egzistencije bez predvidljivosti ili sigurnosti, koja utječe na materijalnu ili psihološku dobrobit. Naime prekarizacija je pojam koji se najčešće koristi u kontekstu nezaposlenosti, ali i kao rezultat neizvjesne egzistencije. Drugi dio knjige istražuje žargon kreativnosti koji se slavi kao fleksibilnost i slobodu. *Isabell Lorey* govori o takozvanim virtuoziima slobode, o narušavanju političke virtuoznosti i proizvodnosti rada. Naslanjajući

se na Virnove (2004.) teze Lorey raspravljaju o „krizi politike“. Kreativni radnici koji su politička bića upijaju u sebe većinu tipičnih obilježja političkog djelovanja, dok s druge strane znamo da uvjeti života kreativaca ne rezultiraju uvijek povećanjem politizacije. Ovaj je rad postavljen između biopolitičke vladine i samoupravne prekarizacije kulturnih proizvođača, što je potaknulo brojne rasprave. *Brigitta Kuster* i *Vassilis Tsianos* problematiku kreativnosti promatraju iz područja ekonomije, pri čemu znatnu pažnju posvećuju formalnoj i neformalnoj komunikaciji u kojoj trebamo biti ravnopravni među jednakima, što je moguće postići povećanjem produktivnosti na radnome mjestu, kao i aktiviranjem sposobnosti zaposlenih. Autori problematiziraju Spinozine (1883.) postavke o predviđanju prekarizacije navodeći da su zadovoljstvo i bol jednako neodređene emocije. Nada je nestalan užitek, koji proizlazi iz ideje o nečemu iz prošlosti ili budućnosti, dok je strah nestalna bol koja proizlazi iz ideje o nečemu u prošlosti ili budućnosti. *Paolo Virno* u svom radu upotrebljava izraz „ljudska životinja“ kako bi nas ljude od drugih životinja razlikovao po tome što imamo razum uz pomoć kojega možemo biti kreativni, dok druge „životinje“ to ne mogu. Osim razuma imamo i jezik koji nam pomaže u našoj kreativnosti. Virno navodi Chomskog (1991.) prema kojemu je naš jezik uvijek iznova inovativan i kreativan jer je neovisan o vanjskim utjecajima. Virno piše i o kulturnoj industriji te ambivalentnosti mnoštva, koji su znatno pridonijeli stvaranju dijela pozadine mnogih autora koji su pisali u ovoj knjizi.

Treći dio: Kreativna industrija sastoji se od četiri studije koje kreativnoj industriji pristupaju iz četiri razli-

čite domene i pristupa proučavanja. *Monika Mokre* piše kako je u posljednjem desetljeću izražen poseban interes za kreativnu industriju. Na međunarodnoj razini možemo promatrati komercijalizaciju kulture i umjetnosti od 80-ih godina prošloga stoljeća kada su festivali i popularne izložbe postali važan dio kulturne politike. Navedeni je razvoj dopunjen raspravom o ekonomskom utjecaju kreativnosti u 90-im godinama prošloga stoljeća. Kulturna se politika počela profanirati kroz različite kulturne manifestacije i događanja. Mokre navodi primjer austrijske i australske kulturne kreativne industrije. *Angela McRobbie* bavi se istraživanjem britanske kreativne industrije više od deset godina. Razvoj kreativnog gospodarstva u Velikoj Britaniji treba shvatiti u smislu malih poduzetničkih aktivnosti koje se pojavljuju u obliku triju uzastopnih „kratkih valova“. To su aktivnosti koje se poduzimaju na razini tvrtke ili organizacije, ali više samostalno i više kroz inicijative mladih ljudi i srednje klase koja se pokazujući svoju kreativnost može profanirati u viši društveni i radni položaj. *Marion von Osten* analizira konkretan i heterogen razvoj kulturnog rada u samoorganiziranom dizajnu i multimedijском sektoru u Zürichu. Njezin ju rad dovodi do iznenađujuće teze da se takozvana „kreativna industrija“ u tome obliku tek treba pojaviti. Osten raspravlja o kreativnosti kao o diskurzivnom izrazu u genealogiji u kojemu možemo vidjeti i proces sekularizacije te reflektiranja modernog oblika subjektivnosti koji igra središnju ulogu u kapitalističkom društvu. Neuspjeh na tržištu rada nije usporediv s neuspjehom u polju umjetnosti. *Raimund Minichbauer* nudi kritičku analizu kreativnosti diskursa, držeći se kulturnih politika Europske unije. U

radu se navodi većina europskih dokumenata koji pokušavaju jasno definirati kulturnu industriju i/ili koherentnu politiku, no većina ih ne daje jesne definicije ni određenja, nego odgovornost prebacuje na druge. Pregledom službenih programa i stavova još od primjene tzv. Lisabonske strategije, Minichbauer jasno govori o ubrzanoj ekonomizaciji kulturne politike.

Četvrti dio: Kulturna industrija usmjerava se na argumente poznatih njemačkih filozofa i sociologa Maxa Horkheimera i Theodora Adorna. Nekolicina autora ove knjige napominje da revalorizacija kreativne industrije donosi neutralizaciju ponovnog kodiranja Horkheimerovih i Adornovih kritičkih kategorija. Tomu u prilog, *Gene Ray* ponovno čita Adornove (1984.) tvrdnje kulturne industrije protiv alarmantne pozadine nacionalne sigurnosti, nadzora države i planetarnog „rata protiv terorizma“ te raspravlja o diskursu kreativnih industrija utemeljenih na neutralizaciji prisvajanja Adornove kritičke kategorije 'kulturne industrije'. *Ester Leslie* kroz svoj tekst govori o nizu obrata koji se događaju u trenutnom ponovnom kodiranju kulturne industrije počevši od kulture popularizma do retorike izbora unutar područja kulturalnih studija. *Gerald Raunig* u svome radu analizira četiri komponente Horkheimerova i Adornova koncepta kulturne industrije. Prva komponenta kulturne industrije leži u tome da se stalno ponavljaju ispunjenja nikad ispunjenih obećanja, pri čemu se potrošači pojavljuju kao marionete zarobljene u brazdama kulturne industrije. Druga komponenta prikazuje proizvođače jednako pokorenim i pasivnim funkcijama društva

kao i potrošače, što nije ni prividno točno. Treća komponenta odnosi se na to da su proizvođači zatvorenici kulturne institucije industrije, dok se četvrta komponenta odnosi na razvoj kulturne industrije u cjelini, što se vidi kao zakašnjela transformacija s područja kulture uhvaćena ukorak s procesima koji su doveli do fordizma u poljoprivredi. Raunig dekonstruira postavke suvremene kreativne industrije i nudi kritička promišljanja o Horkheimerovoj i Adornovoj manipulaciji rada.

Ukratko, ovdje prikupljeni eseji unaprijed kritiziraju problematiku suvremene kreativne industrije kao ideologije sa svim specifičnim materijalnim odnosima iskorištavanja. Od brojnih teorijskih perspektiva, autori izlažu i analiziraju oblike i modalitete prekarizacije i subjektivizacije, kao i potencijalne i stvarne prakse otpora operativca u trenutnom polju kulture.

Knjiga će dobro doći svima koji se žele još više upoznati s problematikom kreativnosti iz različitih perspektiva, pa tako i iz ove kritičke. Jedna je od rijetkih knjiga u kojoj se na jednome mjestu nalazi toliki broj kritika kreativnosti, što ju stavlja u posebnu kategoriju vrlo poželjnih knjiga koje je vrijedno pročitati. U knjizi se, osim raznih pedagoških pojmova, nalaze i brojne filozofske orijentacije na koje se naslanjaju autori te razni sociološki i psihološki termini, kao i termini iz područja ekonomije koji upućuju na interdisciplinarno proučavanje fenomena kreativnosti.

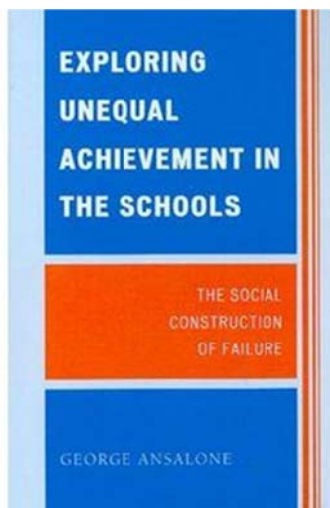
Snježana Dubovicki, asistentica
Učiteljski fakultet u Osijeku

George Ansalone

EXPLORING UNEQUAL ACHIEVEMENT IN THE SCHOOLS

The Social Construction of Failure

Lanham: Lexington Books, Inc., 2009, 243 str.



Škole često ograničavaju putanju karijere pojedinaca i grupa unutar populacije dovodeći ih u nepovoljan položaj uvjetovan nejednakim mogućnostima učenja, ali i pristupa znanju. Škole i ostale obrazovne institucije ovjekovječuju mediokritete, olakšavaju stvaranje nejednakosti i doprinose nejednakom školskom postignuću. Stoga je na školama veoma velika odgovornost, koja se, uz sve prethodno navedeno, ogleda u potrebi i inicijativi za njihovom boljom kvalitetom rada, a koja bi rezultirala poticanjem potrebe učenika za postizanjem što boljih obrazovnih postignuća.

Dr. sc. George Ansalone profesor je sociologije na Sveučilištu New York. Specijalizirao se u području sociologije obrazovanja te je autor brojnih istraživanja, članaka i monografija o praćenju obrazovnih sustava i socijalne nejednakosti u školama. Njegovi najnoviji članci usmjereni su na istra-

živanje prakse praćenja postignuća u školama i suvremena kretanja u tom području na međunarodnoj razini.

Fokus njegove knjige *Unequal Achievement in the Schools – The Social Construction of Failure*, kao što je to definirano i samim naslovom, usmjeren je na razmatranje nejednakog obrazovnog postignuća učenika odnosno čimbenika koji dovode do nejednakosti u uspjehu među učenicima američkih javnih škola. Prema mišljenju autora, desetljećima su učitelji i nastavnici, u nastojanju razumijevanja ove problematike, bili usredotočeni samo na karakteristike škola ili djece koja ih pohađaju zanemarujući pritom aspekt svakodnevnih međusobnih interakcija djece i učitelja unutar razreda ili odgojno-obrazovnih struktura i praksi koje pomažu učeniku oblikovati koncept sebe sama i vlastite učinkovitosti. Tek nedavna istraživanja usmjerila su se prema ispitivanju i utvrđivanju mogućnosti da neuspjeh, uključujući i nejednako postignuće u školi, može biti posljedicom postojeće društvene konstrukcije, što autor Ansalone smatra ključnim u pokušaju rješavanja ove problematike. Konkretizirajući cilj istraživanja na koji je usmjereno ovo djelo, autor navodi da su njegova nastojanja usmjerena prema postizanju što preglednijega načina prikaza i objašnjenja osnovnih teza i spoznaja, utemeljenih i sagledanih iz perspektive brojnih prethodno provedenih studija za kojima autor poseže u dokazivanju svojih teorija, početno usmjerenih na

rješavanje problema nejednakosti školskog postignuća. Stoga je autor djelo koncipirao kao sintezu brojnih mikro- i makroistraživanja s ciljem sveobuhvatnog razumijevanja, temeljitog ispitivanja i utvrđivanja uzročno-posljedičnog određenja problematike nejednakog postignuća učenika u školama.

Autor George Ansalone pokušao je kroz ukupno šest dijelova knjige (*Uvod, Prethodna objašnjenja nejednakih postignuća, Uloga obitelji, Uloga škole, Teorijska sinteza, Zaključak i rasprava*) i njima pripadajućih poglavlja ispitati uvjete koji vode prema nejednakom školskom postignuću i nedostatku jednakosti u školi, osvrćući se pritom na veliki broj istovrsnih studija koje su ukratko analizirane u ovome osvrtu. Ključna misao koju autor provlači kroz svoje djelo i na njoj zasniva sva svoja promišljanja o nejednakim školskim postignućima učenika i mogućim načinima umanjivanja postojećih različitosti sadržana je u sljedećoj rečenici: „...jedna od najvažnijih funkcija školovanja jest osigurati svakom učeniku jednake mogućnosti za uspjeh“ (Ansalone, 2010: 23).

Nakon uvodnog problematiziranja vezanog uz nejednaka školska postignuća učenika kojemu autor posvećuje prvi dio knjige, osvrćući se na osnovne probleme s kojima se susreću škole i školska djeca, autor objašnjava zašto možemo sa sigurnošću reći da se škole danas nalaze u krizi. Upravo zbog navedene činjenice i brojnih argumenata kojima ju nastoji potkrijepiti, autor Ansalone izražava jaku potrebu za promjenama koje će se odraziti i na najsitnije pore uređenja i funkcioniranja škola, a što bi među ostalim trebalo doprinijeti izjednačavanju obrazovnih mogućnosti i pristupa informa-

cijama, a u konačnici i smanjenju nejednakosti školskog postignuća učenika.

Drugi dio knjige pod naslovom *Prethodna objašnjenja nejednakih postignuća* autor Ansalone koncipirao je kao svojevrsnu sintezu rezultata brojnih istraživanja koja su provedena s ciljem rasvjetljavanja kako uzroka tako i mogućih posljedica nejednakih mogućnosti obrazovanja, koje neizbježno rezultiraju i nejednakim školskim postignućima. Budući da i mikro- i makroistraživanja mogu dovesti do brojnih visokovrijednih rezultata, upravo je na njima autor George Ansalone temeljio svoja objašnjenja o čimbenicima koji doprinose nejednakom školskom postignuću, ali i određenje samog pojma nejednakog školskog postignuća. Sociološka istraživanja na makrorazini usmjerena su na ispitivanje uzroka i samog problema slabog postignuća učenika usmjeravanjem pažnje na njegovu povezanost s društvenom klasom, kao i rasnom i spolnom pripadnošću. Specifičnost tih istraživanja vidljiva je u utvrđivanju načina na koji pripadnost prethodno navedenim društvenim skupinama može utjecati na obrazovne mogućnosti i buduće životne perspektive. Stav je autora da takav pristup ujedno doprinosi postavljanju teza o utjecaju rase i društvene klase na određivanje škole koju će djeca pohađati, ali posredno i njihova školskog uspjeha. Određenja pojedinca prema brojnim sociološkim kriterijima, ali i mogućnosti koje su djeci dostupne, dopuštaju nam da shvatimo kauzalnost utjecaja široke društvene strukture na prisutnost ili odsutnost obrazovnih mogućnosti. U nastojanju ne samo razumijevanja već i rješavanja problema nejednakog školskog postignuća učenika autor Ansalone ističe ključnim razvijanje bezuvjet-

nih strategija koje će ponuditi rješenje za svaki od mogućih ograničavajućih čimbenika. Pritom je veoma važno da se u okviru procijenjene optimalne strategije kao odgovora na nejednako školsko postignuće razmatraju svi mogući utjecajni čimbenici.

Prema mišljenju autora, veliku ulogu u stvaranju početnih očekivanja spram školskog postignuća imaju upravo rasna, spolna i klasna pripadnost svakog pojedinog učenika, budući da učitelji smatraju kako one zasigurno imaju utjecaja na uspjeh učenika. U svrhu potkrepljivanja takvih teza autoru su poslužila istraživanja koja se provode na mikrorazini budući da omogućavaju promatranje detalja svakodnevnih međusobnih interakcija učenika, učitelja, savjetnika, roditelja, kao i presjeka međuutjecaja rase, klase i spola s obrazovnim strukturama i praksama te, u konačnici, njihova utjecaja na akademsko postignuće. Stavljajući fokus upravo na navedene međuljudske odnose, autor daje naslutiti kako očekivanja učitelja, pristrana testiranja i obrazovna rutina također utječu na način na koji učenik, svaki ponaosob, konstruira svoju realnost.

Razmatrajući oba pristupa u pokušaju stvaranja strategije usmjerene protiv školskog podbačaja putem „efektivnog školskog istraživanja“ moguće je identificirati samo neka od poklapanja škola s predloženim inicijativama kojima se postižu promjene u suvremenom školskom *statusu quo*. Prepoznavanjem i naglašavanjem važnosti i uloge obitelji, o čemu autor detaljnije progovara u trećem dijelu pod naslovom *Uloga obitelji*, potvrđuje se Colemanov stav, na koji se poziva autor, a prema kojem škole obitelj i društveno porijeklo smatraju manje važnim. Nadalje, prepoznavanjem važnosti pozitivnog stava prema akadem-

skom postignuću naglasak se zapravo stavlja na specifične načine poboljšanja akademskih postignuća u odgojno-obrazovnim institucijama putem promjena u politici i praksi koje negativno utječu na učenikovo samopoimanje i samoprocjenu njegove učinkovitosti. Pored navedenog, ključnim se također smatra prepoznavanje zajedničke uloge i važnosti obitelji, obrazovnih institucija i obrazovne politike u podizanju razine dostignuća, čime se nastoji ne samo informirati već i stimulirati razvoj novih strategija koje će činiti dobro svoj djeci u demokratskom društvu, bez obzira na društveno porijeklo. No svakako je važno, kao što je i prethodno navedeno, da se u osmišljavanju najprimjerenije strategije uzimaju u obzir svi mogući ograničavajući čimbenici.

Sintetizirajući prethodnu građu autor je još jednom naglasio da postoji nekoliko zdravorazumskih pristupa koji obitelji pružaju mogućnost poboljšanja školskog uspjeha svoje djece. Navedeno je moguće postići kroz uključenost obitelji u aktivnosti vezane uz školu, pružanje pomoći kod zadataka, sudjelovanje u radu škole ili otvoren odnos s djetetom. Gotovo sve prethodno navedeno pruža djetetu društveni kapital potreban za uspjeh, ali i daje na znanje djetetu da roditelj prati što se u školi događa, pogotovo ako su uključena oba roditelja, što se očituje i bržim intelektualnim rastom djeteta. Zasigurno su roditeljska prisutnost i uključenost odgovorni za uspjeh djece u školi.

Autorov zaključak ovog dijela jest da uspješni učenici dolaze iz obitelji koja postavlja visoke zahtjeve i očekivanja, učeći djecu ponašanju koje vodi k uspjehu. Iako svi učenici mogu imati želju za uspjehom, samo nekolicina odabranih svjesna je kako to pos-

tići. Prvog dana škole, oni koji dolaze bez tog znanja, uključivši i prihvatljiv govor i oblačenje, vjerojatno će biti dodijeljeni nižoj grupaciji i sve više zaostajati za svojim vršnjacima tijekom školovanja. Ako nema roditeljskog praćenja i nadzora, djeca se okreću jedno drugomu, a tzv. „efekt grupe vršnjaka“ često ima negativan utjecaj na uspjeh. Važno je također da roditelji shvate kako uspjeh učenika ovisi i o situaciji unutar škole. Ukoliko roditelji primijete nepravedno grupiranje, razlikovanje po spolu, vjeri, rasi, tada moraju razjasniti situaciju s predstavnicima škole i inzistirati na pravednom rješenju.

Prethodnom dijelu autor sučeljava četvrti dio pod naslovom *Uloga škole*, u kojem analizira i detaljno propituje svaku pojedinu odrednicu škole s posebnim naglaskom na njezinu funkcionalnom određenju. No da bi škola uistinu bila funkcionalna, prije svega mora ispunjavati svoju osnovnu namjenu, misiju, te u tom kontekstu možemo govoriti o djelotvornoj školi. Što škole mogu učiniti? Koje su škole uistinu djelotvorne? Koje su njihove karakteristike? Istraživanje djelotvorne škole. O svemu tome autor raspravlja u okviru ovog dijela, započinjući ga definicijom djelotvorne škole.

Prema mišljenju autora, definicija djelotvorne škole važna je posebice zbog određivanja karakteristika njezine djelotvornosti. Mnogi definiraju djelotvornima one škole koje osiguravaju i poboljšavaju uspjeh svih učenika. Međutim Ansalone naglašava neosporan utjecaj varijable obiteljskog doma na školski uspjeh argumentirajući ga činjenicom koju je iznio Coleman (1966), a prema kojoj su škole obično sastavljene od učenika različitog društveno-ekonomskog položaja, iz čega proizlazi da škole moraju težiti sma-

njenju utjecaja doma i društvenog porijekla, a sve radi povećanja njihove djelotvornosti. Prema tome, autor zauzima stav da se djelotvornost škola ogleda u olakšavanju akademske kakvoće za sve učenike i, u tom kontekstu, smanjenju ovisnosti učenika o njihovu porijeklu. Na taj se način učenicima slabijeg društveno-ekonomskog statusa osigurava obrazovna jednakost i mogućnost njihova akademskog isticanja. Prema tome, zaključno, djelotvorne škole jesu one koje ne promoviraju nejednakost ponavljanjem dominantnog sistema slojeva, već pružaju izvrsnost za učenje svim učenicima.

Potreba za utvrđivanjem karakteristika djelotvorne škole, istaknuta od strane nastavnika, iskazana je odmah nakon Colemanova istraživanja krajem 60-ih godina. Neizbježan zaključak njegove kontroverzne studije pripisuje školski uspjeh brojnim čimbenicima izvan škole. Coleman je naglasio obitelj kao jedan od najvažnijih čimbenika u školskom uspjehu učenika, budući da su iskustva djece iz obiteljskog okruženja objašnjavala znatno više o školskom uspjehu. Colemanov izvještaj sadržavao je i stav kako škole ne mogu učiniti puno kako bi pomogle učenicima iz obitelji lošijeg ekonomskog položaja, što je izazvalo oštro protivljenje akademske zajednice i odbijanje zaključaka njegova istraživanja.

Kao reakcija na Colemanove zaključke, koristeći se najsofisticiranim oruđem i planovima istraživanja, neki istaknuti prosvjetni djelatnici i sociolozi krenuli su u identifikaciju specifičnih karakteristika uspješnih škola u područjima klasne ujednačenosti u kojima su postojala djeca koja su zaostajala u školskom postignuću. Mnogi istraživači upravo taj poduhvat smatraju ishodištem onoga što danas poznajemo pod nazivom „istraživanje

djelotvornosti škole“. U SAD-u pokret djelotvorne škole dobiva na zamahu 1980-ih godina uz objašnjenje Predsjedničkog izvješća „Narod pod rizikom“.¹ Od tada stotine izvješća u Europi i SAD-u pokušavaju identificirati karakteristike i specifičnosti uspješnih škola. Dovršavanje brojnih sličnih projekata rezultiralo je definiranjem „djelotvornih poveznica“ i potvrda postojanja najvažnijih karakteristika djelotvornih škola. Autor Ansalone stavlja naglasak na neke od najvažnijih zaključaka koji su se izrodili iz njegova istraživanja, a o kojima raspravlja u okviru toga dijela.

Jedna od najzanimljivijih studija u istraživanju djelotvornih škola koje ističe autor Ansalone jest „15 000 sati“, istraživanje Michaela Ruttera o britanskim školama. Neobičan naslov djela autora Ruttera zapravo označava broj sati koje britanski učenici provedu u školi od početka školovanja do diplome². U izvješću se navodi da su škole u društvu nejednake, neke privlače učenike iz ekonomski slabo stojećih obitelji, a neke su sastavljene od učenika iz privilegiranih obitelji. Prema tome, zaključak je da se ukupna djelotvornost škole ne može mjeriti po broju učenika koji su postigli određeni

stupanj obrazovanja, već po individualnom napretku svakog učenika. Pritom je važno istaknuti kako je uspjeh svakog pojedinog učenika značajno uvjetovan svakodnevnom interakcijom učenika i nastavnika, i to ponajviše zbog sljedećih karakteristika: pozitivan stav nastavnika, djelotvorno podučavanje, visoka nastavnička očekivanja uspjeha učenika, aktivno uključivanje učenika u proces učenja te disciplinirana okolina.

Neizbježan zaključak može se proizvesti iz postojeće teorijske sinteze prema kojoj učenici uče bolje kad ih nastavnici poznaju kao pojedince, izražavaju brigu za njihov napredak te imaju pozitivna očekivanja od njih. Kako to navodi autor Ansalone, američko obrazovno okruženje nerijetko zauzima stav da učenici i nisu toliko uspješni, što se u konačnici ne odražava samo na njihova postignuća po pitanju školskog uspjeha već zadire i u privatnu sferu, budući da se djeca počinju promatrati kroz prizmu nastavničkog stava. S ciljem boljeg razumijevanja dinamike očekivanja i rezultata, sociolozi obrazovnog procesa koriste se interaktivnom perspektivom kojom se fokus usmjerava na detalje u interakciji između učitelja i učenika i njezin utjecaj na ishod učenja. Kao primjer Ansalone navodi zaključke Rutterove studije u kojima se ističe važnost ispitivanja dnevnih interakcija učenika i učitelja, budući da se upravo u tome nalaze glavne odlike djelotvorne škole.

Pored navedenog, autor ovog djela sabire promišljanja i stavove brojnih drugih autora vezane uz određenja djelotvorne škole, koji u konačnici rezultiraju navođenjem njezinih temeljnih određenja:

- Jasno osmišljena misija škole. Djelotvorne škole imaju jasno

¹ Izvješće naglašava potrebu za osmišljavanjem pravednijih obrazovnih ishoda poboljšavanjem uspjeha učenika nepovoljnijih statusa, a kako bi se povećala sposobnost i produktivnost nacije u sektoru gospodarstva. Prepoznaje se potreba za reformom ili, drugim riječima, hitnim stvaranjem djelotvornih škola, te se preporučuje opća rekonstrukcija američkog obrazovanja i svrhu povećanja jednakosti i izvrsnosti.

² Studija propituje kvantitetu i kvalitetu interakcije na relaciji učenik-učitelj putem intervjua s obama akterima usmjeravajući se na njihova iskustva u kućnom i školskom okruženju. Provodila se kroz 3 godine u 12 gradskih škola u Londonu na temelju usporedbe postignuća učenika pri završetku fakulteta.

formuliran plan i program rada s kojim su upoznati svi sektori obrazovne politike.

- Jako administrativno vodstvo. Istraživanje djelatvornih škola također prepoznaje ravnatelja kao jakog vođu koji razumije školsku misiju i primjenjuje karakteristike nastavne djelatvornosti, kao i snažnu administraciju koja prenosi misiju na osoblje.
- Siguran i uredan okoliš. Autor tvrde da u današnjem društvu učenje zahtijeva sigurnost. Prema tome, djelatvorne škole predstavljaju sigurne luke gdje djeca mogu učiti, a nastavnici predavati.
- Pozitivna i ohrabrujuća klima u školi. Istraživanja Gooda iz 1987. i Taubera 1998. dokazuju da izgled učionice pomaže razviti solidnu osnovu za pozitivan ishod škole.
- Standardi i politike s naglaskom na važnosti visokog akademskog postignuća. Prema Colemanu i Hofferu (1987.) superiorna postignuća učenika u djelatvornim školama nisu uvijek takva zbog boljih učenika, već zbog viših standarda i odbijanja školske administracije da „poglupi“ nastavni plan.
- Promišljen sustav nagrađivanja. Dobre ocjene koje se smatraju nagradom za dobar rad često se tretiraju kao oskudne i nedostatne. Natjecateljski sustav nagrađivanja često se izlaže opasnosti stvaranja i etiketiranja puno više „gubitnika“ nego dobitnika.
- Jaka veza škole i obitelji. Djelatvorne škole ohrabruju uključivanje roditelja u obrazovanje njihove djece i daju

im mogućnost da odigraju važnu ulogu u pomaganju školi u ispunjenju njezine misije.

- Osoblje koje pokazuje visoku djelatvornost. Nastavničko osoblje u djelatvornoj školi preuzima odgovornost za učenikov uspjeh te se od njega očekuje da riječju i djelom pokaže mogućnost ostvarivanja promjena kod učenika (Cotton, 2001., Murphy et. al., 1982; Rubie-Davies, 2006).
- Primjena timskog pristupa. Djelatvorne škole zagovaraju programe učenja namijenjene nastavnicima s ciljem njihova osposobljavanja za timski pristup učenju i osvještavanju važnosti održavanja pozitivnih očekivanja prema učenicima. Takvi programi osobito su važni u školama sa slabim uspjehom. Autor Ansalone navodi primjer neobične strategije Jamieja Escalantea³ koja se temeljila na timskom pristupu u učenju te je uključivala različite motivacijske tehnike poput posebno dizajniranih kapa i jakni.
- Promjene školske politike i prakse koje utječu na učenikovu učinkovitost i samosvjesnost. U ovom kontekstu predlaže se nekoliko dodatnih modifikacija koje izravno utječu na razvoj

³ Jamie Escalante, jedan od najboljih nastavnika u Americi, preuzeo je razred slabih učenika u području istočnog Los Angelesa, ekonomski slabo razvijenog područja, s nadom da će poboljšati njihov napredak u matematici. Njegovi su učenici sada četvrti u Americi među onima koji su prošli napredni ispit iz matematike. Kako je to moguće? *Escalanteov pristup* naglasio je samoučinkovitost. Natjecateljskom metodom koja je sličila sportskom natjecanju bili su uključeni i roditelji, a grupni duh stvoren tim entuzijastičnim programom i generiranjem pozitivnih očekivanja znatno je pridonio uspjehu učenika.

učinkovitosti i samospoznaje:

- Razvoj kulture visokih očekivanja prema učeničkom uspjehu. Škole rutinski etiketiraju učenike (talentiran, spor, darovit...). Većina istraživanja upućuje na činjenicu da se „samoispunjavajuće proročanstvo“ pojavljuje kod pozitivnih očekivanja nastavnika. Dokazano je da se često događa i suprotno, tj. kada se predviđa neuspjeh, te je iz navedenog jasno da očekivanja nastavnika o sposobnostima učenika mogu oblikovati i stvoriti predviđeni rezultat. Iz teorijske sinteze proizlazi kako je vrlo vjerojatno da će društvene karakteristike učenika izazvati stvaranje navedenih etiketa, koje su često povezane s rasom, nacionalnošću, spolom, društvenom klasom, pa čak i religijom. Prema tome, nastavnici moraju biti svjesni snage koju sadrže ove etikete i toga kako one utječu na postignuće, ali i društvenih karakteristika učenika koje često inspiriraju njihov razvoj.

Analizom je dokazano da epitet djelotvorne škole mogu nositi one škole koje generiraju pozitivna očekivanja učenikova uspjeha, budući da nastavnici moraju vjerovati da sva djeca imaju sposobnost učenja i konstantno ih u tome ohrabrivati. Imajući na umu navedeno, niže klase moraju postati središte posebne pažnje, čiji je nastavni program pomno praćen od strane administratora i nastavnika, kao i kreatora obrazovne politike. Bez obzira na profil grupe, nastavnici moraju vjero-

vati da svi učenici mogu učiti i postići uspjeh u obrazovanju⁴.

Kroz cijelu je knjigu autor pokušavao pojasniti da su djeca, osobito ona iz siromašnih obitelji, stalno onemogućena obrazovnom praksom koja prožima američko školstvo, što je dosljedno tvrdnji da grupiranje po sposobnostima može utjecati na ishod školovanja na mnogo načina, ali osobito kroz utjecaj na očekivanja koja nastavnici imaju u odnosu na svoje učenike. Upravo navedeno fokus je teorijskih razmatranja, problematiziranja i promišljanja u okviru šestog dijela knjige koji se odnosi na rasprave i zaključke. U osvrtu na taj dio knjige kao argumenti autorovim stavovima izneseni su brojni primjeri teorijskih uporišta iz dijela *Teorijska sinteza*.

Jedna od najvećih rasprava u završnom dijelu ove knjige usmjerena je na sagledavanje različitih oblika grupiranja učenika i njima pripadajućih uloga. Kao što je prethodno istaknuto, jedan od sigurno ključnih uzroka nejednakog školskog postignuća učenika jest njihovo grupiranje koje se odnosi na različite organizacijske aranžmane unutar razreda i između njih, s općenitom namjerom olakšavanja poduke učenika i povećanja jakog akademskog postignuća (Slavin, 1987.). Vrlo je vjerojatno da će određeni tipovi grupacijskih struktura proizvesti još veću nejednakost, dok drugi mogu imati prednosti u nastavnom smislu (Gamoran, 1992.; Slavin, 1986.). No ako grupiranje već mora

⁴ Prema tome, nastavnici za grupe nižeg profila trebali bi biti na neki način nagrađeni za ono što pružaju zbog dodatnog vremena za pripreme, dok bi istovremeno škole trebale ponuditi povremene radionice o osjetljivosti kako bi nastavnici prepoznali probleme povezane s razvojem i izražavanjem negativnih očekivanja.

biti dio organizacijske strukture škole, onda bi se škole morale koristiti onim njegovim vidovima za koje se zna da imaju najmanje negativan utjecaj na učenikovo samopoimanje. U tom kontekstu autor je izložio neke od rezultata vezanih uz organizacijske strukture.

Međurazredno grupiranje kao pojam odnosi se na razdvajanje učenika u samostalne razrede formirane prema sposobnostima učenika za učenje, što većina nastavnika ne provodi u praksi, a dokaze toj tvrdnji iznose Ansalone i Biafora u svom istraživanju (2004). Takva organizacija razrednih odjeljenja ima najveći potencijal za pokretanje procesa etiketiranja koji olakšava nastavniku identifikaciju učenika kao „sporih“ ili „bistrih“, zasnovano gotovo isključivo na razini učenikove grupacije (Oakes, 1997.), ali i najveći potencijal da omogući nastavniku modifikaciju nastavnog sadržaja, kao i pristupa nastavi na osnovi prethodnih procjena razine razreda (Entuise et. al. 1997; Oakes and Wells, 1998.). Bez sumnje, grupiranje između razreda također rezultira potpunom stigmom za učenika, jednostavno zato jer jasno identificira učenike kao brzo ili sporo shvaćajuće. Navedeni primjer predstavlja prvi oblik grupiranja za eliminaciju.

Drugi uobičajeni tip grupiranja u školama temelji se na principu „postavke“: ovisno o različitim akademskim sposobnostima, učenici se uključuju u razrede jedan dio školskog dana, a zatim u razrede za 2-3 grupirana predmetna područja na osnovi njihovih opaženih sposobnosti. Kod primjene oblika grupiranja kao što je „postavka“ manja je vjerojatnost da će učenici biti etiketirani kao spori ili daroviti⁵.

⁵ Kad se provodi pregrupiranje samo u svrhu pružanja instrukcija, govorimo o *Joplinovu planu*. Kao i kod oblika grupiranja „postavka“,

Još jedan tip grupacijske strukture učenika zastupljen u američkim školama, a koji opisuje autor Ansalone, jest grupiranje unutar razreda temeljom razvrstavanja učenika u nekoliko grupa određene razine sposobnosti s ciljem olakšavanja predavanja i učenja. Primarna prednost ovog tipa grupiranja očituje se u mogućnosti da učitelji prezentiraju određenu lekciju cijelom razredu, a zatim podijele razred u prethodno formirane grupe na osnovi pretpostavljenih sposobnosti učenika. Kako je grupiranje često uklonjeno iz kulture škole, radikalna promjena nije uvijek najbolja strategija ukoliko mu je cilj smanjenje opsega grupiranja. Rješenje može ležati u praktičnom razmještanju učenika, koji smanjuje oslanjanje škole na grupiranje prema sposobnostima učenika.

Malo dokaza potkrepljuje tvrdnju da grupiranje poboljšava akademska postignuća svih učenika. Prema tome, autor Ansalone zaključuje da su najmanje štetne grupacije unutar razreda grupiranje na principu „postavke“ i „Joplinov plan“. Idealnim smatra praćenje srednje, glavne struje u učeničkoj populaciji, gdje je god i kada je god to moguće. Stoga nastojanje da se izbjegne grupiranje mora biti praćeno razvojem okoline koja potiče kreativno učenje, uspješno angažira učenike svih razina sposobnosti i eliminira mnoge zamke grupiranja ili barem mijenja neke od njegovih negativnih učinaka⁶. Neizbježan zaključak koji iz navede-

i kod Joplinova plana vrlo je vjerojatno da se minimaliziraju negativni utjecaji i stigma isključivog pripadanja grupaciji nižih sposobnosti.

⁶ Naprimjer kooperativne strategije specijalno osmišljene za dvojezične razrede i usvajanje pristupa „stila učenja“ dovode do dramatičnog napredovanja i u mnogim su slučajevima dovele do smanjenja stope odustajanja od školovanja.

nog izvodi autor jest da će, bez sumnje, biti potrebna dramatična rekonstrukcija nastavne prakse.

Pored navedenog, autor u knjizi navodi brojne primjere organizacije nastave i nastavnih aktivnosti koji svakako doprinose boljem učeničkom postignuću. U tom kontekstu izdvaja pojam kooperativnog učenja koji se odnosi na jedinstvenu metodologiju nastave prema kojoj učenici pomažu jedan drugomu u procesu učenja, po uzoru na Sokratovo učenje. Ansalone smatra da takav pristup učenju, zasnovan na otkrivanju, naglašava stjecanje znanja, a ne samo prijenos informacija. Nastavnik djeluje kao vođa u procesu učenja, postavlja dnevni red razreda i usmjerava učenike u procesu istraživanja unutar strukture malih grupa, a učenici uče svladavanjem predmeta i objašnjavanjem istog drugima u grupi, koja je po mogućnosti manja⁷ (Willis i Cattel, 1997.).

Autor naglašava da najveći potencijal za školski uspjeh osigurava nastavnik kada kreira heterogenu mješavinu učenika unutar grupe – uravnoteženu mješavinu učenika glede rase, nacionalnosti, visoke/niske sposobnosti te spola. U literaturi se navodi da kooperativno učenje promovira učenje kod učenika, povećava zadržavanje usvojenog sadržaja, pomaže u razvoju usmenih i društvenih vještina i promovira samopoštovanje. Druga zanimljiva prednost te strategije učenja jest da ona poboljšava razumijevanje rasnih i nacionalnih razlika budući da su kooperativne grupe heterogene, a ne homo-

⁷ Visoka razina uspjeha postiže se kad su kooperativne grupe malene, s ne više od 3 do 5 članova. Takav pristup pomaže ohrabriti puno sudjelovanje te pritom izbjeći *efekt spavača*. Nastavnici često radeći na taj način dopuštaju učenicima da sami biraju grupe.

gene⁸ (Thousand, 1984.). Autor također navodi i druge bitne elemente i koncepte unutar kooperativnog učenja poput „pozitivne međuovisnosti i ideje da rad jednog učenika utječe na sve, zatim obvezatne interakcije licem u lice i pojedinačne odgovornosti“. No svakako se ističu i vještine male grupe i skupna obrada kao neizostavne cjeline koje se moraju uzeti u obzir pri pokušaju uvođenja kooperativnog učenja.

Pored kooperativnog učenja, autor Ansalone osvrće se i na najviše korištenu i općeprimijenjenu teoriju stila učenja nazvanu teorijom modaliteta, koju su razvili Ken i Rita Dunn. Ona polazi od tvrdnje da svaki pojedinac ima jedinstven stil učenja. Zagovornici te teorije tvrde da se jedinstveni stil razvija iz nasljednih i razvojnih faktora. No za identifikaciju stila potrebno je odrediti što će pobuditi i održati koncentraciju učenika, odgovarati prirodnom stilu prerade podataka i stvarati dugoročnu memoriju, ali nastavnici ne mogu odrediti sve navedene čimbenike. Ako učenik i nastavnik nemaju kompatibilan stil, učenicima je dosadno, što dovodi do lošeg uspjeha, pa zbog toga nastavnik mora iskušati više strategija kako bi odredio onu koja pogoduje najvećem broju učenika⁹.

⁸ Jedna popularna forma kooperativnog učenja zvana *slagalica* temelji se na raspoređivanju učenika u male heterogene grupe sa zadatkom podijeljenim na broj sekcija koji nastaje u ovisnosti o broju učenika. Članovi različitih timova koji imaju istu temu tvore *stručnu grupu* te pritom uče zajedno. Kasnije se svaki učenik vraća u svoju prvobitnu grupu i objašnjava taj dio zadatka ostalim članovima tima. Navedeni postupak osobito povećava mogućnost za slobodnu interakciju između učenika i međusobno učenje (Johnson i Johnson, 2001.).

⁹ Navodi se da se procjena stila može vršiti pomoću LSI-metode (inventar stila učenja) za djecu i PEPS-metode (pregled produktivnosti u okolišu) za odrasle.

Prema popularnoj teoriji stila (Dunn i Dunn, 1993.), navodi se pet poticajnih grupa koje utječu na učenje: okoliš, sociološki poticaj, psihološki poticaj, fiziološki poticaj te onaj emocionalni.

Logično je da su nastava i način predavanja vrlo važni za učenikov uspjeh, što se i naglašava u brojnim istraživanjima koja autor spominje, a koja ukazuju na činjenicu da „direktna nastava“ može pomoći u uspjehu i samopouzdanju učenika. Direktna nastava uključuje nastavničke upute „korak po korak“, dakle prezentira gradivo u malim koracima. U okviru direktne nastave ističe se i drugi način poboljšanja učenja i angažiranja svih učenika: postavljanjem odgovarajućih pitanja, što je važan dio učinkovite nastavne strategije. Pitanja koja potiču učenika da razmisli o nekoliko ideja istovremeno su puno efikasnija u razvijanju vještine odgovaranja nego pitanja koja traže puko ponavljanje činjenica.

Brojna istraživanja ukazala su na postojanje višestruke inteligencije i mogućnost da mnogi spoznajni procesi ostaju neizmjereni. Jedan od primjera je „teorija višestruke inteligencije“ doktora Howarda Gardnera, prema kojoj svaki pojedinac posjeduje više vrsta inteligencije¹⁰. Dok se nekoć vjerovalo da je inteligencija jednodimenzionalan pojam mjeran IQ-indeksom, danas se škole fokusiraju na jezični i matematički tip inteligencije. Gardner pak tvrdi da treba prepoznati i mjeriti i ostale inteligencije, kao što su prostorna, tjelesna, međuljudska, samospoz-

najna, glazbena i prirodoslovna. Takvo ocjenjivanje nesumnjivo će poboljšati obrazovnu okolinu zbog uvida u mentalne procese i pružiti strategije za prevladavanje nedostataka.

U kontekstu osiguravanja jednakih mogućnosti za sve učenike ponovno se spominje grupiranje učenika prema nastavničkim očekivanjima spram njihovih mogućnosti i potencija. No sam proces grupiranja učenika često dovodi do pojačavanja razlika u nastavnom planu i programu, što u konačnici rezultira smanjenjem mogućnosti za učenje. Djeci iz favoriziranih obitelji često se namjenjuju napredniji sadržaji nastavnog plana; u razredima višeg statusa učenici uče logički zaključivati, kritički razmišljati i rješavati probleme. Autor iznosi svoj stav prema kojem bi, naravno, svi učenici trebali imati jednake mogućnosti, no to ipak ne možemo očekivati dok se svima ne pruže jednake mogućnosti pristupa temama koje su obrazovno i društveno bitne.

U završnoj raspravi autor Ansalone, osvrćući se na koncepciju američkog obrazovnog sustava, tvrdi kako u nastojanju da sva djeca postignu uspjeh prosvjetni radnici moraju povremeno razmotriti pretpostavke koje naglašavaju *status quo* u američkim školama, a koji je duboko ukopan u ideološke i kulturne pretpostavke o prirodi sposobnosti i jednakosti među učenicima. Već spomenuti „američki koncepti jednakosti“ isuviše su zastarjeli i često priječe pokušaj bilo kakve promjene u školama te se vjeruje da je grupiranje dobro jer sva djeca nemaju iste sposobnosti za učenje. Danas se u obrazovanju nastavlja svrstavati učenike u razrede ovisno o budućim namjerama i zanimanjima. No usto je i dalje prisutno vjerovanje da je prilagođena nastava pravo sredstvo za obrazovanje

¹⁰ Gardnerova teorija predlaže velike promjene u radu škola. Polazi od tvrdnje prema kojoj nastavnik mora predavati koristeći se istovremeno umjetnošću, glazbom, kooperativnim učenjem, glumom, multimedijom... Također inzistira na stvaranju novih načina ocjenjivanja kao mjera i načina otkrivanja onoga što učenik misli.

djece i obitelji slabije platežne moći te drugih rasnih, vjerskih ili etničkih skupina.

Promjenom osnovnih pretpostavki o učenju mora se ustupiti mjesto vjerovanju prema kojem sva djeca mogu učiti, samo je njihova motivacija različita¹¹. Jedinstvena egalitarna obrazovna filozofija o pružanju svih sadržaja svoj djeci može daleko unaprijediti jednakost i izvrsnost u razredu, no također je pritom važna, kako to navodi Ansalone, promjena percepcije inteligencije kao nepromjenjive.

Zaključak

Osnovni zaključak koji autor Ansalone donosi na temelju provedenog istraživanja, u kojem stavlja naglasak na makrosociološki pristup, jest shvaćanje o važnosti i utjecaju varijabli poput kulture i društvene klase na oblikovanje i ukalupljivanje života učenika. Autor je zorno predočio da razmjenjivanje i procjena utjecaja društvenih karakteristika na ponašanje općenito predstavlja bitnu komponentu za razumijevanje učeničkog uspjeha. Takva perspektiva pruža uvid u povezanost klase i kulture te njihov međuu-tjecaj na uspjeh, nudi procjenu lakšeg odnosno težeg pristupa akademskim mogućnostima, ovisno o društvenoj klasi i obiteljskoj pripadnosti. S druge strane, makroaspekt ne objašnjava zašto mnogi učenici uspijevaju usprkos svemu. Mikrosociologija pruža uvid u

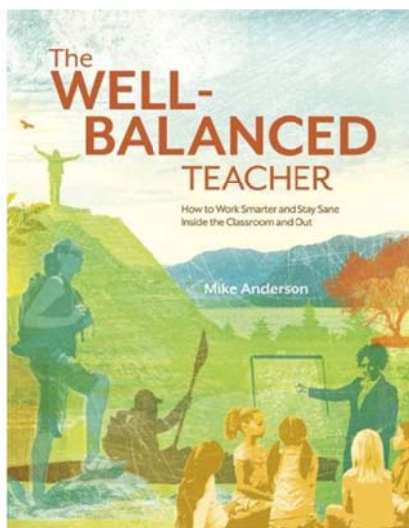
¹¹ Studija iz 2001. pokazala je da se jaz između povlaštenih i ostalih počinje stvarati vrlo rano u školi i s vremenom se povećava, što daje naslutiti da se obrazovanje u Americi veliča kao avenija kretanja prema vrhu. Ipak, priznaje se da društveno porijeklo i hijerarhija moraju biti svima dostupni i služiti kao poravnavajući čimbenik u društvu.

još jedan „sastojak“ školskog uspjeha odnosno neuspjeha. Povremeno sva djeca, osobito iz ekonomski nižih grupa, mogu imati poteškoće u učenju, što je često povezano s njihovim položajem unutar društvene strukture. Pružajući dublji uvid u društvene interakcije koje oblikuju njihov koncept sebe, mikrosociologija nam nudi alat za razumijevanje načina na koji biti crn ili podcijenjen može olakšati društvenu konstrukciju neuspjeha. Nudi nam i mogućnost uvida u interakcije učenika i nastavnika, što učenicima pruža mogućnost izvlačenja zaključaka o njihovim sposobnostima.

Ovo istraživanje, pored navedenog, omogućuje ispitivanje reakcije nastavnika na kulturu, jezik i društvenu klasu učenika i formiranje očekivanja vezanih uz njihov uspjeh. Konačno, omogućuje nam da razumijemo kako se ta očekivanja prenose učenicima i kako mogu zauzvrat pomoći stvoriti novu društvenu konstrukciju realnosti svakog učenika. Konačno, autor donosi i neizbježan zaključak da je nejednak uspjeh u školi velikim dijelom društvena konstrukcija. No kao takva ona je olakšana karakteristikama učenika koje uključuju spol, rasu, nacionalnost i društveno-ekonomski status, kao i obrazovne strukture i politike kojima se koristi škola. Interakcije učenik-nastavnik tako olakšavaju uspjeh ili neuspjeh. Zbog toga je potrebno konstantno preispitivati školsku politiku i percepcije koje se odnose na učenika te, naoružani znanjem koje se na to odnosi, istraživati puteve promjene kako bi se što više ispravio problem nejednakosti postignuća.

Ana Ban, studentica doktorskog studija Pedagogije
Filozofski fakultet u Zagrebu

**Mike Anderson (2010), THE WELL-BALANCED TEACHER,
Alexandria, Virginia (SAD): Association for Supervision and Curri-
culum Development**



Knjiga *Uravnoteženi učitelj* (The Well-Balanced Teacher) predstavlja priručnik za učitelje i učiteljice zaposlene na svim obrazovnim razinama koji ih savjetuje kako bolje brinuti o sebi. Američki autor Mike Anderson i sam je učitelj s dugogodišnjim iskustvom, a knjiga je rezultat njegovih iskustvenih spoznaja koje je povezo s recentnim znanstvenim istraživanjima iz područja didaktike i psihologije rada.

Knjiga je tematski strukturirana te uz uvod, predgovor i pogovor sadrži sedam poglavlja: Važnost kontroliranja stresa; Zadovoljavanje osnovnih potreba; Potreba za pripadanjem – postati bitan dio zajednice; Potreba za priznanjem – poučavati s osjećajem svrhe; Kompetencija – važnost samopouzdanja; Zabava – važnost pozitivnog odnosa prema poslu; Ravnoteža – važnost organizacije vremena i energije. Iz naziva poglavlja vidljivo je da autor slijedi Maslowljevju hijerarhiju potreba

pridodajući joj i Glasserovu potrebu za zabavom kao jednu od osnovnih ljudskih potreba koju treba zadovoljiti kako bi se postigla mentalna ravnoteža – preduvjet zdravlja. U svakom poglavlju navode se praktični putevi prema toj ravnoteži odnosno načini smanjivanja napetosti između profesionalnih očekivanja i osobnih mogućnosti. Svako pojedino poglavlje završava *svjetlim primjerom* učitelja koji je u tome uspio, uz naglašavanje pojedinog aspekta.

U *Uvodu* Anderson napominje kako učitelji obično pripadaju dvjema krajnostima: ili su toliko angažirani u svome poslu da postaju kronično iscrpljeni ili su pak nemarni i nezainteresirani, dok su oni koji rade predano, ali s mjerom, prava rijetkost. Stoga polazi od pretpostavke da se učitelji trebaju naučiti bolje brinuti za sebe, pri čemu neće pomoći samo sebi već je značajna i dobrobit za učenike. *Predgovor* smješta sadržaj knjige u kontekst američkog obrazovnog sustava, koji prolazi kroz reformu nazvanu *No Child Left Behind*. Posljedica nastojanja povećanja obrazovanosti nacije jest uvođenje zatvorenog nacionalnog kurikulumu koji smanjuje autonomiju učitelja i utrostručuje vrijeme posvećeno polaganju standardiziranih testova. U takvim nastavnim uvjetima autor učitelje poziva na proaktivnost umjesto reaktivnosti.

Prvo poglavlje polazi od američkih i međunarodnih istraživanja koja potvrđuju da učitelji rade ne samo jedan od najstresnijih već i najstresniji posao. Loše posljedice visoke razine

svakodnevnog stresa očituju se u narušenom zdravlju i izostajanju s posla, zanemarivanju obitelji i prijatelja, a stres se prenosi i na učenike. Jednostavnim izračunom autor dokazuje da zadatci postavljeni pred američkog učitelja premašuju vrijeme koje im je na raspolaganju, pa oni fizički ne mogu ispuniti sva kurikulumska očekivanja. Važno je zato da učitelji sami pronađu ravnotežu koja će ih učiniti zadovoljnijima i zdravijima, uz kontroliranje stresa kojemu su izloženi.

Zadovoljavanje osnovnih potreba poglavlje je koje podsjeća učitelje da učenicima često napominju važnost razvijanja zdravih navika, a sami propuštaju biti im uzor. Naglašava se nužnost zdrave i redovite prehrane (učitelji često preskaču obroke), tjelovježba (samostalna i s učenicima) te dovoljno sna. Bitno je i osigurati da se učitelji ne osjećaju ugroženo u školi (od strane učenika/roditelja/kolega) te da si urede razrede kako bi se osjećali ugodno. Učitelji bi trebali brinuti i o svojoj duhovnoj dobrobiti: isključiti se iz radnih obveza nakon posla i baviti se aktivnostima koje ih raduju i opuštaju, povezati se s prirodom i na radnome mjestu (izvanučionička nastava i izleti, kućne biljke u učionici itd.).

Nakon zadovoljenja osnovnih fizičkih potreba bitno je ostvariti osjećaj povezanosti s drugima u školi. Treće je poglavlje stoga posvećeno potrebi za pripadanjem zajednici. U tu svrhu sugeriraju se načini izgrađivanja odnosa s kolegama (učiteljima, stručnim suradnicima i upravom) te učenicima i njihovim obiteljima. Upoznavajući učeničke interese pokazujemo im da su nam važni. Naime Anderson napominje da učenici osjećaju veću povezanost sa školom kada znaju da ih učitelji poznaju i veća je vjerojatnost da će ustrajati i u težim zadacima te biti

zadovoljniji sobom. Isto tako, učitelji koji su povezani s učenicima više su angažirani i energičniji. Pritom autor naglašava da taj odnos nipošto ne bi smio postati prijateljski – učitelji trebaju prihvatiti profesionalnu odgovornost, a ne očekivati reciprocitet (npr. da učenici njima pružaju emocionalnu potporu). Potrebno je afirmirati se i u široj obrazovnoj zajednici, primjerice objavljujući članke ili organizirajući radionice.

Četvrto poglavlje bavi se osvješćivanjem svrhe poučavanja što rezultira spoznajom da se učitelji bave poslom koji je bitan i vrijedan, a što oni često zaboravljaju u svakodnevnoj strci. Neki od načina osvješćivanja osjećaja priznanja koje autor predlaže jesu: primjećivati „male“ uspjehe (prihvaćati komplimente, voditi dnevnik postignuća...), prihvatiti značajne funkcije u školi (školski odbor, mentorstvo, izvannastavne aktivnosti...), raditi u sklopu šire obrazovne zajednice, prepoznati važnost kreativnosti i pedagoškog takta (ohrabriti se za pomak od propisanog, osvijestiti vlastite profesionalne vrijednosti...), pripaziti na dojam koji u društvu ostavljamo o svome poslu (odjeća, držanje, javni istupi...) jer naša percepcija značaja vlastitog zanimanja ovisi i o tome kako ga društvo vrednuje.

Za razliku od društvenog priznanja, osjećaj kompetentnosti više se odnosi na samoprocjenu vlastitih sposobnosti. Ironično je da se mnogi učitelji smatraju nedovoljno kompetentima iako posjeduju upravljačke, socijalne i organizacijske vještine koje svakodnevno primjenjuju. Peto poglavlje naglašava važnost vjere u vlastite sposobnosti jer samosvjesni učitelji imaju više entuzijazma, predaniji su poslu, ambiciozniji su, manje kritični prema učeničkim pogreškama te otvo-

reniji za nove ideje, dok je nesigurnim učiteljima teško isprobavati nove strategije poučavanja. Anderson napominje da imamo potrebu znati da smo uspješni jer iz uspjeha proizlazi motivacija, pa stoga preporučuje određene promjene u razmišljanju: manje ovisiti o tuđem odobravanju te razvijati samovrednovanje, prihvatiti da je u redu biti ponosan sobom, usmjeriti se na ono što je pod našom kontrolom i što možemo promijeniti (više kurikulumske slobode = manja razina stresa). Presudno je ponuditi vlastiti odgovor na pitanje što znači biti dobar učitelj, postavljajući si ciljeve koji će biti konkretni, realistični, ostvarivi i mjerljivi; koji su utemeljeni na učeničkim potrebama; koji se ostvaruju kroz cikluse: promatranje trenutne situacije – ideje za poboljšanje – izabiranje cilja – procjena ostvarenosti cilja – planiranje daljnjih koraka. Ukratko, ako znamo da smo uspješni, poučavanje je ugodnije, a zadovoljan je učitelj uravnotežen učitelj.

Još jedan preduvjet ostvarenju ravnoteže jest doživljaj zabave na poslu (šesto poglavlje). Prema Andersonu, kada se zabavljamo, sretniji smo i zdraviji, pa zabavu svrstava među osnovne potrebe, odmah uz pripadanje i priznanje. Razlikuje jednostavnu zabavu koja je posljedica samog boravka među ljudima i zabavu koja proizlazi iz duboke intelektualne uključenosti u neki zadatak. Predlaže učiteljima načine na koje mogu biti kreativni s kurikulumom osmišljavajući raznovrsne aktivnosti, čineći učenje zabavnim ne samo učenicima već i sebi. Potrebno je i uživati s ljudima s kojima rade – s kolegama, ali prvenstveno s učenicima, čije posebnosti određene dobi treba moći voljeti. Autor naglašava važnost stručnog usavršavanja koje pruža intelektualnu stimulaciju. Tako

zabavljati se nije sebična potreba, jer kad je učiteljima zabavno u školi, zabavno je i učenicima.

Nakon objašnjavanja potrebnih preduvjeta, posljednje se poglavlje bavi planiranjem uspostavljanja ravnoteže. Umjesto da pokušavaju ispuniti sva očekivanja, potrebno je osigurati vrijeme za prioritetne zadaće. Kako bi objasnio način određivanja prioriteta, autor se koristi metaforom staklenke. U staklenci ima mjesta za krupno kamenje (ono najvažnije), sitno kamenje (manje bitne stvari) i pijesak (sitnice), ali samo ako se navedeno stavlja u staklenku tim redoslijedom, a ne počevši s pijeskom ili sitnim kamenjem. Učitelji trebaju odrediti što odbaciti, naučiti reći „ne“ određenim zahtjevima te raditi učinkovitije, a ne nužno više. S druge strane, autor smatra da je zbog prirode učiteljskog posla potrebno prihvatiti činjenicu da će ponekad planirana ravnoteža biti namjerno narušena, ali to neka bude iznimka, a ne pravilo. U *Pogovoru* se navodi da je promjene potrebno uvoditi postupno, ali započeti odmah. Nije sebično brinuti se o sebi, jer su uravnoteženi učitelji – bolji učitelji, zaključuje Mike Anderson.

Ovaj je priručnik prvenstvo namijenjen učiteljima kako bi ih ohrabrio da učine promjene čiju nužnost ionako osjećaju. Koristan će biti i stručnim suradnicima pedagozima, od kojih se očekuje sustavna potpora učiteljima i njihovu stručnom usavršavanju. Za razliku od sličnih priručnika, ovaj ne nudi recepte kako uspješno poučavati, već znanstveno potkrijepljene i iskustveno provjerene smjernice kako postaviti realna profesionalna očekivanja. Praktičare će knjiga podsjetiti da su prije svega uzor svojim učenicima te da je stoga bitno kako se odnose prema sebi, prema drugima i prema profesionalnim izazovima. Obrazovna

politika može ovdje pronaći upozorenje da nacionalni kurikulum treba biti što otvoreniji kako bi učitelji na svim obrazovnim razinama mogli biti profesionalci koji djeluju autonomno i od-

govorno na dobrobit svojih učenika, a time i demokratskog društva u cjelini.

Rahaela Varga,
znanstvena novakinja
Učiteljski fakultet u Osijeku

POPIS RECENZENATA

1. Dr. sc. Lidija Bakota, docentica
Učiteljski fakultet, Osijek
2. Dr. sc. Emina Berbić Kolar, docentica
Učiteljski fakultet, Osijek
3. Dr. sc. Ladislav Bognar, red. prof. u mir.
4. Dr. sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović, docentica
Filozofski fakultet, Osijek
5. Ana Babić Čikeš, asistentica
Filozofski fakultet, Osijek
6. Dr. sc. Stanislava Irović, red. prof.
Filozofski fakultet, Osijek
7. Mr. sc. Renata Jukić, asistentica
Filozofski fakultet, Osijek
8. Mr. sc. Irena Krumes Šimunović
Učiteljski fakultet, Osijek
9. Dr. sc. Josip Lepeš, docent
Učiteljski fakultet, Subotica
10. Dr. sc. Goran Livazović, docent
Filozofski fakultet, Osijek
11. Dr. sc. Mirko Lukaš, docent
Filozofski fakultet, Osijek
12. Dr. sc. Damir Matanović, izvanredni profesor
Učiteljski fakultet, Osijek
13. Dr. sc. Milan Matijević, red. prof.
Učiteljski fakultet, Zagreb
14. Dr. sc. Emer Munjiza, izv. prof. u mir.
15. Katarina Rengel, asistentica
Filozofski fakultet, Osijek
16. Dr. sc. Marija Sablić, docentica
Učiteljski fakultet, Osijek
17. Dr. sc. Dubravka Smajić, docentica
Učiteljski fakultet, Osijek
18. Mr. sc. Vesna Svalina, asistentica
Učiteljski fakultet, Osijek
19. Ida Somolanji, asistentica
Učiteljski fakultet, Osijek
20. Mr. sc. Tihana Škojo
Prva gimnazija, Osijek
21. Dr. sc. Mara Šumanović, viša predavačica
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 prilozi trebaju biti crno-bijeli zbog načina tiskanja časopisa. Rad treba sadržavati sažetak od 150 do 200 riječi u kojemu treba dati opći prikaz teme, metodologiju rada, najvažnije rezultate i zaključak. Uz sažetak se navode abecednim redom i ključne riječi (5-7). Sažetak i ključne riječi treba napisati i na engleskom i njemačkom jeziku. 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 recenzentata. Ako se ne slažete s primjedbama recenzentata, molimo vas da to objasnite u svom odgovoru. Ukoliko se recenzenti razlikuju u ocjeni rada, angažirat ćemo i trećega recenzenta, a konačnu odluku donosi Uredništvo. Nije nam cilj odbiti 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 prevodenju 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 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 latter.*) 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,

„Leben und Schule“ 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 Diskussionen 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 Schlüsselbegriffe (5-7) angegeben. Die Zusammenfassung und die Schlüsselbegriffe 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 Titeln (soweit sie Autoren haben) auch Angaben zu Institution enthalten, in der der Autor oder Autoren arbeiten, sowie wissenschaftliche oder künstlerische Bereiche, mit denen 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 endgültig betrachtet werden und 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 endgültige Entscheidung fällt die Redaktion.

Wir wünschen Ihnen viel kreative Freude an der Zusammenarbeit mit „Leben und Schule“.

Die Redaktion