

**INTERDISCIPLINARNOST  
U TEORIJI I PRAKSI**

**INTERDISCIPLINARITY  
IN THEORY AND PRACTICE**

**Urednici / Editors**

Davor Balić

Demian Papo

Hrvoje Potlimbrzović

Osijek, 2022. / Osijek, 2022

**IZDAVAČ / PUBLISHER**

Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa  
Jurja Strossmayera u Osijeku

Faculty of Humanities and Social Sciences,  
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek

**ZA IZDAVAČA / FOR THE PUBLISHER**

Ivan Trojan

**UREDNICI / EDITORS**

Davor Balić

Demian Papo

Hrvoje Potlimbrzović

**RECENZENTI / PEER-REVIEWERS**

Smiljana Zrilić

Marita Brčić Kuljiš

Tisak zbornika financiran je sredstvima  
Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske

The print of this book of proceedings was funded by the  
Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia

© Filozofski fakultet

Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, 2022.

Nijedan dio ove knjige ne smije se umnožavati, fotokopirati ni na bilo koji drugi način  
reproducirati bez nakladnikova pisanog dopuštenja.

Odluka o uvrštavanju publikacije u Plan izdavačke djelatnosti (klasa 612-10/22-02/4, ur.  
broj 2158-83-06-22-3) donesena je na 9. sjednici Fakultetskog vijeća Filozofskog fakulteta  
u Osijeku u akademskoj 2021./2022. godini održanoj 1. lipnja 2022. godine

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne  
knjižnice u Zagrebu pod brojem 001152920.

ISBN 978-953-314-170-1 (tisak)

ISBN 978-953-314-177-0 (pdf)

Osijek, studeni 2022. godine / Osijek, November 2022

Zbornik radova nastalih na temelju izlaganja na  
*Međunarodnom interdisciplinarnom 1. Kongresu Centra za interdisciplinarna  
istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek: »Interdisciplinarnost u teoriji i praksi«*

Osijek, 4. i 5. studenog 2021. godine

Book of proceedings based on papers presented at the  
*International Interdisciplinary 1<sup>st</sup> Congress of the Centre for  
Interdisciplinary Research of the Faculty and Social Sciences in Osijek:  
“Interdisciplinarity in Theory and Practice”*

Osijek, 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> November 2021

## **INTERDISCIPLINARNOST U TEORIJI I PRAKSI**

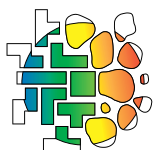
## **INTERDISCIPLINARITY IN THEORY AND PRACTICE**

### **UREDNICI / EDITORS**

Davor Balić

Demian Papo

Hrvoje Potlimbrzović



CENTAR ZA INTERDISCIPLINARNA ISTRAŽIVANJA  
CENTRE FOR INTERDISCIPLINARY RESEARCH



**FILOZOFSKI FAKULTET**  
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU



## SADRŽAJ / CONTENTS

Riječ urednikā / Editors' Foreword.....	7
<b>ZLATKO MILIŠA</b>	
Interdisciplinarni pristup fenomenu vrijednosti.....	15
<b>MUJO SLATINA</b>	
Transdisciplinarnost između pedagoške teorije i prakse.....	37
<b>IRENA KISS</b>	
Profesionalna orijentacija kao preduvjet detektiranja višestrukih inteligencija.....	59
<b>DEAN CIKOVAC</b>	
Odgojne implikacije medijskih prezentacija moralnog relativizma.....	73
<b>JURAJ JURLINA, DEMIAN PAPO, HRVOJE POTLIMBRZOVIĆ</b>	
University of Osijek Students' Attitudes Towards Online Learning During and After <i>Lockdown</i> due to COVID-19 Pandemic: Analysis and Comparison.....	91
<b>DAMIR MARINIĆ, IDA MARINIĆ</b>	
Necessity of Multidisciplinary in a Global World.....	107
<b>IVANA ŠUSTEK</b>	
Perspektiva suradničkog učenja u nastavi na daljinu.....	127
<b>MILJENKO HAJDAROVIĆ</b>	
Mijenja li novi kurikulum budućnost interdisciplinarnog poučavanja povijesti?.....	139
<b>SANELA MANDIĆ VIDAKOVIĆ, SARA DODIKOVIĆ, TEA ČARAPOVIĆ</b>	
Cjeloživotno učenje i obrazovanje osoba treće životne dobi.....	153
<b>NEBOJŠA MUDRI</b>	
Interdisciplinarni pristup u istraživanju svijesti.....	173
<b>NEMANJA SPASENOVSKI</b>	
Primjena Robbinsovog modela organizacije na arhitekturu organizacije školskog sustava Republike Hrvatske.....	197
<b>PETRA KOLESARIĆ</b>	
Mogućnosti razvoja arhivske andragogije.....	215
<b>VLATKA FAPALI, NIKOLINA ŽIVIĆ</b>	
Povezanost ekoloških stavova i konzumacije <i>YouTube</i> sadržaja.....	233
<b>MATE SKOKO, LUCIJA IVANDA, LUCIJA NAMJESNIK, MATEA CAR, ĐANA RAVLIĆ, KLARA LUCIĆ, KARLA MITAR, NINA KUČINA</b>	
Izvor motivacije studenata u <i>online</i> nastavi u doba pandemije.....	247



## Riječ urednikā

Interdisciplinarnost je znanstvena paradigma koja se ponajviše zagovara u znanosti druge polovice 20. i početka 21. stoljeća. Da je to slučaj i u Hrvatskoj, potvrđuje već i to da se u hrvatskoj znanosti promišljanjima o interdisciplinarnosti i o primjeni takva znanstvenog pristupa raspravlja barem posljednjih četiriju desetljeća. Tako je, primjerice, još 1977. i 1979. godine u Zagrebu objavljen zbornik *Problemi i perspektive interdisciplinarnog rada i obrazovanja*, koji tematizira upravo takav pristup u znanosti, a koji je uredio psiholog, sociolog i slikar Božo [Božidar] Jušić (1929. – 2016.).<sup>1</sup> Međutim, interdisciplinarnost i interdisciplinarna istraživanja još uvijek nisu dovoljno zastupljeni u hrvatskoj znanosti. Zato nas raduje i zato nam je iznimna čast što cjelokupnoj akademskoj javnosti imamo priliku predstaviti zbornik *Interdisciplinarnost u teoriji i praksi*.

Ovaj zbornik temelji se na izlaganjima s *Međunarodnog interdisciplinarnog 1. Kongresa Centra za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek: »Interdisciplinarnost u teoriji i praksi«* održanog 4. i 5. studenog 2021. godine na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Organizatori spomenutog kongresa bili su Filozofski fakultet u Osijeku i njegov znanstvenoistraživački Centar za interdisciplinarna istraživanja, koji djeluje od siječnja 2020. godine. Kongresom se, kako je moguće doznati iz uvodnika njegove knjižice sažetaka, »ostvaruju stremljenja koja si je Centar za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek zadao kao temeljne misije.«<sup>2</sup> Or-

<sup>1</sup> Božo [Božidar] Jušić (ur.), *Problemi i perspektive interdisciplinarnog rada i obrazovanja*. Simpozij (Zagreb: Društvo psihologa SR Hrvatske, 1977); Božo [Božidar] Jušić (ur.), *Problemi i perspektive interdisciplinarnog rada i obrazovanja*. Drugi dio (Zagreb: Društvo psihologa SR Hrvatske, 1979).

<sup>2</sup> Zlatko Miliša, Demian Papo, Hrvoje Potlimbrzović, »Centar za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek i njegov kongres« / »Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek and Its Congress«, u: Zlatko Miliša, Demian Papo, Hrvoje Potlimbrzović (ur.), *Međunarodni interdisciplinarni 1. Kongres Centra za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek: »Interdisciplinarnost u teoriji i praksi«* / *International Interdisciplinary 1st Congress of the Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek: "Interdisciplinarity in Theory and Practice"*. Knjižica sažetaka, Osijek, 4. i 5. studenog 2021. godine / Book of abstracts, Osijek, 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> November 2021 (Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2021), str. 13–14 / str. 14–15, na str. 14 / na str. 15.

ganzacijski odbor činila su osmorica članova Povjerenstva Centra te šestero znanstvenika iz drugih zemalja: Bosne i Hercegovine, Italije, Kine, Meksika, Poljske i Srbije. S izlaganjima je na kongresu sudjelovalo četrdeset i četvero istraživačica i istraživača iz četiriju zemalja (Bosna i Hercegovina, Hrvatska, Kina, Meksiko), koji su rezultate svojih istraživanja i promišljanja izložili na hrvatskom ili engleskom jeziku, i to bilo fizički bilo virtualno, dakle u hibridnu obliku.

Zbornik sadrži četrnaest znanstvenih i stručnih radova. Prvi rad napisao je Zlatko Miliša, koji zastupa nužnost objedinjavanja filozofskih, psiholoških, socioloških, antropoloških i pedagoških uvida prilikom razmatranja fenomena vrijednosti. Autor drugog rada jest Mujo Slatina, koji je doveo u pitanje funkcioniranje transdisciplinarnog pristupa u pedagoškoj teoriji i praksi te izdvojio uvjete pod kojima taj pristup može funkcionirati. Irena Kiss usmjerila se pak na profesionalnu orijentaciju kao preduvjet prepoznavanja višestrukih inteligencija u mladima, a na tragu Gardnerove teorije i u smjeru brojnijeg zapošljavanja mladih. Istraživanje koje je poduzeo Dean Cikovac pruža uvide u opasnosti upliva moralnog relativizma u praksu odgoja djece i mladih posredstvom medija. Rad koji su napisali Juraj Jurlina, Demian Papo i Hrvoje Potlimbrzović sadrži analizu i usporedbu promjene u stavovima studenata osječkog Sveučilišta prema *online* učenju iz dvaju valova istraživanja: najprije onog koje su proveli u jeku pandemijskih okolnosti i prinude *online* učenja, a onda onog koje su proveli nakon *potpunog zatvaranja*, kada je ponovno omogućeno održavanje nastave u učionicama. Damir i Ida Marinić u svojem su radu prepoznali današnjicu toliko kompleksnom da ju je nužno sagledavati multidisciplinarno. Ivana Šustek istražila je načine realizacije provedbe suradničkog učenja u nastavnom okruženju na daljinu. Rad u kojem se zagovara interdisciplinarnost u kurikulumu i udžbenicima nastavnog predmeta *Povijest* napisao je Miljenko Hajdarović. Pedagoginje Sanela Mandić Vidaković, Sara Dodiković i Tea Čarapović razmotrile su sveprisutan i itekako aktualan fenomen cjeloživotnog obrazovanja i učenja, posebice iz perspektive osoba treće životne dobi. Nebojša Mudri zastupao je pak interdisciplinarni pristup istraživanju svijesti, pri čemu je isprepleo znanstvene spoznaje iz humanističkih, društvenih i kognitivnih znanosti. Rad Nemanje Spasenovskog upućuje na mogućnosti primjene Robbinsova organizacijskog modela na strukturu školstva u Hrvatskoj. Zbornik završava trima stručnim radovima. Prvi je onaj koji je napisala Petra Kolesarić, koja je istražila povezanost arhivistike s odgojnim i obrazovnim znanostima u vidu zasnivanja dviju interdisciplina: arhivske andragogije i arhivske geron-



togogije. Drugi su napisale studentice Vlatka Fapali i Nikolina Živić koje su sociološkom metodologijom dokazale povezanost ekoloških stavova i konzumacije *YouTube* sadržaja. Treći je onaj koji je nastao kao rezultat suradnje sedmero studenata koje predvodi Mate Skoko, a koji su tijekom trajanja pandemije propitali izvore motivacije studenata za učenje.

Održavanjem kongresa i objavljivanjem ovoga zbornika, točnije njegovim uređivanjem, ponajprije smo željeli okupiti istraživače koji zastupaju cjelovito sagledavanje fenomenā, pitanjā i problemā današnjice, a onda i obogatiti hrvatsko interdisciplinarno nasljeđe. Nadamo se da će međunarodni interdisciplinarni Kongres Centra za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek postati manifestacijom koja će biti tradicionalna te da će zbornici radova postati izdanja koja će biti serijska.

Davor Balić  
Demian Papo  
Hrvoje Potlimbrzović



## Editors' Foreword

Interdisciplinarity is a scientific paradigm which is mostly advocated in science of the second half of the 20<sup>th</sup> and the beginning of the 21<sup>st</sup> century. That this is also the case in Croatia can be confirmed by the fact that reflections on interdisciplinarity and the application of such a scientific approach have been discussed for at least past four decades in Croatian science. For example, the book of proceedings named *Problems and Perspectives of Interdisciplinary Work and Education*, edited by the psychologist, sociologist and painter Božo [Božidar] Jušić (1929–2016), was published in Zagreb as early as 1977 and 1979, and it thematizes exactly such an approach in science.<sup>1</sup> However, interdisciplinarity and interdisciplinary research are still not sufficiently represented in Croatian science. That is why we are happy and extremely honored to have the opportunity to present the book of proceedings *Interdisciplinarity in Theory and Practice* to the entire academic public.

This book of proceedings is based upon papers presented at the *International Interdisciplinary 1<sup>st</sup> Congress of the Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek: "Interdisciplinarity in Theory and Practice"* which took place on November 4 and 5, 2021 at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek. The organizers of the mentioned congress were the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek and its Centre for Interdisciplinary Research, which was founded in January 2020. The congress, as stated in the editorial introduction of its book of abstracts, "contributes to the realization of aspirations which the Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek had proposed in its fundamental missions and visions."<sup>2</sup> The Organization Committee consisted of eight members of the Cen-

<sup>1</sup> Božo [Božidar] Jušić (ed.), *Problemi i perspektive interdisciplinarnog rada i obrazovanja*. Simpozij (Zagreb: Društvo psihologa SR Hrvatske, 1977); Božo [Božidar] Jušić (ed.), *Problemi i perspektive interdisciplinarnog rada i obrazovanja*. Drugi dio (Zagreb: Društvo psihologa SR Hrvatske, 1979).

<sup>2</sup> Zlatko Miliša, Demian Papo, Hrvoje Potlimbrzović, "Centar za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek i njegov kongres" / "Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek and Its Congress", in: Zlatko Miliša, Demian Papo, Hrvoje Potlimbrzović (eds.), *Međunarodni interdisciplinarni 1. Kongres Centra za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek: "Interdisciplinarnost*

tre's administrative Committee and six scholars from other countries: Bosnia and Herzegovina, Italy, China, Mexico, Poland and Serbia. Forty-four researchers from four countries (Bosnia and Herzegovina, Croatia, China, Mexico) presented results of their research and reflection in Croatian or English, either physically or virtually, i.e. in a hybrid form.

The book of proceedings contains fourteen scientific and professional papers. The first paper was written by Zlatko Miliša, who advocates the necessity of unifying philosophical, psychological, sociological, anthropological and pedagogical insights when considering the value phenomenon. The author of the second paper is Mujo Slatina, who questioned the functioning of transdisciplinary approach in pedagogical theory and practice, and identified the conditions under which this approach could function. Irena Kiss, on the other hand, focused on professional orientation as a prerequisite for recognizing multiple intelligence in young people, following Gardner's theory and in the direction of increased employment of young people. The research undertaken by Dean Cikovac provides insights into the danger of the influence of moral relativism in the practice of raising children and young people through media. The paper written by Juraj Jurlina, Demian Papo and Hrvoje Potlimbrzović contains an analysis and comparison of changes in the attitudes of Josip Juraj Strossmayer University of Osijek's students towards online learning from two waves of research: first the one they conducted in the midst of pandemic circumstances and compulsive online learning, and then the one they conducted after the lockdown, when it was possible to have classes in the classrooms again. In their paper, Damir and Ida Marinić recognized that the present is so complex that it is necessary to reflect upon it in an multidisciplinary manner. Ivana Šustek did research on the ways to implement collaborative learning in a distance learning environment. The paper advocating interdisciplinarity in the curriculum and textbooks of the school subject *History* was written by Miljenko Hajdarović. Pedagogues Sanela Mandić Vidaković, Sara Dodiković and Tea Čarapović considered the ubiquitous and very current phenomenon of lifelong education and learning, especially from the perspective of people of the third age. Nebojša Muđri, on the other hand, advocated an interdisciplinary approach to the rese-

---

*u teoriji i praksi" / International Interdisciplinary 1<sup>st</sup> Congress of the Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek: "Interdisciplinarity in Theory and Practice". Knjižica sažetaka, Osijek, 4. i 5. studenog 2021. godine / Book of abstracts, Osijek, 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> November 2021 (Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2021), pp. 13–14 / pp. 14–15, on p. 14 / on p. 15.*

arch of consciousness, where he interwoven scientific knowledge from the humanities, social and cognitive sciences. The paper by Nemanja Spasenovski points to the possibilities of applying Robbins' organizational model to the structure of education in Croatia. The book of proceedings ends with three professional papers. The first is the one written by Petra Kolesarić, who investigated the connection between archival science and educational sciences in the form of establishing two interdisciplines: archival andragogy and archival gerontogogy. The second one was written by Vlatka Fapali and Nikolina Živić, who used sociological methodology to prove the connection between environmental attitudes and the consumption of *YouTube* content. The third is the one that was created as a result of the collaboration of seven students led by Mate Skoko, who questioned the sources of student motivation for learning during the pandemic.

By organizing the congress and publishing this book of proceedings, or more precisely by editing it, we first of all wanted to bring together researchers who advocate comprehensive overview of today's phenomena, questions and problems, and then also to enrich Croatian interdisciplinary heritage. We hope that the international interdisciplinary Congress of the Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek will become a traditional event and that its books of proceedings will become serial editions.

Davor Balić  
Demian Papo  
Hrvoje Potlimbrzović



# INTERDISCIPLINARNI PRISTUP FENOMENU VRIJEDNOSTI

**ZLATKO MILIŠA**

Filozofski fakultet Osijek  
Ulica Lorenza Jägera 9  
HR-31000 Osijek  
Croatia  
zmilisa@ffos.hr

UDK [1\*3]17.022.1

Izvorni znanstveni članak /  
Original scientific paper

## Sažetak

U ovom su radu interdisciplinarnom analizom fenomena vrijednosti dane osnovne specifičnosti filozofijskih, psihologijskih, sociologijskih, antropologijskih i pedagogijskih analiza. U svjetlu tih analiza detektirana su dva pristupa: deduktivno-teorijski i induktivno-empirijski. Prvi nije usmjeren na empirijska istraživanja, ističe univerzalni aspekt vrijednosti te često zanemaruje relativizam vrijednosti, što potencijalno vodi do normativizma (što je bio više nego čest slučaj u pedagogiji). Drugi, induktivno-empirijski pristup, u svojim interpretacijama (osobito u psihologiji) nerijetko je pozitivistički usmjeren. Za razliku od egzaktnih znanosti, u kojima pojam *vrijednost* znači pozitivnu ili negativnu veličinu, u filozofiji te društvenim i humanističkim znanostima fenomen vrijednosti podrazumijeva pozitivno preferiranje prema nekome ili nečemu. Rad polazi od glavne afirmativne hipoteze: opće definicije vrijednosti, odvojene od filozofije, sociologije, psihologije, pedagogije i antropologije, a bez poznavanja raznolikosti njegovih konkretnih formi unutar različitih kultura i bez istraživanja različitih tipova vrijednosnog odnošenja, dovode do pozitivističkih i/ili spekulativnih fikcija. Analitički diskurs ovog rada ide u smjeru teorije konvergencije u 'pomirenju' teorijskih i empirijskih analiza, jer prihvatljivi znanstveno-metodološki i analitički diskurs ne dozvoljavaju strogo razdvajanje, a kamoli suprotstavljanje tih dvaju pristupa. Antropologijskim, sociologijskim i filozofijskim studijama biljeg daje deduktivno-teorijski pristup kada se istražuje i/ili zagovara trajni karakter određenih vrijednosti, dok se empirijsko-induktivnim pristupom, uglavnom psihologijskih studija, registrira promjenljivi aspekt vrijednosti. Specifičnost pedagogijske definicije vrijednosti je da se ona tretira kao pokretački i regulacijski čin odgoja. U radu su aktualizirane razlike u univerzalnom karakteru vrijednosti i (radikalnog) moralnog relativizma, dualizma vrijednosti te podjele na eksplisitne (proklamirane) i implicitne (ponašajne) vrijednosti. Promjenljivi karakter

vrijednosti određuje društveni realitet, a univerzalni karakter vrijednosti – tipovi vrijednosnih orijentacija. U prilog ovoj konstataciji psiholog Milton Rokeach dao je 1976. godine sjajnu tezu: »Ako bi vrijednosti bile sasvim stabilne, individualna i socijalna promjena bila bi nemoguća. Ako bi vrijednosti bile kompletno nestabilne, kontinuitet ljudske osobnosti i društva bio bi nemoguć. Svaki pristup ljudskim vrijednostima mora biti u stanju objasniti trajni karakter vrijednosti, kao i njihovu promjenljivost.«

U članku se dovode u svrsishodnu vezu odgoj i vrijednosti te se pravi razlika između vrijednosti i ideala, normi, stavova, ciljeva, vrijednosnih sudova, sustava vrijednosti, životnih stilova i vrijednosnih orijentacija. Na kraju se aktualiziraju neki aspekti krize odgoja te se iznosi operativna definicija cilja odgoja i obrazovanja. *Kriza vrijednosti je kriza odgoja.* Eksplikacija ove teze u teoriji i praksi glavna je teleološka odrednica pedagoškog pristupa.

**Ključne riječi:** interdisciplinarni pristup, vrijednosti, vrijednosne orijentacije, životni stilovi, pedagoška teleološkičnost, cilj odgoja i obrazovanja

## 1. Uvod

Vrijednosti određuju što je poželjno kod pojedinca ili skupine, što utječe na selekciju između mogućih načina, sredstava i ciljeva djelovanja. Kriterij za izbor pravca djelovanja čovjeka definira vjerovanje da je određen način ponašanja ili krajnji cilj egzistencije osobno i/ili društveno poželjniji. Vrijednosti ne možemo razumjeti bez interdisciplinarnih analiza. Upravo iz ove početne konstatacije proizlazi glavni cilj ovog rada: utvrditi suodnos deduktivno-teorijskih i induktivno-empirijskih pristupa u interdisciplinarnim analizama fenomena vrijednosti. Ovakvi, često suprotstavljeni i naoko nepomirljivi pristupi, imaju svoje krajnosti i/ili odrednice: etički normativizam i znanstveni pozitivizam. Neovisno o aksiološkim razlikama, rasvjetljavanje tih dvaju dominantnih pristupa učinit će se s aspekta filozofijskih, socioloških, antropoloških, psiholoških i pedagoških interpretacija, što je od prvorazrednog značenja u interdisciplinarnoj analizi fenomena vrijednosti. Pozitivisti negiraju univerzalni aspekt vrijednosti. Znanost ne može definirati čovjeka, a pozitivisti bi htjeli sve ukalupiti. Znanost nikad neće otkriti put do sreće, niti je može definirati. Pozitivisti negiraju metafizički aksiom da su 'míslí stvari' i da su univerzalne vrijednosti nedostupne znanstvenoj provjeri. Prijepori epistemološkog karaktera, uzevši globalno, proizlaze iz poistovjećivanja, suprotstavljanja ili razlikovanja idealno-tip-



skih konstrukcija vrijednosti odvojenih od realiteta i (onih) vrijednosti koje utječu na ponašanje. U okvirima teorije etičkog apsolutizma vrijednosti se tretiraju kao fenomeni koji egzistiraju ‘po sebi’. Neopravdano je određenu vrijednost poistovjetiti s etičkim idealom, osobito ako se tada negiraju argumenti etičkog relativizama ili odbacuje empirijsko ispitivanje vrijednosti. U svjetlu tog aspekta nastao je i pedagoški normativizam, u kojem je naglasak stavljen na društvene norme, odvojene od životnog realiteta ili ljudskih preferencija. Pristup koji se zagovara u ovom radu karakterizira ispitivanje različitosti vrijednosnih opredjeljenja i načina kojima društvo omogućava postizanje individualnih preferencija i/ili ciljeva. Takvim pristupom moguće je odgovoriti na pitanje u kojoj mjeri vrijednosti imaju integrativnu ulogu u društvu i njegovim podsustavima (primjerice u gospodarstvu, politici i obrazovanju). Razlike u analizama deduktivno-teorijskog i induktivno-empirijskog pristupa treba sagledavati poštujući načelo konvergencije, jer samo tako možemo sagledavati sličnosti i razlike odgojno poželjnih vrijednosti pojedinca i društva. Vrijednosti nisu samo individualni standard ponašanja, jer u tom slučaju ne bi bila uočena njihova društvena uvjetovanost. Dvije se osobe ne moraju razlikovati po socijalnom ili obrazovnom statusu, ali se mogu razlikovati na temelju različitih vrijednosnih pozicija. Ako bi vrijednosti bile tek društveni standard ponašanja, onda bi one bile isto što i norme, ali nisu. Norma se krši ili ne, i za to postoje sankcije, a vrijednosti se preferiraju s većim ili manjim stupnjem intenziteta.<sup>1</sup>

## 2. Filozofijski, sociologijski i antropološki pristup vrijednostima

U filozofiji, a prema teoriji etičkog apsolutizma, neke vrijednosti tretiraju se kao ‘vrhovna dobra’ ili fenomeni ‘po sebi’, bez obzira na to prihvaćaju li ih ljudi ili ne. Međutim, to nipošto ne znači da su druge znanosti u prednosti pred filozofijom. Znanosti koje ne mogu odgovoriti na brojna pitanja trebale bi ići ususret filozofijskoj ideji transcendentnosti i nalaziti primjere asimptotičnosti spoznaje. Fenomenološki pravac u filozofiji i neokantovske interpretacije Schelera, Windelbanda i Rickerta spajaju tezu po kojoj su vrijednosti idealne projekcije koje se ne izvode iz empirijske realnosti. Štoviše, kako sam pokazao na drugom mjestu, Windelband i Rickert, locirajući

<sup>1</sup> Zlatko Miliša, *Oduprimo se demonopedagogiji današnjice* (Velika Gorica: Benedikta, 2021).

vrijednosti u 'idealnoj sferi' izvan domašaja individualnog, izvode osnovni zadatak aksiologije: uzdignuti se iz relativizma interpersonalnih (vrijednosnih) odnosa i materijalnog svijeta do univerzalnih vrijednosti.<sup>2</sup> Polazi se od pretpostavke da se ontološka čovjekova struktura ne iskazuje u njegovom empirijskom fakticitetu, dakle u njegovoj neposrednoj datosti, nego u kategoriji zadanosti.

Pristaše teorije univerzalizma polaze od teze da su vrhovne vrijednosti apsolutne istine, što podrazumijeva da one vrijede u svim vremenima, kulturama i prostorima. Vrijednosti se manifestiraju kao glavni životni i duhovni orijentiri, ciljevi su kojima stremimo, ideali kojima težimo, svrhe ljudskih nastojanja. Osnovni problem istraživanja fenomena vrijednosti s ovog motrišta proizlazi iz kriterija pri utvrđivanju izbora trajnih vrijednosti. S time u vezi, njemački filozof Hufnagel, kritizirajući takve filozofijske opcije, 1994. godine konstatirao je da se filozofija »mora vratiti iz neba beskrajnih spekulacija«.<sup>3</sup> Vrijednosti-ideali ne bi smjeli ostati na tumačenjima o njima kao o apsolutnim istinama; oni su (samo) »aksiološka inicijacija«.<sup>4</sup> I to se za spoznajno-teorijsku razinu čini od prvorazredne važnosti. Univerzalne vrijednosti, kao što su sloboda, poštenje i jednakost, zapravo su etički ideali i kao takvi su asimptotični za znanstvenu spoznaju. Zbog toga »moralnost nikada ne može samu sebe imati kao cilj«.<sup>5</sup> Svi su ideali vrijednosti, ali ne i obratno. Dok cilj podrazumijeva mogućnost realizacije, ideal naglašava ono čemu stremimo. Ideali označavaju općeljudske vrijednosti, označavaju zamišljeno stanje poželjnosti. Ideali su transcendentnog karaktera i moglo bi ih se odrediti kao univerzalije smisla. Ideale, kao ni vrijednosne sudove, nije moguće objektivno vrednovati i/ili empirijski provjeriti. Zašto? Dovoljno je uzeti bilo koji vrijednosni sud i analizirati njegovo značenje da bi se vidjelo kako ne može biti racionalnih argumenata za bilo kakvu univerzalnost vrijednosti. Uzmimo samo nekoliko primjera vrijednosnih sudova: 'Treba pomoći čovjeku u nevolji', 'Ne smije se lagati', 'Treba se zalagati' i upitajmo se kako smo došli do tih sudova. Kako se može potkrijepiti tvrdnja da izraz

<sup>2</sup> Zlatko Miliša, *Odgojne vrijednosti rada: teorijsko metodološki problemi istraživanja* (Split: Književni krug, 1999), str. 71.

<sup>3</sup> Erwin Hufnagel, »Scheler i europsko mišljenje«, preveo Ivan Čehok, *Filozofska istraživanja* 14/4 (1994), str. 661–685, na str. 664.

<sup>4</sup> Erwin Hufnagel, »Platonovi zakoni. Filozofijsko-pedagogijsko istraživanje«, s njemačkoga preveo Sulejman Bosto, *Filozofska istraživanja* 15/1–2 (1995), str. 197–216, na str. 206.

<sup>5</sup> Hans Jonas, *Princip odgovornost: pokušaj jedne etike za tehnološku civilizaciju* (Sarajevo: Veselelin Masleša, 1990), str. 122.

*treba* izražava nešto objektivno? Pokazati objektivno važenje tih izraza znači dokazati da je moguće iz izraza koji opisuju činjenično stanje izvesti izraze vrijednosnog karaktera. Međutim, koje to činjenično stanje može poslužiti kao temelj navedenim iskazima? Ima li načina da se pokaže kako ti iskazi izražavaju neko činjenično stanje stvari? Očigledno ne! Da treba pomoći čovjeku u nevolji ili biti marljiv ne proizlazi iz činjenica, iskaz je naših subjektivnih stavova i vjerovanja. Vrijednosni sudovi ne mogu se izvoditi iz iskaza koji opisuju činjenice budući da nijedan opis činjeničnog stanja (prirodne, fizikalne, matematične zakonitosti) ne sadrži u sebi izraz *treba da*. Vrijednosni sudovi sadržavaju subjektivna vrijednosna opredjeljenja. To potvrđuje tezu da se ne može govoriti o objektivnom i apsolutnom važenju vrijednosnih sudova. Racionalno zasnivanje etike je nemoguće! Znanost ne trpi univerzalne vrijednosne sudove. U slučaju sukoba dvaju oprečnih vrijednosnih opredjeljenja, nema racionalno-znanstvenog rješenja; ne može se reći koji je bolji. Svaki pokušaj vrednovanja različitih sustava vrijednosti opet je obojen subjektivnim stavovima i/ili preferencijama. Dodatni problem kod sustava vrijednosti je i taj da se treba usuglasiti koliki broj vrijednosti ulazi u sustav te ustanoviti logičku i funkcionalnu vezu vrijednosti, što naravno nije moguće ako su neke vrijednosti ideali! Pitanje opstojnosti vrijednosti odnosi se na ontološki aspekt. Tu se otvara rasprava o tome postoje li vrijednosti po sebi ili je njihova opstojnost vezana uz subjektivno stanje svijesti i/ili percepciju stvarnosti. U tom kontekstu razmatra se jesu li one objektivne ili subjektivne kategorije. Kako možemo doznati od Borana Berčića, »*realisti* smatraju da vrijednosti postoje objektivno i nezavisno od nas«, dok »*antirealisti* smatraju da su vrijednosti naš proizvod i da ih mi stvaramo«. <sup>6</sup>

Vrijednosti se u sociološkim studijama najčešće tretiraju kao *društveni standardi ponašanja*, što sužava njihovo značenje jer se vrijednosti tiču i mnogo složenijih odnosa. Ako bi vrijednosti bile samo društveni standard ponašanja, onda bi one bile isto što i norme, a nisu. Njemački sociolog Max Weber ostao je zapažen u društvenim znanostima po shvaćanju da vrijednosti mogu odigrati dominantnu ulogu u (privrednom) razvoju društva. U svojoj studiji *Protestantska etika i duh kapitalizma* u protestantskoj etici uočava duhovno izvorište kapitalizma. 'Idealnotipskom metodom' konstruirao je četiri tipa društvene djelatnosti/orijentacije: 1) ciljno-racionalnu; 2) vrijednosno-racionalnu; 3) afektivnu; 4) tradicionalnu. Kapitalizam je, prema Weberu, nastao zbog implementacije protestantskih vrijednosti rada (upor-

<sup>6</sup> Boran Berčić, *Filozofija*, svezak prvi (Zagreb: Ibis Grafika, 2012), str. 201.

nost, štedljivost, materijalna neovisnost i samostalnost) u društveni sustav.<sup>7</sup> Te protestantske vrijednosti rada konvergirale su s privatnim interesima i razvojem gospodarstva. Neki sociolozi smatraju da se društvo putem vrijednosti 'opskrbljuje' integrirajućim sklopom kulturnih orijentacija, »koje u općim crtama dijele njegovi članovi i koje su temelj konsenzusa o bitnim pitanjima opstanka neke socijalne organizacije«. <sup>8</sup> Slično i Popović definira vrijednosti kao društvene standarde kojima se »opravdavaju, 'legaliziraju' određeni sistemi društvenih odnosa, a time i određene strukture (hijerarhije) opštih društvenih i grupnih interesa koji su uključeni u postojeći sistem društvenih odnosa«. <sup>9</sup> Još je utemeljitelj funkcionalističkog pravca u sociologiji Émile Durkheim iznio neprihvatljivu tezu da članovi istog društva u najvećoj mjeri prihvaćaju iste vrijednosti te da se oko njih okupljaju. I Talcott Parsons, drugi najpoznatiji teoretičar funkcionalizma u sociologiji, tretira vrijednosti kao ključni koncept društvene kohezije. Parsons u suradnji sa Shilsom određuje četiri strukturalne kategorije, a to su kolektivi, norme, uloge i integracija društva, dok vrijednosti određuje kao ključne komponente u održavanju društvenog sustava. <sup>10</sup> Ipak, postoji prešutni konsenzus brojnih sociologa koji smatraju da su vrijednosti i norme »bitne za funkcioniranje društva [...] Bez zajedničkih normi, članovi društva ne bi mogli surađivati ili čak shvatiti ponašanje drugih. Slični se argumenti odnose i na vrijednosti. Bez zajedničkih vrijednosti, članovi društva ne bi mogli surađivati. Sređeno i stabilno društvo iziskuje zajedničke norme i vrijednosti«. <sup>11</sup> Međutim, u svjetlu tih teza može se dati načelni prigovor da u društvenom realitetu rijetko postoji komplementarnost društvenih normi i preferencija različitih društvenih skupina. »Za razliku od normi, koje osiguravaju specifične upute za ponašanje, vrijednosti nude općenitije smjernice.« <sup>12</sup>

Poljski sociolog Adamski, neizravno kritizirajući takav funkcionalizam, opisuje situacije u kojima radikalne promjene u strukturi obrazovanja ote-

<sup>7</sup> Max Weber, *Protestantska etika i duh kapitalizma*, preveo Dragutin Hlad (Zagreb: Hlad i sinovi / MISL, 2006).

<sup>8</sup> Davorka Matić, »Vrijednosti kao predmet sociološke znanosti«, *Revija za sociologiju* 21/3 (1990), str. 517–525, na str. 524.

<sup>9</sup> Mihailo Popović, *Problemi društvene strukture* (Beograd: Kultura, 1974), str. 235.

<sup>10</sup> Talcott Parsons, Edward A. Shils (eds.), *Toward a General Theory of Action* (Cambridge: Harvard University Press, 1951).

<sup>11</sup> Michael Haralambos, Martin Holborn, *Sociologija: Teme i perspektive* (Zagreb: Golden Marketing, 2002), str. 5.

<sup>12</sup> Haralambos, Holborn, *Sociologija: Teme i perspektive*, str. 20.

žavaju tradicionalne sheme obrazovnih aspiracija i vrijednosnog sustava.<sup>13</sup> Vrijednosti nisu samo preslika društvenog determinizma, nego je njihova (temeljna) funkcija i da budu snažni generatori praktične djelatnosti ljudi. Vrijednosti se sa sociološkog stanovišta tretiraju kao životni stilovi koji: nastaju iz iskustva i/ili se preuzimaju iz kulture na osnovi potreba za orijentacijom, reguliranjem i prevladavanjem društvenih odnosa; se javljaju u obliku implicitnih i eksplicitnih poruka o poželjnim obrascima ponašanja; pri vrijednosnom odnošenju funkcioniraju na tri načina, i to kao ciljevi akcije, izbori između drugih ponašajnih manifestacija i kao zahtjevi koji se postavljaju u odnosu na okolinu ili određenu skupinu kada ih se tretira da su društveni standard ponašanja. U sociologiji se često vrijednosti i vrijednosne orijentacije stavljaju u kontekst *životnih stilova* koji karakteriziraju specifična ponašanja. Ne praveći distinkciju između tih pojmova, sociolozi životne stilove povezuju s procesima globalizacije, tehnološkog napretka i novih medija, smatrajući da je to posljedica brzih »promjena načina života«. <sup>14</sup> U suvremenim sociološkim teorijama životni stil prelazi sa statusne skupine na individualnost, onu individualnost koja posjeduje 'stilsku svijest o sebi' ili svoj 'vlastiti izraz' (odnosno s makro na mikro razinu). Razlike koje nastaju u diferencijacijama moraju biti prepoznate, jer inače im prijete opasnost od neprepoznavanja ili društvenog neodobravanja.<sup>15</sup> Kao važno obilježje životnih stilova neki autori naglašavaju odnos »između individualnih i kolektivnih obrazaca društvenog života«. <sup>16</sup> Životni stilovi čine vezu orijentacija i ponašanja, društvenog položaja, životnih i radnih uvjeta, mjesta stanovanja, osobnih i skupnih preferencija. Neki sociolozi smatraju da životni stilovi omogućavaju formiranje društvenih skupina zato »da bi dali smisao kolektivnom identitetu«, što vodi do učvršćenja određene skupine. Drugi smatraju da je njihov važni aspekt mogućnost »za samorecepciju individue«. <sup>17</sup> Budući da su životni stilovi, kao i vrijednosti, promjenljivog karaktera, njihovo analiziranje mora se usmjeriti na (društvene) trendove.

<sup>13</sup> Wladyslaw W. Adamski, »Socijalna struktura nasuprot obrazovnoj politici. Poljske i evropske perspektive«, u: Sergej Flere (izbor i komentari), *Proturječja suvremenog obrazovanja: ogledi iz sociologije obrazovanja* (Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine, 1986), str. 77–90.

<sup>14</sup> Inga Tomić-Koludrović, Anči Leburić, *Sociologija životnog stila* (Zagreb: Jesenski i Turk, 2002), str. 9.

<sup>15</sup> Mike Featherstone, »Životni stil i potrošačka kultura«, *Diskrepancija: studentski časopis za društveno-humanističke teme* 4/2 (2001), str. 65–74.

<sup>16</sup> David Chaney, *Životni stilovi* (Beograd: Clio, 2003), str. 198.

<sup>17</sup> Chaney, *Životni stilovi*, str. 7; Tomić-Koludrović, Leburić, *Sociologija životnog stila*, str. 9.

Međutim, brojne skupine pokazuju da nekome životni orijentir može biti konformist u javnom, a individualist u privatnom životu. To je paradigma-tični primjer kada govorimo o dualizmu vrijednosti, što dodatno implicira zaključak da se vrijednosti ne mogu svoditi na općeprihvaćene (društvene) standarde ponašanja.

Tezu o dualizmu vrijednosti potvrđuje podjela na implicitne i eksplicitne vrijednosti. Eksplicitne vrijednosti, za razliku od implicitnih, mogu ostati na razini deklarativnog, dok se implicitne potvrđuju ponašanjem. Tako određene, utječu na možebitni raskorak između željenog i ponašanja. Primjerice, netko može visoko naglašavati važnost zdravlja, a(li) se rizično ponašati. Eksplicitne i implicitne vrijednosti dodatno objašnjavaju tezu o dualizmu vrijednosti. Tako netko može deklarativno prihvaćati zdravlje kao dominantnu vrijednost, što otvara pitanje odakle jaz između visokog rangiranja te vrijednosti i ponašanja kada se ljudi u svakodnevnom životu ponašaju suprotno toj proklamiranoj vrijednosti. Analogno tome, interpretacijom empirijskih rezultata istraživanja može se ustvrditi da mladi često ističu da prihvaćaju stvaralačku komponentu rada (rada kao 'vrhovne životne potrebe/vrijednosti'), dok, s druge strane, životna svakodnevnica poriče povezanost između takva njihova vrijednosnog opredjeljenja i ponašanja.<sup>18</sup> Jedan od najcitiranijih antropologa Clydea Kluckhohn 1962. godine iznio je definiciju vrijednosti, napisavši da su »vrijednosti eksplicitno ili implicitno shvaćanje (konceptcija) nečeg poželjnog koje je svojstveno pojedincu i karakteristično za određenu skupinu što utječe na selekciju prikladnih načina, sredstava i ciljeva akcije«. <sup>19</sup> Termin vrijednosne orijentacije nastao je kao rezultat Kluckhohnove antropološke studije u kojoj autor polazi od glavne hipoteze da se ono što se smatra vrijednim u različitim kulturama i zajednicama »determinira u fenomenu vrijednosti na različite načine«. <sup>20</sup> Antropologijske i sociologijske studije povezuje to što one istražuju vrijednosti kroz usporedbe s društveno prihvatljivim obrascima ponašanja, utvrđujući pritom društvenu determiniranost (i funkcije) vrijednosti. Time se, zapravo, zaobilaze teze o univerzalizmu vrijednosti. S druge strane, bitno je napomenuti da uloga pojedinca u kreiranju vlastitog vrijednosnog opredjeljenja nije predmet proučavanja ovih pristupa. Zbog toga je upravo u tim znanostima moguće pronaći česte strukturalističke pristupe, u kojima se vrijednosti uobličavaju posredstvom

<sup>18</sup> Miliša, *Odgovne vrijednosti rada: teorijsko metodološki problemi istraživanja*, str. 72.

<sup>19</sup> Clyde Kluckhohn, *Culture and Behavior* (New York: Free Press of Glencoe, 1962), str. 388.

<sup>20</sup> Kluckhohn, *Culture and Behavior*.

društvenog determinizma. Tako se vrijednosti i moralne norme poistovjećuju sa standardima socijalnog ponašanja, kojima je osnovni zadatak legitimirati društveni sustav, neovisno o njegovoj demokratičnosti. Tako, na primjer, antropologinja Erlich naglašava presudnu ulogu onih vrijednosti koje odlučuju kako će neka grupa i neki narod doživljavati povijesne događaje, kako će ih tumačiti i kako će na njih reagirati. Prema njenom tumačenju, pojedinci ne uvjetuju društvena zbivanja. Evo kako ona to objašnjava: »Čovjek se ne rađa na praznoj pozornici, nego na pozornici gdje su kulise postavljene, a drama je davno započela. Kad ga gurnu na scenu, on ne može drugo već da slijedi propisani tekst i da se ravna po šaptaču. Malo, vrlo malo može on mijenjati tok radnje. Sve ako kasnije i napusti tu pozornicu, uvijek će se na njemu prepoznati škola i teatarska tradicija iz koje je potekao.«<sup>21</sup>

Međutim, svjetski priznata antropologinja Mead u istraživanju na Novoj Gvineji ustvrdila je da se takav strukturalizam može srušiti kao kula od karata. Empirijskim nalazima upućuje na zaključak (u knjizi *Sex i temperament u tri primitivna društva*) da je struktura dvaju plemena (Mundugumora i Arapeša) u funkciji razvoja potreba interesa i vrednota svakoga člana kolektiva, gdje nitko ne misli da je sama struktura toliko dobra da bi se pojedinac morao podrediti njezinu održanju.<sup>22</sup> U zabludi su svi oni koji misle da je pretpostavka slobode kidanje okova tradicije. Ljudi koje povezuju kultura, mitovi, običaji ili tradicija čine zajednicu, a narod koji se toga odriče je bez identiteta. Zato je važno poznavati antropološke nalaze i/ili studije. Claude Lévi-Strauss u kapitalnom djelu *Strukturalna antropologija* iz 1973. godine, koje je na hrvatski jezik prevedeno 1988. godine, iznosi istraživačke spoznaje iz brojnih etnoloških i antropoloških studija, ističući da su takozvana primitivna društva superiornija u etičkom pogledu u odnosu na materijalno razvijeni svijet današnjice.<sup>23</sup> Velika većina antropologa i sociologa ukazuju na to da se razlike između pripadnika određenih slojeva u društvu ili među društvima evidentiraju kod nejednakog pridavanja značenja modelima poželjnog, dakle onog što bi bilo oportuno preferirati s religijskog, etičkog, odgojnog ili društvenog stajališta. Jednom se model poželjnoga podudara s idealima asketizma, drugi put s hedonističkim stilom.

<sup>21</sup> Vera Erlich, *U društvu s čovjekom: tragom njegovih kulturnih i socijalnih tekovina* (Zagreb: Naprijed, 1968), str. 131.

<sup>22</sup> Margaret Mead, *Spol i temperament u tri primitivna društva* (Zagreb: Naprijed, 1968).

<sup>23</sup> Claude Lévi-Strauss, *Strukturalna antropologija 2*, preveli Daniel Bučan i Vjekoslav Mikecin, predgovor Vjekoslav Mikecin (Zagreb: Školska knjiga, 1988).

### 3. Psihologijski pristup

Sa stajališta psihologijskih studija, koje obilježava induktivno-empirijski pristup, vrijednosti se ispituju usporedbom sa značenjem koje imaju na ponašanje i razvoj ličnosti. Dakle, ispituju koliko vrijednosti (ili konkretna vrijednost u usporedbi s drugima) imaju učinak na: a) unutrašnje proživljavanje kod svake osobe (emocionalna dimenzija); b) koliko usmjeravaju ponašanje pojedinca u konkretnim situacijama ili prema krajnjim ciljevima egzistencije; i c) koliko potiču na zauzimanje stava (spoznajnog izraza) prema postojećim ili krajnjim ciljevima egzistencije (kognitivna dimenzija). Tvrdnja da se vrijednostima uređuje ljudsko ponašanje upravo je ono što sjedinjuje psihologijske studije u pristupu, a time i definicijama vrijednosti. Vrijednosti se ovdje istražuju u intrasubjektivnom i intersubjektivnom značenju kada postaju (ili kada se pretpostavlja da postaju) individualni standard ponašanja pojedin(a)ca u grupi. Ne postoje negativne vrijednosti, nego pozitivni i negativni stavovi. Koji su razlozi da je ovaj pristup prihvatljiviji od ostalih za znanstvenu operacionalizaciju fenomena vrijednosti? Jedan od svjetski poznatih psihologa Rokeach posebno se ističe među istraživačima fenomena vrijednosti po tome što je u svojoj definiciji istakao dvije važne njezine funkcije: »Vrijednost je trajno vjerovanje da je specifičan način ponašanja ili cilja egzistencije društveno ili osobno poželjniji u odnosu na suprotni način ponašanja ili cilja egzistencije.«<sup>24</sup> Ova definicija je najprihvatljivija i najoperativnija jer sadrži u sebi interdisciplinarno poimanje vrijednosti kao trajnog vjerovanja (filozofijski pristup) te njihovu društvenu i pojedinačnu odrednicu 'osobne ili društvene poželjnosti'. Prva funkcija razabire se u shvaćanju vrijednosti kao standarda ponašanja. Druga, motivacijska funkcija vrijednosti tiče se odabira između manjeg ili većeg broja konkurentnih želja, vjerovanja i ciljeva egzistencije. Ova druga funkcija vrijednosti sadrži emocionalnu, 'ponašajnu' (*behaviour*) i kognitivnu dimenziju, koje su inkorporirane u riječi *poželjniji*. Sve ove dimenzije vrijednosti, ističe Rokeach, nisu (nužno) u komplementarnim odnosima već, sasvim suprotno, mogu biti u konfliktu i/ili ireduktibilne.<sup>25</sup> Tako se, na primjer, može pretpostaviti da vrijednosti u većoj mjeri mogu biti ekspresija osobnih osjećaja (emocionalna dimenzija), nego što imaju karakter spoznajnih iskaza (kognitivna dimenzija). U

<sup>24</sup> Milton Rokeach, »The nature of human values systems«, u: Edwin P. Hollander, Raymond G. Hunt (eds.), *Current Perspectives in Social Psychology*, fourth edition, reading with commentary (Oxford: Oxford University Press, 1976), str. 344–357, na str. 345.

<sup>25</sup> Rokeach, »The nature of human values systems«, str. 346.



svakom slučaju, vrijednosti: 1) pokreću ljude na aktivnosti; i 2) postaju regulator (između različitih vrsta) ponašanja. Rokeach dijeli vrijednosti u dvije skupine: jednu čine terminalne, a drugu instrumentalne vrijednosti, pri čemu se terminalne vrijednosti »odnose na poželjne ciljeve egzistencije, a instrumentalne vrijednosti se odnose na poželjne načine ponašanja.«<sup>26</sup> Vrijednosti-ideali ne mogu biti operativan model sve dok se (neke) terminalne vrijednosti tretiraju kao vrhovna dobra. Neke 'terminalne vrednote', koje navodi Rokeach, etički su ideali i kao takvi su nedostupni znanstvenoj provjeri, kao što su: mir u svijetu, jednakost, sloboda, sreća, ljubav. Međutim, Rokeach nije naglasio da su te terminalne vrijednosti neoperativne ili nedostupne znanstvenoj provjeri. Na primjer, nema mjernog instrumenta kojim bi se objektivno mjerilo subjektivni (i promjenljivi) doživljaj sreće. Sloboda ili sreća za svakoga znači nešto drugo, (p)a ti ideali nisu dostupni znanstvenoj provjeri. Tvrditi suprotno vodi pozitivističkim interpretacijama. Smisao života, sloboda, ljubav, uvjetovani su na razne načine, pa tako i filozofijski, kulturološki, sociologijski i religijski, pa je svaka interpretacija (istraživača) obojena subjektivnim interpretacijama. Moguće je znanstveno aplikativno istraživati o 'vrijednosnim prioritetima' (Rokeach), ali samo ukoliko ih se tretira kao vrijednosne orijentacije, o čemu raspravljam na kraju ovog članka. Ipak, istraživači konstatiraju da su vrijednosti stabilnija karakteristika pojedinaca ili skupina i teže se mijenjaju od, primjerice, stavova. Stav prema nekome ili nečemu može biti pozitivan ili negativan, dok vrijednosti uvijek imaju veći ili manji stupanj pozitivnih preferencija. Ako se vrijednosti ispituju samo kao društveni standard ponašanja, onda pojedinci u svojem vrijednosnom opredjeljenju mogu iskazati samo deklarativno vrijednosno opredjeljenje, na primjer u preferiranju konformističke ili altruističke vrijednosne dimenzije, a da te vrijednosti ne predstavljaju njihov vrijednosni okvir jer se moraju ravnati (u privatnom životu) i drugim vrijednostima. Ti oblici vrijednosnog opredjeljenja, kojima se pojedinci ravnaju u svakodnevnom životu, često imaju veću ulogu od nametnutih eksplicitnih obrazaca ponašanja. Da bi sustav vrijednosti mogao poslužiti u istraživanju kao analitički model, potrebno je utvrditi sadržajnu strukturu, hijerarhijski raspored i logičko-funkcionalnu povezanost određenih vrijednosti koje oblikuju tipove vrijednosnih orijentacija. Ukoliko se želi da sustav vrijednosti u (empirijskim) istraživanjima bude analitički model hijerarhijske strukture posve određenih vrijednosti, nužno je da se iz toga sustava mogu uočiti vrijednosti

<sup>26</sup> Isto, str. 347.

koje formiraju tipove vrijednosnih orijentacija. U istraživanju iz 2008. godine, psiholozi Franc, Sučić i Šakić uporabom osamnaest vrijednosti i njihovim grupiranjem stvorili su »tri vrijednosne orijentacije: samoaktualizacijsku ili samoostvarujuću (čine je vrijednosti voljeti nekoga i biti voljen; ostvariti bliske, prijateljske odnose s drugim ljudima; biti samostalan i neovisan u svojim odlukama; raditi ono što ti omogućava da stvaraš nešto novo, gdje ćeš ostvariti svoje sposobnosti i interese); konvencionalnu ili tradicionalnu (čine je vrijednosti živjeti skladno u krugu svoje obitelji i prijatelja; živjeti u skladu s učenjem svoje vjere; biti pošten i živjeti u skladu sa svojim moralnim načelima; imati dobru naobrazbu i stjecati nova znanja; učiniti nešto za druge ljude, pomoći onima koji imaju problema; postići nešto čime ćeš dati vrijedan doprinos društvu) te utilitarno-hedonističku orijentaciju (dobro zarađivati i imati visoki životni standard; živjeti stabilno, udobno, bez većih trzavica; doživjeti mnoga uzbuđenja; razonoditi se i zabavljati po volji; imati lagodan život i nenaporan posao; biti ugledan i uvažen u društvu; imati moć i mogućnost utjecaja na druge ljude)«. <sup>27</sup> U empirijskim istraživanjima najviše se ispitalo sedam tipova vrijednosnih orijentacija. Upravo takvu klasifikaciju predložili su psiholozi Nikola Rot i Nenad Havelka: 1) estetsku; 2) hedonističku; 3) utilitarističku; 4) djelatnu; 5) spoznajnu; 6) altruističku; i 7) orijentaciju usmjerenu na moć i ugled. <sup>28</sup> U okviru međunarodnog projekta svjetski je priznati psiholog Donald Super sa suradnicima izradio instrument za istraživanje radnih vrijednosti – *važnost rada u životu pojedinca* (*WIS = Work Importance Study*) – s ekstrinzičnim i intrinzičnim vrijednostima rada. Dobiveni rezultati podržali su opću (hipo)tezu o univerzalnosti tipova vrijednosnih orijentacija. <sup>29</sup> Vrijednosti i vrijednosne orijentacije mogu ukazati na »smjer u kojem se mijenja određena kultura ili društvo, stoga su posebno zanimljive istraživačima«. <sup>30</sup>

<sup>27</sup> Renata Franc, Ines Sučić, Vlado Šakić, »Vrijednosti kao rizični i zaštitni čimbenici socijalizacije mladih«, *Diacovensia: teološki prilozi* 16/1-2 (2008), str. 135-146, na str. 141.

<sup>28</sup> Nikola Rot, Nenad Havelka, *Nacionalna vezanost i vrednosti kod srednjoškolske omladine* (Beograd: Institut za psihologiju i Institut društvenih nauka, 1973), str. 16.

<sup>29</sup> Donald Super, *Work Values Inventory*, manual (Boston: Houghton Mifflin, 1970).

<sup>30</sup> Franc, Sučić, Šakić, »Vrijednosti kao rizični i zaštitni čimbenici socijalizacije mladih«, str. 137.

## 4. Pedagogijski pristup: teleologičnost u interpretacijama odgojnih vrijednosti

Prema tumačenju po kojem odgoj pripada etičkoj sferi, što znači u sklopu teorije etičkog apsolutizma, nije moguće stvoriti efikasan i racionalan model istraživanja odgojnih vrijednosti. Drugo tumačenje pronalazi argumente *pro et contra* u konkretnim pitanjima znanstvene spoznaje u istraživanjima odgojnih vrijednosti. U radu se opredjeljujem za ovo drugo tumačenje. U samoj pedagogijskoj teleologičnosti interpretacije odgojnih vrijednosti često su ostajale s druge strane pedagogijskog iskustva. Za razliku od egzaktnih znanosti, u kojima pojam *vrijednost* znači veličinu, bilo pozitivnu bilo negativnu, pedagogija se oslanja na filozofiju (gnoseologiju, epistemologiju) sociologiju ili psihologiju, gdje se vrijednosti tretiraju kao (više ili manje) pozitivan odnos prema nekomu ili nečemu. Znanstvena istraživanja odnosa prema radu mogu, a i moraju, biti osnovom u procjenjivanju odgojnih vrijednosti. Ako se u pedagogiji ne uspostavi i takav (empirijski) odnos prema njenom predmetu, odgojna će načela, ciljevi i zadaci biti samo neprepoznatljiva teorijska konstrukcija svekolikog normativizma u pedagogijskoj teoriji i praksi odgoja. Svi oni koji nekritički preuzimaju Aristotelov pojam ideala kao *vrhovnog dobra*<sup>31</sup> zaboravljaju da time relativiziraju (već) u: a) samom činu odgoja; b) izboru osobe, između drugih, alternativnih ciljeva egzistencije; i, konačno c) takva 'trajna' karakteristika vrijednosti može ostati na nivou deklarativnog pozivanja na svestranost. Analogno tome, interpretacijom empirijskih rezultata istraživanja može se ustvrditi da mladi često ističu da prihvaćaju stvaralačku komponentu rada (i to rada kao 'vrhovne životne potrebe – vrijednosti'), dok, s druge strane, životna svakodnevnica poriče povezanost između takva njihova vrijednosnog opredjeljenja i ponašanja. S pedagogijskog aspekta, vrijednosti su »pokretački i regulacijski čimbenik« odgoja.<sup>32</sup> One, dakle, pokreću i reguliraju ljudska ponašanja. Odgajanje za vrijednosti ima svoje različite aspekte: »intelektualne, čuvstvene i emocionalne«.<sup>33</sup> Odgajanje, prema Mougnottu, ima za cilj postići ne samo spoznaju, već i voljnu dimenziju, jer sama spoznaja nije dovoljna za nečiji angažman. Odgajanje za vrijednosti »predstavlja i čini cilj od najveće važ-

<sup>31</sup> Aristotel, *Nikomahova etika*, prevela sa starogrčkog Radmila Šalabalić, redaktor Franja Barišić, predgovor napisao Miloš N.[ikole] Đurić (Beograd: Kultura, 1958).

<sup>32</sup> Alain Mougnotte, *Odgajati za demokraciju* (Zagreb: Educa, 1995), str. 38.

<sup>33</sup> Mougnotte, *Odgajati za demokraciju*, str. 40.

nosti jer je vezan uz usmjeravanje ponašanja prema kojima, štoviše, život može poprimiti određen smisao«. <sup>34</sup> Iz ovoga se uočava nova dimenzija pedagojske teleoločnosti. Vrijednosti su osviješteni ciljevi i kao takvi usmjeravaju naša ponašanja. Na temelju konstitutivnih elemenata *praxisa* može se izvoditi teleoločnost odgojnih komponenti. Ako se praksa definira kao misaona, svrsishodna i komunikacijska djelatnost, koja se u kooperativnim odnosima prepoznaje u stvaralačkim aktivnostima s ciljem samoostvarenja svakog pojedinca, onda odgojni cilj pretpostavlja misaonu, svrsishodnu i komunikacijsku djelatnost koja će u komplementarnoj interakciji osiguravati napredovanje prema željenoj svrsi. Logično bi, dakle, bilo zaključiti da odgoj, nastava, učenje kao i cjelokupna odgojno-obrazovna djelatnost mogu biti promatrani kao potencijalni oblici stvaralačkog ljudskog rada – *praxisa*. I dok se filozofi trude kako izbjeći ili zaobići apodiktičke sudove o vrijednostima, poput sreće, slobode ili svestranosti, u pedagojskim monografijama (teorijskog karaktera) to nije slučaj. Naime, u pedagojskim se djelima u raspravama o odgojno-obrazovnim ciljevima često nekritički iznose vrijednosni sudovi i, na temelju njih, vrijednosni zahtjevi. Tako se, na primjer, u bivšem socijalističkom sustavu za temeljni cilj odgoja i obrazovanja postavlja (nerijetko propagandistički) vrijednosni zahtjev za svestrano razvijenom ličnošću. Ova vrijednost je etički ideal čiji sadržaj nije empirijski identificiran niti je znanstveno aplikativan, pa je iz tog razloga svaka operacionalizacija u praksi nemoguća. Svestranost, sreća ili savršenost nisu operativne vrijednosti. Ukoliko je deduktivno-teorijski pristup fenomenu vrijednosti obilježen pretjeranim normativizmom (što je bio više nego čest slučaj u pedagogiji), a induktivno-empirijski pristup u svojim interpretacijama (osobito u psihologiji) pozitivistički usmjeren, to samo znači da se kod obaju pristupa radi o potrebi uspostave teorije konvergencije. »Sljedstveno tome, najveći broj pedagojskih istraživanja realizira se deskriptivno i normativno formuliranim ciljevima što rezultiraju, više ili manje uspješnim opisom relativno izoliranih pojava, odnosno normiranjem stanovitih pedagoških procesa što su više u skladu s društvenim ciljevima nego znanstvenim rezultatima«. <sup>35</sup> Odgoj nije vrijednosno neutralan i svaki kritički pedagog s vizijom treba biti vrijednosno angažiran te ukazivati na one odgojne vrednote s kojima se gradi zdravo društvo i angažiran građanin. Vjerovati u vrijednosno neutralnu društvenu znanost znači vjerovati da znanstvenici trebaju

<sup>34</sup> Isto.

<sup>35</sup> Branko Rafajac, »Strategijski aspekt metodologije pedagogije«, *Napredak* 4 (1991), str. 369–376, na str. 372.

biti nezainteresirani za posljedice društvenih deformacija.<sup>36</sup> Iako relativno trajnije, vrijednosti su podložne promjenama. Bez te mogućnosti ne bi bile moguće osobne, ali ni odgojno-obrazovne i društvene promjene. Relativni karakter vrijednosti određuju čimbenici okruženja (društvena realnost, odgoj i obrazovanje, mediji, obiteljske prilike), dok univerzalni aspekt određuju ideali: »Ako bi vrijednosti bile sasvim stabilne, individualna i socijalna promjena bila bi nemoguća. Ako bi vrijednosti bile kompletno nestabilne, kontinuitet ljudske osobnosti i društva bio bi nemoguć. Svaki pristup ljudskim vrijednostima mora biti u stanju objasniti trajni karakter vrijednosti, kao i njihovu promjenjivost«. <sup>37</sup> Promjenljivi karakter vrijednosti čini, dakle, i odgoj kojim se utječe na svakog pojedinca da poduzme odgovarajući izbor u prihvaćanju zahtjevâ sredine i društva, a univerzalna strana je u tome što se u odgojnom interakcijskom procesu, sredini i društvu vraćaju ili udaljuju neke općeljudske vrijednosti.

Uslijed kategorije poželjnosti, vrijednosti usmjeravaju ponašanje svojih nosilaca prema poželjnim i operabilnim ciljevima odgoja i obrazovanja. Pored toga, kriza odgoja nastaje uslijed raskola proklamiranih vrednota i sâmog života. Zato se vrijednosti dijele na eksplicitne i implicitne (ponašajne). Vrijednosti određuju prioritete među različitim preferencijama. Iznimno je važno djeci i mladima ukazati na važnost izgradnje vlastitih stavova, vrijednosti i/ili prioriteta. Knjiga *Humana škola* Hartmuta von Hentiga (1979.) otkriva zašto u odgojnom procesu treba mijenjati stil života u kojemu novac i bogatstvo postaju glavne vrednote te zašto njegovati kulturu suživota i tolerancije.<sup>38</sup> U koncepciji radikalnog moralnog relativizma sve ima cijenu, ništa vrijednost. Cilj je ostvarenje svih 'blagodati' hedonističkih vrijednosti. *Kriza vrijednosti je kriza odgoja*. Eksplikacija ove teze (posta)je glavna teleološka odrednica pedagoškog pristupa. Zato je u odgojno-obrazovnom procesu iznimno važno razvijati emocionalnu inteligenciju. Svaki pedagog treba biti vrijednosno angažiran i upozoravati na to s kojim se odgojnim vrijednostima formira zdravo društvo i angažirani građanin. Vjerovanje u vrijednosno neutralnu društvenu znanost znači da bi, kako sam već spomenuo, znanstvenici trebali biti nezainteresirani za posljedice društvenih deformacija. Pojedinačna i društvena perspektiva zadana je vrednota, ali ona ima i (svoju) vremensku ograničenost. Kriza odgoja može se povećati

<sup>36</sup> Miliša, *Oduprimmo se demonopedagogiji današnjice*.

<sup>37</sup> Rokeach, »The nature of human values systems«, str. 345.

<sup>38</sup> Hartmut von Hentig, *Humana škola* (Zagreb: Educa, 1997).

kao rezultat promjene vrijednosti, a koju ne prati odgovarajuća promjena socijalne okoline, i obrnuto. Kriza odgoja nastaje uslijed raskola proklamiranih vrijednosti i ponašanja. Etičke vrijednosti slabe ujedno i zbog prenašavanja neselektivnih informacija i/ili činjenica u obrazovanju. Paul C. Vitz u knjizi *Psihologija kao religija – kult samoobožavanja* naglašava da u suvremenom svijetu »vrijednosti i ne postoje – postoje samo stvari koje nam se sviđaju i koje nam se ne sviđaju«. <sup>39</sup> Poznati američki psihijatar Robert Shaw dolazi do važnih iskustava da bez »razvijenog osjećaja empatije dijete neće moći voljeti«. <sup>40</sup> Izostanak generacijskog transfera određenih vrijednosti u procesima odgoja i obrazovanja potencijalno uzrokuje krizu odgoja i izostanak prosocijalnog ponašanje djece i mladih. Na primjer, istraživanja potvrđuju da se upravo iz obitelji u kojima je izostao generacijski transfer prosocijalnih vrijednosti, odnosno iz obitelji u kojima se djeca i mladi odgojno zanemaruju i/ili zlostavljaju, ove pojavnosti javljaju učestalo. <sup>41</sup> Izostanak prosocijalnih vrijednosti, osobito vidljivih u odgojnom procesu, uzrokuje odgojnu krizu. U ovome je (potencijalna) moć odgoja, osobito kod redefiniiranja ciljeva odgoja i vrijednosti. <sup>42</sup> Mougnotte je uočio paradoks demokracije ili njeno unutrašnje proturječje: »S jedne strane, demokracija pretpostavlja poštivanje svih mišljenja i slobodu svakoga da ih potkrepljuje i vrednuje; ona isključuje svaku državnu istinu nametnutu silom. Ali, s druge strane, uključuje određene vrijednosti koje su uz nju bitno vezane i bez čijeg prihvaćanja i poštovanja demokracija ne bi mogla funkcionirati. To se posebno odnosi na onu koja govori o vrijednosti nje same.« <sup>43</sup> To je posebno uočljivo u pedagoškim zahtjevima za demokratskim odgojem, dok istodobno njeno uspješno ostvarivanje ostaje bez svojeg učinkovitog instrumentarija već u početnom procesu realizacije. Cilj odgoja i obrazovanja podrazumijeva vrijednosti koje se potvrđuju ponašanjem: samoostvarivanje, samosvijest, samopouzdanje, samostalnost, hrabrost, kritičnost, kreativnost, cjeloživotno obrazovanje, suodlučivanje, postignuće, entuzijizam, suosjećanje, altruizam, solidarnost, odgovornost, marljivost, upornost i doprinos zajednici. To su realno ostvarljive vrijednosti i operabilni ciljevi. Da bismo realnije sagledali odgojne ciljeve i učinili ih dostupnijima i konkretnijima, potrebno je

<sup>39</sup> Paul C. Vitz, *Psihologija kao religija. Kult samoobožavanja* (Split: Verbum, 2003), str. 106.

<sup>40</sup> Robert Shaw, Stephanie Wood, *Epidemija popustljivog odgoja* (Zagreb: VBZ, 2009), str. 102.

<sup>41</sup> Sarah McNamara, *Stress in Young People: What's New and What Can We Do?* (London–New York: Continuum, 2000).

<sup>42</sup> Herbert Gudjons, *Pedagogija – temeljna znanja* (Zagreb: Educa, 1994), str. 159.

<sup>43</sup> Mougnotte, *Odgajati za demokraciju*, str. 75.

aksiološko proučavanje onih vrijednosti koje su proklamirane i onih koje su kompatibilne s ponašanjem.

Vrijednosti koje preferiramo postaju osviješteni ciljevi i kao takvi usmjeravaju naša ponašanja. U radu je argumentirano da sustav vrijednosti nije znanstveno aplikativna kategorija te da vrijednosne orijentacije omogućuju konstruiranje organizacijsko-vrijednosnih modela prednosti u hijerarhiji vrijednosti. Drugim riječima, određene vrijednosti dobivaju imperativni status i kao takve utječu na formiranje vrijednosnih orijentacija. Ovakav zaključak, dakako, ne otklanja dileme u pitanju prirode trajnosti ili univerzalnosti vrijednosnih kategorija, pa se njime približavam jednom ne toliko filozofijskom silogizmu koliko upozorenju M. Rokeacha, koje relativizira svaku spekulaciju u ovom predmetu kada upozorava da ukoliko bi vrijednosti bile trajne i/ili univerzalne, individualne i socijalne, promjene bile bi nemoguće. S druge strane, ukoliko bi vrijednosti tretirali samo s aspekta relativnosti i promjenljivosti, utoliko bi temeljne odrednice društva ili ljudske osobnosti bile nedostupne znanstvenoj validaciji. Promjenljivi karakter vrijednosti uvjetovan je odgojem, a univerzalna strana je u tome što se u tom interakcijskom procesu i sredini te društvu vraćaju neke općeljudske vrijednosti.

Etičke vrijednosti slabe i zbog pre naglašavanja neselektivnih informacija u obrazovanju. U mnoštvu informacija gubi se odgojna komponenta. Znanje bez etičkih komponenata vodi u propast odgoja za vrednote. Znanje koje stječu djeca i mladi sve je rascjepkanije, površnije, nepovezanije, što povećava duhovnu sljepoću. Tako se zatire vrednovanje odgojne komponente škole. Funkcionalnu (i logičnu) povezanost određenih vrijednosti čine vrijednosne orijentacije. Tako, primjerice, skup takozvanih ekstrinzičnih radnih vrijednosti (koje su izražene u preferiranju) materijalne kompenzacije (dobra zarada), materijalnih beneficija (putovanja i druge povlastice) i napredovanja (mogućnost vertikalne prohodnosti) sjedinjuju funkcionalnu i logičku povezanost – utilitarističke orijentacije. Istražujući vrijednosne orijentacije studenata prema radu, Miliša, Rako i Takšić 1988. godine razlikuju tri orijentacije: samoaktualizirajuću, socijalnu i utilitarističku.<sup>44</sup> Prema njihovoj mišljenju, ukoliko ispitanici preferiraju samoaktualizirajuću i socijalnu orijentaciju, moralnim se stimulacijama za ostvarene rezultate rada mnogo toga može postići, no ukoliko je dominantna utilitaristička vrijed-

<sup>44</sup> Zlatko Miliša, Vladimir Takšić, Andrija Rako, *Vrijednosne orijentacije studenata prema radu: socio-ekonomski status i vrijednosne orijentacije prema radu studenata Sveučilišta u Splitu* (Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine, 1988).

nosna orijentacija prema radu, onda su značajno smanjene šanse moralnoj stimulaciji, a učinkovitom postaje uglavnom materijalna stimulacija.<sup>45</sup> Smatram da je u pedagogiji i empirijskom pristupu primjerenije analizirati univerzalne tipove vrijednosnih orijentacija, dakle one koji uključuju različita vrijednosna opredjeljenja, a ne o univerzalizmu određenih vrijednosti za koje se samo pretpostavlja da su općevažne jer se vjeruje da se odnose na poželjne ciljeve egzistencije. Univerzalne vrijednosti, kao što su sloboda, jednakost, sreća i svestranost, etički su ideali i kao takvi su asimptotični znanstvenoj spoznaji. Svatko na svoj način definira sreću, slobodu i druge vrijednosti. Ova asimptotičnost ogleda se u preširoko postavljenim, neoperativnim formulacijama iz kojih se ne može uvijek jasno razumjeti pravi smisao, značenje i sadržaj odgojnog cilja.

## 5. Zaključak

Ontološka pozicija ovog razmatranja sastoji se u tvrdnji da jedino što realno postoji u svijetu jest pojedinačno biće, a dokaz o realnoj opstojnosti onoga što je opće (*universalialia*) prepuštam drugima. Granice među ljudima moraju biti samo u smislu sprečavanja kolizije među ciljevima koje pojedinci sebi postavljaju. Antropološkim, sociološkim i filozofijskim studijama biljeg daje deduktivno-teorijski pristup kada se istražuje i/ili zagovara trajni karakter određenih vrijednosti, dok se empirijsko-induktivnim pristupom, uglavnom psiholoških studija, registrira promjenljivi aspekt vrijednosti. Da vrijednosti ne moraju biti stabilne kategorije – kao što se to nastoji dokazati teorijama o univerzalnim vrijednostima – može se obrazložiti stavom da nikada u društvenom životu ne postoje istovjetna (pojedinačna, grupna i društvena) tumačenja ‘vječnih’ vrijednosti. Deduktivno-teorijski pristup fenomenu vrijednosti nema empirijsku validaciju vrijednosti i često je obilježen normativizmom (što je bio više nego čest slučaj u pedagogiji), dok je induktivno-empirijski pristup u svojim interpretacijama (osobito u psihologiji) znao biti pozitivistički usmjeren, posebice onda ako se: 1) zanemaruje podjela na eksplicitne (proklamirane) i implicitne (ponašajne) vrijednosti; 2) inzistira na kauzalnom zaključivanju da vrijednosna opredjeljenja izravno utječu na ponašanja; ili 3) istražuju vrijednosti koje su ideali i

<sup>45</sup> Amitai Etzioni, *A Comparative Analysis of Complex Organizations* (New York: Free Press, 1961), str. 87.



kao takvi asimptotični znanstvenoj spoznaji. Induktivno-empirijski pristup vrijednostima sugerira relativizam (promjenljivost, nestabilnost) vrijednosti tejom da je svaki pojedinac stvaralac, nosilac i interpretator (različitih) objekta preferiranja. Osnovni problem takva pristupa istraživanja vrijednosti sadržan je u činjenici da je jednostavno nemoguće predvidjeti sve moguće varijante individualnog standarda ponašanja, jer objekata preferiranja može biti u bilijunima varijanti! Zato se u ovom članku sugerira postupak koji otvara mogućnosti sintetiziranja različitosti preferiranja (radi prepoznavanja tipova vrijednosnih orijentacija svakog pojedinca) ili odabira reprezentativnih komponenti vrijednosnog odnošenja. U članku je naglašeno da je potrebno uspostaviti teoriju konvergencije kod 'pomirenja' teorijskih i empirijskih analiza, jer prihvatljiv znanstveno-metodološki i analitički diskurs ne dozvoljava strogo razdvajanje, a još manje njihovo suprotstavljanje. Ipak, u radu je aktualiziran fenomen dualizma vrijednosti i/ili podjele na eksplicitne (proklamirane) i implicitne (ponašajne) vrijednosti.

## 6. Literatura

- Adamski, Wladyslaw W. 1986. »Socijalna struktura nasuprot obrazovnoj politici. Poljske i evropske perspektive«, u: Sergej Flere (izbor i komentari), *Proturječja suvremenog obrazovanja: ogleđi iz sociologije obrazovanja* (Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine, 1986), str. 77–90.
- Aristotel. 1958. *Nikomahova etika*, prevela sa starogrčkog Radmila Šalabalić, redaktor Franja Barišić, predgovor napisao Miloš N.[ikole] Đurić (Beograd: Kultura, 1958).
- Berčić, Boran. 2012. *Filozofija*, svezak prvi (Zagreb: Ibis Grafika, 2012).
- Chaney, David. 2003. *Životni stilovi* (Beograd: Clio, 2003).
- Erlich, Vera. 1968. *U društvu s čovjekom: tragom njegovih kulturnih i socijalnih tekovina* (Zagreb: Naprijed, 1968).
- Etzioni, Amitai. 1961. *A Comparative Analysis of Complex Organizations* (New York: Free Press, 1961).
- Franc, Renata; Sučić, Ines; Šakić, Vlado. »Vrijednosti kao rizični i zaštitni čimbenici socijalizacije mladih«, *Diacovensia: teološki prilozi* 16/1–2 (2008), str. 135–146.
- Featherstone, Mike. 2001. »Životni stil i potrošačka kultura«, *Diskrepancija: studentski časopis za društveno-humanističke teme* 4/2 (2001), str. 65–74.
- Gudjons, Herbert. 1994. *Pedagogija – temeljna znanja* (Zagreb: Educa, 1994).

- Haralambos, Michael; Holborn, Martin. 2002. *Sociologija: Teme i perspektive* (Zagreb: Golden Marketing, 2002).
- Hentig, Hartmut von. 1997. *Humana škola* (Zagreb: Educa, 1997).
- Hufnagel, Erwin. 1994. »Scheler i europsko mišljenje«, preveo Ivan Čehok, *Filozofska istraživanja* 14/4 (1994), str. 661–685.
- Hufnagel, Erwin. 1995. »Platonovi zakoni. Filozofijsko-pedagogijsko istraživanje«, s njemačkoga preveo Sulejman Bosto, *Filozofska istraživanja* 15/1–2 (1995), str. 197–216.
- Jonas, Hans. 1990. *Princip odgovornost: pokušaj jedne etike za tehnološku civilizaciju* (Sarajevo: Veselin Masleša, 1990).
- Kluckhohn, Clyde. 1962. *Culture and Behavior* (New York: Free Press of Glencoe, 1962).
- Lévi-Strauss, Claude. 1988. *Strukturalna antropologija 2*, preveli Daniel Bučan i Vjekoslav Mikecin, predgovor Vjekoslav Mikecin (Zagreb: Školska knjiga, 1988).
- McNamara, Sarah. 2000. *Stress in Young People: What's New and What Can We Do?* (London–New York: Continuum, 2000).
- Mead, Margaret. 1968. *Spol i temperament u tri primitivna društva* (Zagreb: Naprijed, 1968).
- Matić, Davorka. 1990. »Vrijednosti kao predmet sociološke znanosti«, *Revija za sociologiju* 21/3 (1990), str. 517–525.
- Miliša, Zlatko; Takšić, Vladimir; Rako, Andrija. 1988. *Vrijednosne orijentacije studenata prema radu: socio-ekonomski status i vrijednosne orijentacije prema radu studenata Sveučilišta u Splitu* (Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine, 1988).
- Miliša, Zlatko. 1999. *Odgovorne vrijednosti rada: teorijsko metodološki problemi istraživanja* (Split: Književni krug, 1999).
- Miliša, Zlatko. 2021. *Oduprimo se demonopedagogiji današnjice* (Velika Gorica: Benedikta, 2021).
- Mougniotte, Alain. 1995. *Odgajati za demokraciju* (Zagreb: Educa, 1995).
- Parsons, Talcott; Shils, Edward A. (eds.). (1951). *Toward a General theory of Action*. (Cambridge: Harvard University Press, 1951).
- Popović, Mihailo. 1974. *Problemi društvene strukture* (Beograd: Kultura, 1974).
- Rafajac, Branko. 1991. »Strategijski aspekt metodologije pedagogije«, *Napredak* 4 (1991), str. 369–376.
- Rokeach, Milton. 1976. »The nature of human values systems«, u: Edwin P. Hollander, Raymond G. Hunt (eds.), *Current Perspectives in Social Psychology*, fourth edition, reading with commentary (Oxford: Oxford University Press, 1976), str. 344–357.
- Rot, Nikola; Havelka, Nenad. 1973. *Nacionalna vezanost i vrednosti kod srednjoškolske omladine* (Beograd: Institut za psihologiju i Institut društvenih nauka, 1973).

- Shaw, Robert; Wood, Stephanie. 2009. *Epidemija popustljivog odgoja* (Zagreb: VBZ, 2009).
- Super, Donald. 1970. *Work Values Inventory*, manual (Boston: Houghton Mifflin, 1970).
- Tomić-Koludrović, Inga; Leburić, Anči. 2002. *Sociologija životnog stila* (Zagreb: Jenesski i Turk, 2002).
- Vitz, Paul C. 2003. *Psihologija kao religija. Kult samoobožavanja* (Split: Verbum, 2003).
- Weber, Max. 2006. *Protestantska etika i duh kapitalizma*, preveo Dragutin Hlad (Zagreb: Hlad i sinovi / MISL, 2006).

## Interdisciplinary Approach to the Value Phenomenon

### Summary

This paper analyzes specifics of philosophical, psychological, sociological, anthropological and pedagogical interpretations of values by interdisciplinary analysis of value phenomena. Two approaches were detected: deductive-theoretical and inductive-empirical. The first is not focused on empirical research and emphasizes the universal aspect of values and often neglects the relativism of values, which potentially leads to normativism (which often was more than common in pedagogy). The second approach, the inductive-empirical one, in its interpretations (especially in psychology) is often positivistically oriented.

The paper starts from an affirmative hypothesis: that value analysis which is isolated from philosophy, sociology, psychology, pedagogy and anthropology, and which is without knowledge of the diversity of their concrete forms within different cultures and without sufficient research of different types of value relations, leads to positivist and/or metaphysical interpretations. The analytical discourse of this paper goes in the direction of Theory of convergence in “reconciling” theoretical and empirical analysis, because acceptable scientific-methodological and analytical discourse do not allow strict separation, let alone opposition of these two approaches.

Anthropological, sociological and philosophical studies are marked by a deductive-theoretical approach, when researching and/or advocating the permanent character of certain values, while the empirical-inductive ap-

proach, mainly of psychological studies, registers a changing aspect of values. The specificity of the pedagogical definition of value is that it is treated as a “driving and regulating act of education” (Mougniotte).

This paper actualizes the differences in the universal character of values and (radical) moral relativism, dualism of values and the division into explicit (proclaimed) and implicit (behavioral) values. This paper explains why the definition of value, as a set of enduring beliefs and individual and/or social standards of behavior, is the most acceptable. The changing character of values determines social reality, and the universal character determines values—types of value orientations. In support of this statement, psychologist Milton Rokeach offered a great thesis: “If values were completely stable, individual and social change would be impossible. If values were completely unstable, continuity of human personality and society would be impossible. Any approach to human values must be able to explain the enduring nature of values as well as their variability.”

The paper brings education and values into a purposeful relationship, and distinguishes between values and ideals, norms, attitudes, goals, value judgments, value systems, lifestyles and value orientations. Finally, the consequences of value inversion as a crisis of education are analyzed and the operational definition of the goal of education is given.

**Key words:** interdisciplinary approach, values, value orientations, lifestyles, pedagogical teleology, goal of upbringing and education

# TRANSDISCIPLINARNOST IZMEĐU PEDAGOŠKE TEORIJE I PRAKSE

**MUJO SLATINA**

Branilaca Sarajeva 3  
BiH-71000 Sarajevo  
Bosnia and Herzegovina  
slatina.ms@gmail.com

UDK 001:37

Izvorni znanstveni članak /  
Original scientific paper

## Sažetak

U ovom se radu tematizira i problematizira (ne)funkcioniranje transdisciplinarnosti između pedagoške teorije i prakse. Autor smatra da se transdisciplinarnim pristupom učenju i znanju mogu rješavati današnji problemi koji su nastali zbog nerazumne diferencijacije znanstvenog sistema i parcijalizacije znanja, što za posljedicu ima zbunjujuću teorijsku i metodološku ponudu u pedagogiji. Autorova su istraživanja pokazala da funkcioniranje transdisciplinarnosti može biti omogućeno ukoliko se za metodološki *putokaz* i *polazište* uzima teorija antropoloških odgojnih i obrazovnih polja, u kojima se znanost o čovjeku kao biću učenja uzima za *metodološki pristup*, a kretanje od apstraktnog prema realno-konkretnom uzima kao transdisciplinarna metoda u istraživanju odgoja i obrazovanja u kontekstu učećeg društva. Transdisciplinarni pristup učenju i znanju omogućuje da znanje *prati* Istinu, Pravdu, Ljepotu, Dobrotu i Sve(to)st. Tako pojmljena transdisciplinarnost presijeca putove propadanja kako odgoja tako i čovjeka.

**Ključne riječi:** fragmentacija znanja, teorijski i metodološki pluralizam, teorija antropoloških odgojnih i obrazovnih polja, znanost o čovjeku kao biću učenja, antropologija učenja, transdisciplinarnost

## 1. Uvod

Misao Karla Jaspersa da »neki nemir ovladava svijetom; klizeći prema bezdanu osjećamo kako sve zavisi o tome što će nastati iz nadolazećeg naraštaja [...] Znamo da odgoj određuje nadolazeći ljudski bitak; propast odgoja bila bi propast čovjeka. Odgoj pak propada kad se razmrvi povijesno naslijeđena supstancija u ljudima koji u svojoj zrelosti snose odgovornost« sasvim

je dovoljna kao uvodna riječ za naslovljenu temu. Zašto? Ako je propast odgoja ujedno i propast čovjeka, onda se ta dva pojma nalaze u istom bitku, što znači da moraju imati neki zajednički teorijski duh. Ako je propast odgoja ujedno i propast čovjeka, onda pedagoška teorija mora biti *pedagogija čovjeka*. Transdisciplinarnan pristup učenju i znanju jedan je od načina kojim se presijecaju putevi propadanja odgoja, a time i propadanja čovjeka.

## 2. Nerazumna diferencijacija znanstvenog sistema

Sve veća diferencijacija znanstvenog sistema zabrinjavajuće djeluje na našu svijest. Prema nekim istraživanjima, danas se na popisnoj listi nalazi nerazumno velik broj znanstvenih disciplina. Na takvu diferencijaciju reagiralo je više filozofa i znanstvenika. Tako je, primjerice, njemački filozof Jürgen Mittelstraß, koji se bavi i transdisciplinarnošću, još 1996. godine sa zabrinutošću reagirao na pretjeranu diferencijaciju znanstvenoga sustava u 4000 disciplina. »Na temelju praćenja istraživačkih aktivnosti koje uključuju niz disciplina, on ne pronalazi mogućnost zaustavljanja toga razvoja«, tvrdi Krešimir Cerovac (2013: 16). Ta diferencijacija znanstvenog sistema i parcijalizacija znanja dovela je do bezidejnog teorijskog pluralizma i zbujujuće metodološke zbrke. Ona nije vođena jednom idejom – *idejom čovječanstva* (Kant), nego kapitalističkim neoliberalizmom podržanim snagom visokih tehnologija. Zbog toga visoke tehnologije upravljaju obrazovanjem, a ne obrazovanje njima, zbog čega se budućnost mladima predočava kroz leću tehnološkog napretka koji postaje (i) njihovom predodređenom i jednoobraznom sudbinom. Mi mlade ne učimo da je propast odgoja i obrazovanja ujedno i propast čovjeka. Umjesto toga, učimo ih i poučavamo o budućnosti visokih tehnologija. Visoke tehnologije trebaju čovjeku pomoći u gradnji *integrativnog, transdisciplinarnog znanja* koje prati Istinu, Pravdu, Ljepotu, Dobrotu i Sve(to)st, a ne za tvorbu što većeg broja naučnih (ne čita se *znanstvenih*) disciplina, koje su u funkciji kapitalističke materijalističke pohlepe, koje pak znanje pretvaraju u robu ne uviđajući da samim time i čovjeka pretvaraju u robu koja se može prodavati kao i svaka druga. Znanje koje je opredmećeno u nekoj robi i koje se prodaje lišeno je moralnosti i ideje čovječanstva ne samo zbog toga što podliježe principu – što jeftinije kupiti, a što skuplje prodati – koji je negacija obrazovanja, nego i zbog činjenice da se znanje uvećava kad se dijeli, a ne kada se prodaje kao roba. Znanje opredmećeno u bilo kojoj robi je *znanje u mirovanju*, a ne *znanje u*

*kretanju*. Budućnost nemaju oni koji znaju, već oni koji hoće da uče, lucidno je primijetio Peter F. Drucker.

Nerazumna diferencijacija znanstvenog sistema rezultirala je teorijama koje ne znaju što će s činjenicama, kao i pojavom različitih antropološki nedovršenih teorija, suprotstavljenih metodoloških gledišta i rivalskih paradigmi.

### 3. Teorijski pluralizam ili antropološki nedovršene pedagoške teorije

Pojava različitih antropološki nedovršenih teorija, suprotstavljenih metodoloških gledišta i rivalskih paradigmi znak su udaljavanja, zaobilaznja ili potpunog apstrahiranja od ljudske prirode (v. Habermas, 2006; Morin, 2005; Fukuyama, 2003). Svako apstrahiranje od ljudske prirode lišava odgoj/obrazovanje temeljne antropološke ideje vodilje: ideje čovječanstva na koju je svojom oštromnošću i pronicljivošću svojevremeno ukazao Kant. Svaka teorija bez ove antropološke ideje vodilje vodi *pedagogiji bez čovjeka*. Korijeni takve pedagogije zasađeni su u teoriji opažajno-promatračkog materijalizma. Ta teorija opaža da okolnosti (učeeće društvo) i odgoj/obrazovanje utječu na razvoj čovjekove ličnosti, zaboravljajući pritom da čovjek gradi i učeeće društvo i odgoj/obrazovanje te da izmijenjenom učeećem društvu i izmijenjenom odgoju/obrazovanju odgovara izmijenjeni čovjek, kao i to da sâm odgajatelj mora biti odgojen. To je teorija koja odgoj/obrazovanje vidi kao gotovost koju učenik/student ima prisvojiti i tu gotovost prihvatiti kao takvu. Takve posljedice nužno proizlaze iz teorijskog metodološkog polazišta koje odgoj/obrazovanje shvaća samo u obliku objekta ili opažanja, točnije kao neposrednog saznavanja, a ne kao subjektno-čulnu ljudsku djelatnost (subjektno učenje). Zamjerka tom gledištu nije u tome što se odgoj/obrazovanje istražuje, opisuje i objašnjava kakvo ono jeste, već što prikazuje ono što jeste kao realiziranu suštinu te ljudske djelatnosti. Opažajno-promatračka teorija ne mari za povijesnom činjenicom da izmijenjeni ljudi pripadaju izmijenjenom odgoju/obrazovanju koji sami grade i kreiraju, ne mari za klicom budućnosti koju dati društveni odgoj sobom i u sebi nosi (usp. Morin, 2001). Na ovaj način i sama praksa odgoja/obrazovanja lišava se vlastite duhovnosti. U toj teoriji nalaze se zasadi pedagogije bez čovjeka s kojom danas teško izlazimo na kraj, jer je podržana logikom neoliberalnog kapitalizma, digi-

talnom eksplozijom znanja, pretvaranjem znanja u robu, čime se zapravo uvećava profit, a ne znanje. Kada opažajno-materijalistička teorija odgoja i obrazovanja postane životnom pedagoškom teorijom, onda moraju biti isušeni korijeni svake kritičke pedagoške teorije. Kada se teorijsko mišljenje svede na čisto iskustveno saznanje, tada se u školskoj praksi pojavljuje onoliko teorija koliko ima i takozvanih *učiteljskih glava* (*teacher's heads*). Ako u školskoj praksi ima onoliko teorija koliko i učiteljskih glava, onda mišljenje ne može ići dalje od rješavanja nekog neposrednog praktičnog pedagoškog zadatka i problema. Na taj se način u takvim glavama formira svijest da je praksa uvijek nešto dobro, ma koliko bila nešto slučajno i proizvoljno, a teorija »prazno mišljenje«, teoretiziranje. Teorijski pluralizam koji je prisutan u pedagogiji mogao bi se definirati sljedećom percepcijom pjesničkog duha: »*Sto puteva i sto staza, ali nema putokaza*« (usp. Palekčić, 2015). Teorijska i metodološka jasnoća ne postiže se mnoštvom putova koji nisu vođeni jednom *antropološkom* idejom – idejom čovječanstva. Kant svojom oštroumnosti i pronicljivošću kazuje da »ideja nije ništa drugo nego pojam o nekom savršenstvu koje se još ne nalazi u iskustvu« (prema: Böhm, 2012: 97). Svaka teorija kao sistemsko mišljenje uvijek je vođena nekom idejom. Teorijski pluralizam bez ideje čovječanstva otvara vrata pojavi *pedagogije bez čovjeka*, jer se na različite načine apstrahira od ljudske prirode.

Opazajno-promatrački materijalizam i nerazumna fragmentacija znanja porodili su 'novu teoriju' koja se u svakodnevnom životu iskazuje frazom 'jedno je teorija, a drugo praksa'. Upornim ponavljanjem ta je fraza postala nekakvom *životnom školom* kojom se u svijest ljudi utiskuje da je svaka pedagoška teorija nepotrebna i beskorisna, a svaka praksa korisna, istinita i neophodna. Ova nova 'teorija' oštro odsijeca mišljenje od prakse što, iako neprimjetno, predstavlja ozbiljne prepreke i smetnje za pojavu istinske interdisciplinarnosti i transdisciplinarnosti u reformama školskog sistema obrazovanja.

#### **4. 'Jedno je teorija, a drugo praksa' – fraza ili potencijalna socijalna opasnost**

Čini se da se skalpelom propovjedi 'jedno je teorija, a drugo praksa' nigdje tako oštro ne odsijeca misao i mišljenje od prakse kao u školskom sistemu obrazovanja. Mnoge diskusije i razgovori o pedagoškom radu u školama



završavaju se ovom propovjednom teorijom, što je nanijelo i nanosi nesa- gledive štete i školi i školovanju.

Takva propovijed ujedno vodi i nemislećoj praksi, dakle praksi bez duha. Praksa bez teorijskog duha nije refleksivna praksa. Također, iz te propovi- jedi izrasta svijest da se do teorijske spoznaje može doći jedino iskustvom. Takva svijest ne vidi da je i obučar cipelu imao u svojoj glavi prije njezine izrade. Uopćenim iskustvom ne mogu se dokučiti dubine misaone djelatno- sti. Iskustvo koje nije (i) »misaono promatranje«, koje nije »umna percep- cija« prakse je siromašno iskustvo. Školski sistem obrazovanja nije moguće graditi na slučajnim i ograničenim iskustvima, nego se mora temeljiti na teoriji kao sistemskom mišljenju, što znači na holističkim teorijskom umi- jeću. Odgoj/obrazovanje, smatra Kant, ne može se »graditi na pukom agre- gatu slučajnih i ograničenih iskustava, jer bi svaki dušak vjetra nekog novog iskustva mogao otpuhati staro; odgoj se konačno mora temeljiti na načelima ili principima i prakticirati kao sustavno 'povezano nastojanje', a taj sustavni sklop može jamčiti samo *jedna ideja*, odnosno, idealistički, a ne puko em- pirijski pojam odgoja« (Böhm, 2012: 97). 'Jedno je teorija, a drugo praksa' je prikrivena netrpeljivost prema bilo kakvoj teorijskoj ideji vodilji. Takva netrpeljivosti nije ništa drugo do svijest koja ne vodi računa o principu: *Nije dovoljno da teorija stremi praksi, sama praksa mora da stremi svojoj teoriji*. Živa pedagoška misao i živa praksa odgoja/obrazovanja je »živi razgovor između teorije i prakse« koji je »prijeko potreban ondje gdje odgojiteljsko djelovanje ne želi samo *reagirati* na društvena očekivanja koja dolaze izvana, nego se želi samostalno zasnovati i odgovorno *agirati*« (Böhm, 2012: 10). Propovi- jed 'jedno je teorija, a drugo praksa' ne upućuje na *odnos* između znanja u mirovanju (društvo znanja) i znanja u kretanju (učeeće društvo). Ne upućuje na njihov razumni i znanstveni odnos koji se pojavljuje u procesu učenja/ poučavanja uopće, pa samim time i u školskom učenju i studiranju.

Da propovijed 'jedno je teorija, a drugo praksa' nije puka govorna pošta- palica i uzgredna jezička fraza, nego (i) ozbiljna socijalna opasnost, svjedoči i psihijatrijski izum društvene teorije 'ulja i vode', koja se epidemijski širi po realnom životnom procesu, po učeećem društvu u kojem egzistira i školski sistem obrazovanja. Iz teorije 'ulja i vode' nikla je politika koja hoće da bude teorija odgoja/obrazovanja i koja praktično nudi novi pedagoški izum: »ško- lu nemiješanja krušaka i jabuka«. <sup>1</sup> To se u Bosni i Hercegovini nudi, tugo

<sup>1</sup> U Bosni i Hercegovini postoje škole s dvojim ulaznim vratima koja su izmislili politički pe- dagoški stolari. Na jedna ulaze učenici jednog, a na druga učenici drugog etnosa. Iako na

moja pedagoška, za obrazovnu politiku državnog školskog sistema. Tako je politička teorija 'ulja i vode' postala teorijom pedagoškog mulja kojim se prekriva znanje koje prati Istinu, Pravdu, Ljepotu, Dobrotu i Sve(to)st.

Zahvaljujući nerazumnoj diferencijaciji znanstvenog sistema, to jest fragmentaciji znanja s kojom se teško izlazi na kraj, teoriji opažajno-promatračkog materijalizma, zahvaljujući svekolikoj neoliberalnoj dopuštenosti i postmodernoj slobodi, pedagogija je zapala u duboku krizu (v. Previšić, 2012). Tu krizu raspoznavamo u raspojasanim pedagoškim odnosima koji dovode do različitih epidemija (v. npr. Shaw i Wood 2009), do antipedagogije (usp. Pranjić, 2012) i anarhističke pedagogije (v. Ward 2007 i 2009; Jurić i Kranjec, 2009) do šoka današnjice i do demonopedagogije (v. Miliša, 2015 i 2021). Zbog toga se moramo ozbiljno zamisliti, i to bez sujete i pedagoške advokature, nad riječima koje nam upućuje Günther Bittner. On kaže: »Što se danas naziva znanstvenom pedagogijom i što se na katedrama pedagogije naučava i navješćuje, [...] nikako nije sustavno razjašnjavanje sastavnica znanosti o odgoju; prije je to grahorasta smjesa modā, osobnih mušica, humanitarnih ideala i kadkad ponešto modrookog političkog angažmana« (prema: Gudjons, 1994: 17). Nijedna teorija koja zaobilazi ili apstrahira od ljudske prirode ne može sustavno predočiti i objasniti sastavnice znanosti o odgoju/obrazovanju. Danas je teorija kritičkog pedagoškog mišljenja zamijenjena *rivalskim* antropološko nedovršenim teorijama, rivalskim paradigmatama i diskursima, što neminovno vodi pedagogiji bez čovjeka. Nema sumnje da je pedagogija zapala u »duboku krizu postmoderne slobode i svekolike neoliberalne dopuštenosti« (Previšić, 2012: 5), koju je teško razlikovati od anarhije, od raspojasanih pedagoških odnosa, koji dovode do različitih epidemija. Nesnalazjenje pedagogije u postmodernističkom i anarho-liberalističkom kaosu dovodi u pitanje njezin društveni i znanstveni status (usp. npr. Bašić, 1998; Giesecke, 2004; Brezinka, 2008). Tako »naslov jednog članka: Tko treba (još) odgojnu znanost? (Giesecke, 2004) najpregnantnije izražava status i ugled pedagogije danas!« (prema: Palekčić, 2007: 323).

---

tim vratima to ne piše, djeca s njih iščitavaju da na jedna ulaze djeca 'jabuke', a na druga djeca 'kruške'. Možete li zamisliti da se ovim pedagoškim stolarima, nažalost, pridružila i jedna ministrica obrazovanja koja bez obraza ustvrdi sljedeće: »Sistem dviju škola pod jednim krovom je dobar jer se njime ne miješaju kruške i jabuke.« Njezina pedagoška teorija 'jabuka i krušaka' nije još stigla do 'teorije voća'. Ona je tek 'pala s kruške' pa još nije saznala razliku između školskog sistema neke države i alternativnih škola koje postoje u tom sistemu.

Kako pedagoški savladati parcijalizaciju znanja koju proizvodi nerazumna diferencijacija znanstvenog sistema? Kako savladati bezidejni i zbujujući teorijski pluralizam koji je prisutan u pedagogiji? Kako raspoznati metodološke putokaze, polazišta, pristupe i metode koje *pulsira* smisao, svrha, cilj i praksa odgoja/obrazovanja? Kako zaustaviti širenje pedagogije bez čovjeka po realnom životnom procesu, po učećem društvu? To su samo neka pitanja koja još čekaju potpunije teorijske i znanstvene odgovore. Bez sumnje, ovo je problem razmišljanja, kreiranja i dizajniranja *strukture i konfiguracije znanja u suvremenom učećem društvu*. Ovu potrebu svjedoče (i) pozivi na multidisciplinarnost, interdisciplinarnost i transdisciplinarnost kao odgovore na spomenuta pitanja.

## 5. Pozivi na multidisciplinarnost, interdisciplinarnost i transdisciplinarnost

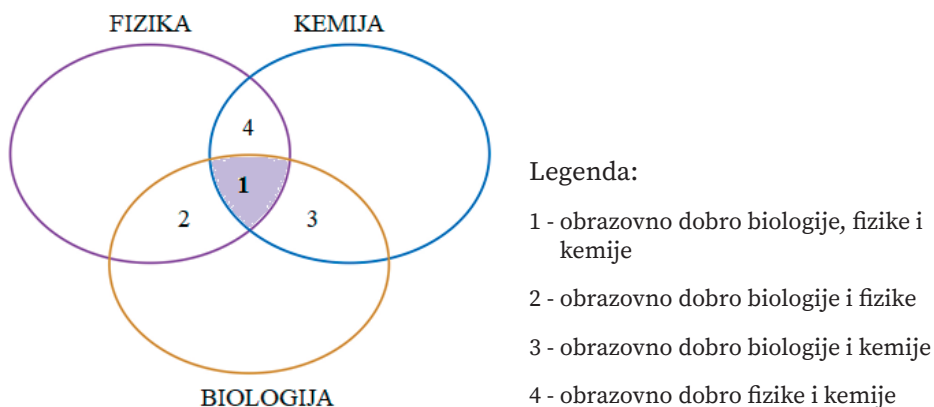
Pozivi na multidisciplinarnost, interdisciplinarnost i transdisciplinarnost pristup učenju i znanju uglavnom su se svodili na školske reforme koje su pravljene po duhu 'jedno je teorija, drugo praksa'. Okamenjene strukture znanstvenih disciplina prisutne u školskom sistemu obrazovanja čvrsto su se opirale tome da multidisciplinarnost, a posebice interdisciplinarnost i transdisciplinarnost pristup ozbiljnije prodru u školski sistem. Tako su školske reforme ostajale bez teorije koja teži praksi i bez prakse koja teži teoriji, a neuspjesi reformi opravdavani frazom 'jedno je teorija, drugo praksa'. Na taj se način opravdavalo svako izbjegavanje interdisciplinarnog i transdisciplinarnog pristupa učenju i znanju. U multidisciplinarnom pristupu školskom sistemu obrazovanja svaki istraživač brinuo je o svojem posebnom disciplinarnom aspektu jedne te iste problemske cjeline. Ishodi takvog rada rezultirali su *zбирkom* različitih aspekata iste cjeline. Tu zbirku uglavnom su činili poredani *monolozi* kojima se čuvala ideja o disciplinarnoj autonomiji. Ti monolozi mogli su se primijetiti i na mnogim znanstvenim skupovima. Ta zbirka znanja skoro se u doslovnom smislu prenosila u školski sistem, čime su razbijani svaki nagovještaji interdisciplinarnosti, a pogotovo transdisciplinarnosti. To je rezultiralo pojavom 15 i više nastavnih predmeta u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju i više od 45 nastavnih predmeta u visokoškolskom obrazovanju. U multidisciplinarnom pristupu školskom sistemu obrazovanja autori su uporno i ljubomorno čuvali granice između različitih akademskih disciplina kako bi svaki zadržao svoj 'komad' u cjeli-

ni koju zovemo školski sistem obrazovanja. U tom pristupu nije bilo živog međusobnog odnosa između različitih disciplina, pa samim time nije moglo biti ni živog odnosa između teorije i prakse. To je jedan od razloga nepovoljnog ishoda reforme (transformacije) po principu interdisciplinarnosti i transdisciplinarnosti.

Interdisciplinarnost kao vrijedan pristup učenju/studiranju i znanju u praksi nije davao očekivane rezultate i učinke koje je objektivno mogao ponuditi. Ta se činjenica objašnjava različitim razlozima. Prije svega, interdisciplinarnost nije imala podršku obrazovne politike niti nosilaca različitih znanja. Politički establišment nastojao je da obrazovnu politiku učini svojom politikom, a nosioci znanja pojedinih disciplina brinuli su se za svoju 'robu', svoju tezu i svoje radno mjesto. Svatko je od njih na školskoj ploči ispisivao znanje iz vlastitog područja. Na 'jeziku' je bila jedna ploča interdisciplinarnost, a u praksi je funkcioniralo više ploča po kojima su ispisivana znanja pojedinačnih disciplina. Interdisciplinarnost se hvalila kao ideja, a od njezine primjene u potaji su strahovale i politika i pedagogija. Na interdisciplinarnost se motrilo kao na prijetnju onom poznatom – ustaljenoj praksi obrazovanja. I tamo gdje su se pojavljivala interdisciplinarna obrazovna dobra, ona su bila sekundarna u odnosu na obrazovna dobra pojedinačnih disciplina (v. Sardar i Henzell, 2019). Dakle, u praksi su bila vrlo rijetka interdisciplinarna obrazovna dobra. Interdisciplinarnost se uglavnom svodila na takozvanu korelaciju između nastavnih predmeta kao puki zapis u nastavnim planovima i programima. U školskoj praksi rijetko se mogla naći timska nastava i drugi oblici interdisciplinarnog pristupa učenju i znanju. I onda kada se radilo po mono- ili multidisciplinarnom pristupu učenju i znanju, pozivi na ovu korelaciju bili su argument da se radi po interdisciplinarnom principu. Ova korelacija bila je samo zavjesa kojom se štitio školski sistem obrazovanja utemeljen na monologu akademskih disciplina. U istraživanjima školskog obrazovnog sistema bila je slična situacija. I tamo gdje je bio definiran jedan cilj istraživanja na kojem se trebalo raditi timski, istraživači su se uglavnom trudili da ostanu u granicama discipline koju zastupaju. Timski rad na istom problemu svodio se na princip 'ne diraj u moje krugove' koji je u potaji iz pozadine djelovao na timski rad. Nosioci znanja različitih akademskih disciplina rade skupa, rade kao tim, ukoliko tragaju za interdisciplinarnim obrazovnim dobrima koja se učenicima/studentima predočavaju kao *odnos* između znanja različitih disciplina, a ne da svatko od njih po svojoj ploči iscrtava znanje vlastitog područja, kojeg naknadno netko drugi treba povezivati. Prema tome, interdisciplinarnost, bilo da je

metodološki promatramo kroz *pristup* istraživanju školskog sistema bilo da je sagledavamo kroz istraživačke rezultate koji trebaju biti pretočeni u obrazovna dobra, još uvijek nije pružila svoje dublje korijene u školskom sistemu obrazovanja.<sup>2</sup>

Iako je poznato da se svi sadržaji znanstvene produkcije ne trebaju niti mogu transformirati u obrazovna dobra, današnja hipertrofirana parcijalizacija znanja u školskom obrazovnom sistemu ostavlja nesagledive posljedice po njegov razvoj. Parcijalno znanje nužno proizvodi opće neznanje, jer ne osposobljava učenike/studente za kritičko razmišljanje i upotrebu različitih znanja u procesu rješavanja životnih problema. Zbog toga obrazovna dobra trebaju biti holistički integrirana znanja. Kao što postoji *odnos* između činjenica unutar jedne akademske discipline, isto tako postoji *odnos* između znanjâ različitih akademskih disciplina. Kao što se jedna činjenica unutar jedne discipline može različito tumačiti, tako se i znanja jedne akademske discipline u razumijevanju realnog životnog procesa (učećeg društva) također mogu različito tumačiti. Upravo zbog toga bilo koji vid razmišljanja o interakciji između dviju ili više disciplina proširuje naša znanja (v. Sliku 1).



Slika 1. Obrazovna dobra triju akademskih disciplina

To proširivanje prepoznavemo po ‘stupnju’ povezivanja, što znači stupnju prelaženja granica tradicionalnih akademskih disciplina. Potrebe za interdisciplinarnim i transdisciplinarnim pristupom učenju i znanju iskazane u osnovnoškolskim nastavnim predmetima (*Poznavanje prirode i društva, Poznavanje prirode, Poznavanje društva*) kao i svrstavanju akademskih dis-

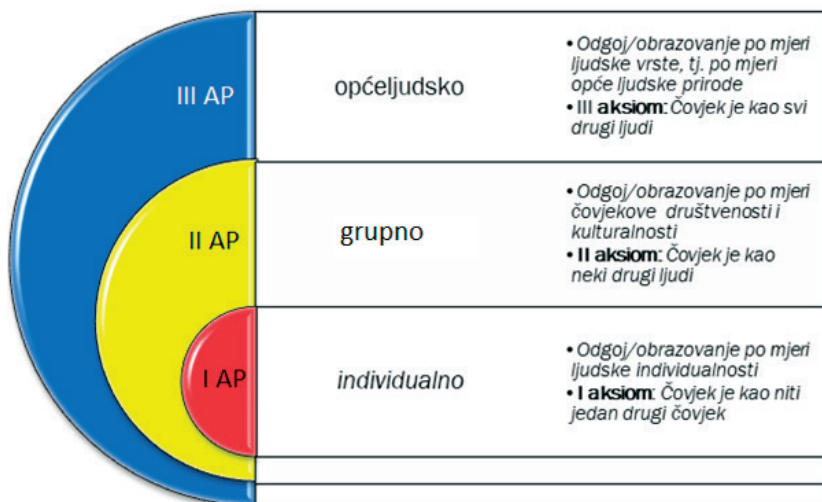
<sup>2</sup> Zbog toga je uputno i korisno podržati svako aktualiziranje interdisciplinarnog i transdisciplinarnog pristupa odgojnog/obrazovnog fenomena.

ciplina u određene grupacije na Univerzitetu u Sarajevu (grupacija prirodno-matematičkih i biotehničkih nauka, grupacija društvenih nauka, grupacija humanističkih nauka, grupacija medicinskih nauka, grupacija tehničkih nauka i grupacija umjetnosti), otvaraju put kreiranju i dizajniranju transdisciplinarnih obrazovnih dobara. Obrazovna dobra koja se pedagoški biraju iz korpusa znanja koja nude grupacije društvenih znanosti kao *jedinstvena* obrazovna dobra, razlikuju se od onih koja se biraju iz svake pojedinačne znanstvene discipline. Dakako, i organiziranjem školskog sistema obrazovanja po prvom ili drugom principu nude se i dva različita sistema organiziranja strukture i konfiguracije znanja, dakle dva različita sistema organiziranja učenja/studiranja.

Da bi interdisciplinarni pristup učenju i znanju pokazao svoju punu pedagošku vrijednost, mora biti vođen idejom čuvanja cjelovitosti odgojnog/obrazovnog fenomena. Pristup cjelini je imperativ, jer se na taj način može napraviti odmak od prakse u kojoj se unaprijed određuju dijelovi te cjeline da bi ih pojedine discipline izučavale, a njihova saznanja se naknadno povezivala u neku cjelinu. Kako pronaći putokaz i polazište, pristup i metodu istraživanja cjeline ovog fenomena, pitanje je za čijim odgovorima je potrebno tragati. Na taj je način moguće doći do pedagoškog razumijevanja transdisciplinarnosti.

## 6. Pedagoško razumijevanje transdisciplinarnog pristupa učenju i znanju

Višegodišnja istraživanja koja sam provodio dok sam kao profesor Filozofskog fakulteta u Sarajevu izvodio nastavu na predmetima *Pedagoška antropologija*, *Pedagoška sociologija* i *Metodologija pedagoških istraživanja* ukazuju na to da je teorijska neizgrađenost pedagogije prije svega njezina antropološka nedovršenost. Na tragu ove spoznaje došao sam do općeg rezultata: teorije antropoloških odgojnih/obrazovnih polja. Ta teorija mogla bi se vizualizirati kao na Slici 2.



Slika 2. Predodžba teorije antropoloških odgojnih/obrazovnih polja

Temelje ove teorije čine tri *aksiomska antropološka polja*: (a) jedan čovjek je kao niti jedan drugi čovjek; (b) čovjek je kao neki drugi ljudi; i (c) čovjek je kao i svi drugi ljudi. Svako antropološko polje (a, b i c) omogućuje da odgoj/obrazovanje bude po mjeri čovjekove individualnosti, po mjeri njegove društvenosti i njegove kulture te po mjeri ljudske vrste, to jest opće ljudske prirode. Pomoću ovih polja moguće je proći kroz višestruku slojevitost odgojnog/obrazovnog fenomena. Teorija antropoloških odgojnih/obrazovnih polja je »holističko teorijsko umijeće« jer omogućuje dijalektičnost triju antropoloških polja. U ovom kontekstu, ta je teorija antropološki dovršena. Ona mi je, kao opći rezultat istraživanja, bila metodološki *putokaz* i *polazište* u daljnjim istraživanjima. Ovaj opći rezultat doveo me je do *znanosti o čovjeku kao biću učenja*. Ova znanost kao *srce* teorije antropoloških odgojnih/obrazovnih polja poslužila mi je kao *metodološki pristup* odgoju/obrazovanju. Tako sam došao do *antropologije učenja* koju čine dva *temeljna modusa učenja*: (a) učenje kao izlazeći/ulazeći duh ljudske prirode; i (b) učenje kao proces u kojem se dijelom potvrđuju, a dijelom razvijaju čovjekove suštinske ljudske snage.<sup>3</sup> Kada se kaže da je čovjek biće učenja, onda se ne misli na individuuum koji pred sobom ima neki edukacijski sadržaj i kojeg treba nekim posebnim oblikom učenja savladati. Ljudska djelatnost koju definiramo pojmom *učenje* nije istoznačnica bilo kojem posebnom obliku učenja. Učenje

<sup>3</sup> Cjelokupno istraživanje autor je prezentirao u rukopisu *Čovjek kao biće učenja – Od znanosti o čovjeku kao biću učenja do pedagogije čovjeka*, koji je pripremljen za objavljivanje.

je određen način čovjekove djelatnosti jer je i sâm rad *eo ipso* učenje zato što svaki oblik ljudske djelatnosti sobom i u sebi nosi učenje, jer se u djelatnosti učenja čovjek potvrđuje u svojem učenju, u svojem znanju, u svojoj mislenoj kreativnoj predmetnosti, kao i u svojem bitku. Ova antropologija učenja kazuje nam da čovjek (i) u svojoj djelatnosti učenja manifestira svoj život. Habermas (1985) je u svojoj teoriji komunikativnog djelovanja, preko orijentacije na uspjeh i orijentacije na razumijevanje, ovo zorno predočio. Naše istraživanje jasno je pokazalo da je učenje ono što je *opće*, što je zajedničko svakom obliku odgoja/obrazovanja. Učenje je *ćelija* odgoja/obrazovanja.

Pedagoška transdisciplinarnost ne polazi od bilo koje posebne akademske discipline. Prefiks *trans* ukazuje na ono što je izvan, iznad, što je preko svih disciplina. Ona nije akademska disciplina, nego teorijsko-znanstveno-metodološko motrište i(li) svijest koja je usmjerena na cjelinu odgoja/obrazovanja, na cjelinu spoznajnog prostora *osvjetljavajući* ga znanjima koja stižu iz različitih pedagoških disciplina. Teorijski i metodološki pristup nekoj cjelini i pristup kojim bi se ta cjelina komadala pa naknadno spajala u neku cjelinu sasvim su dva različita pristupa. Pretpostavimo tri akademske discipline (A, B i C) kao tri osnovne boje: žutu, crvenu i plavu. U bilo kojem sloju odgojnog/obrazovnog fenomena one se miješaju i tako se iz njih dobivaju sve druge nijanse boja (v. Sliku 3.).



**Slika 3.** Pretpostavljeno miješanje znanja triju disciplina odgojnog/obrazovnog fenomena. Izrada slike pomoću izvora: [https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQrWZ5vK-AKE\\_dDcVEVp2oI-oryk4QeSWoo\\_fw&usqp=CAU](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQrWZ5vK-AKE_dDcVEVp2oI-oryk4QeSWoo_fw&usqp=CAU). Pristup 29. prosinca 2020. godine.

Kojim se to znanstvenim ili nekim drugim skalpelom može unaprijed rascijepiti ova izmiješana cjelina na komade čiste žute, crvene i plave boje? Slika 3. pokazuje nam da odgojna/obrazovna realnost (učee društvo) nije geografska karta na kojoj su iscrtane 'pokrajine' za discipline A, B i C. Pedagoška transdisciplinarnost ne dopušta da se cjelina odgojnog/obrazovnog fenomena unaprijed izlomi na 'komade', pa da se znanja o njima naknadno spajaju u neku cjelinu. Transdisciplinarnost nije nikakav 'arhipelag znanja'.

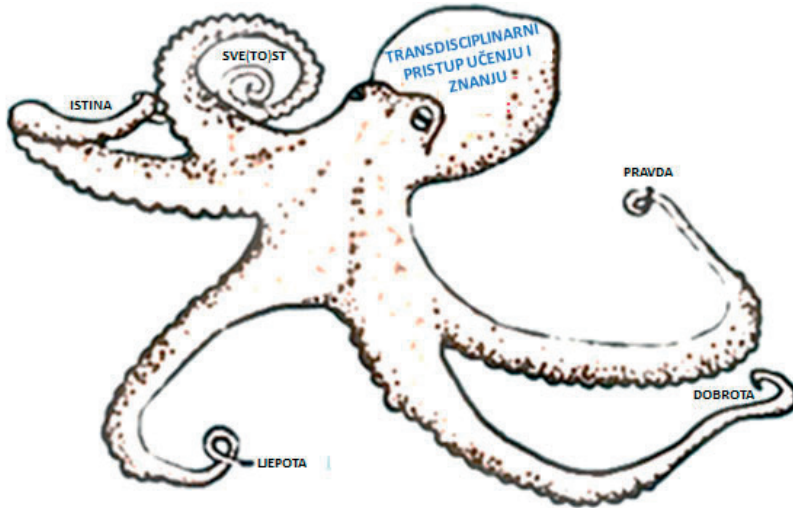


Kao što otoke nije moguće spojiti u jedinstvenu cjelinu kopna, tako se i parcijalna znanja različitih akademskih disciplina ne mogu *naknadno* povezati u jedinstvenu cjelinu znanja. Pedagoška transdisciplinarnost polazi od pitanja kako doći do (sa)znanja o jednom cjelovitom spoznajnom prostoru, a ne od pitanja kako taj prostor, tu cjelinu *unaprijed* podijeliti na dijelove koji bi bili 'privatna svojina' neke akademske discipline,<sup>4</sup> pa potom njihova parcijalna znanja mehanički povezivati u nekakva integralna znanja.

Transdisciplinarnan pristup učenju i znanju odgovara prirodi odgoja/obrazovanja. Po svojoj biti pedagoški pristup učenju i znanju je transdisciplinarnan. Zbog toga transdisciplinarnost kao ideja vodilja može prirodno i normalno funkcionirati između teorije i prakse. Transdisciplinarnost mišljena kao jedinstven teorijsko-znanstveno-metodološki pristup učenju i znanju je čovjekov aktivni odnos prema Istini, Pravdi, Ljepoti, Dobroti i Sve(to)sti. Iz perspektive teorije antropoloških odgojnih/obrazovnih polja taj je odnos određen *modusom zbivanja i djelovanja* i *modusom shvaćanja i doživljavanja*. Iz motrišta znanosti o čovjeku kao biću učenja taj odnos određen je modusima: »učiti da bi se znalo«, »učiti da bi se činilo«, »učiti da bi se znalo živjeti zajedno sa drugima«, »učiti da bi se znalo biti«, »učiti da bi se znalo vrednovati« te »učiti da bi se znalo vjerovati« (usp. Cerovac, 2013; Slatina, 2002; Slatina, 2005; Delors, 1995). Ti modusi otvaraju put do općeg modusa – modusa čovjekove opstojnosti. Transdisciplinarnan pristup učenju i znanju svojevrsna je »pedagoška hobotnica«<sup>5</sup> učenja i znanja (v. Sliku 4.).

<sup>4</sup> Promjena naziva predmeta *Pedagoška antropologija* u *Antropologija odgoja* ili predmeta *Pedagoška sociologija* u *Sociologija odgoja i obrazovanja* na određen način svjedoči trendu lomljenja cjeline odgoja/obrazovanja.

<sup>5</sup> Neka znanstvena istraživanja u etologiji vezana za hobotnicu (npr. oko hobotnice i oko čovjeka, njezino viđenje pomoću pipaka) navela su me da transdisciplinarnan pristup učenju i znanju predočim pomoću slike hobotnice.



**Slika 4.** Transdisciplinarna transformacijska hobotnica učenja. Za izradu slike korišten izvor: [https://www.kresnik.eu/hobotnice-osupljiva-dejstva-o-hobotnicah\\_clanek\\_1615.html](https://www.kresnik.eu/hobotnice-osupljiva-dejstva-o-hobotnicah_clanek_1615.html)

Prema tome, transdisciplinarnost je znanje koje *prati* Istinu, Pravdu, Ljepotu, Dobrotu i Sve(to)st. To znači da ovaj pristup učenju i znanju ide u smjeru formiranja (obrazovanja) znanja bez granica naučnih disciplina. Antropološki gledano, transdisciplinarnost je *življenje* ovih pet modusa čovjekove opstojnosti. Kako je učenje ćelija odgoja/obrazovanja, može se reći da je propast odgoja propast samog čovjeka.

Krakovi hobotnice učenja, kojima se stječu znanja koja prate Istinu, Pravdu, Ljepotu, Dobrotu i Sve(to)st, ne smiju se presijecati. Ako presijecamo dotok znanja iz bilo kojeg pipka/kraka u svijest čovjeka, mi onda skrnavimo svetost antropologije učenja. Ako presijječemo pipak/krak istine, onda nije moguće formirati sposobnost individue pomoću koje će ona moći razdvajati istinu od laži. Ako pak presijječemo pipak/krak kojim se dokučuje duhovna hrana dobrote, kako je onda uopće moguće razlikovati dobro od onog što nije dobro, kako je moguće da čovjek bude spreman i sposoban činiti dobro a sprečavati zlo? Transdisciplinarno učenje motri na rad svih pipaka pomoću kojih se 'hrani' cjelovit razvoj čovjekove ličnosti. Ovisno o tome kojim krakom hobotnice smo, više ili manje, dokučili sadržaje obrazovnog dobra, to će se nužno manifestirati i u karakteru naše ličnosti. Rad samo jednog, bilo kojeg pipka<sup>6</sup> hobotnice antropologije učenja jest opasni antropološki redukcionizam. Bilo koja

<sup>6</sup> Frazeološki rečeno, puštati pipke znači s pažnjom sve ispitivati, postupno i sigurno nešto osvajati.

vrsta takvog redukcionizma ne može dovesti do cjelovitoga razvoja ličnosti. Kao što šaku čini pet prstiju, tako dobrog čovjeka čini pet duhovnih krakova kojima se dokučuju sadržaji obrazovnih dobara: Istine, Pravde, Ljepote, Dobrote i Sve(to)sti.

Metodološki putokaz i polazište (teorija antropoloških odgojnih/obrazovnih polja) i metodološki pristup (znanost o čovjeku kao biću učenja) vode do transdisciplinarne metode istraživanja – metode kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom. Primjenu ove metode ilustrirat ćemo na školskom sistemu obrazovanja.

## 7. Transdisciplinarna metoda u istraživanju školskog sistema obrazovanja

Školski sistem kao jedan spoznajni prostor, kao cjelina, *pulsira* samu metodu istraživanja. Metoda koju pulsira ova cjelina može se nazvati metodom *kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom*. Ta metoda ne traži da se školski sistem obrazovanja kao cjelina ‘lomi’ na dijelove i da se za svaki taj dio ‘uvozi’ metoda iz disciplina koje su posebno zainteresirane za neki od tih dijelova. Nju možemo objasniti pomoću sljedećih pojmova: *realno-konkretno, polazna točka opažaja i predodžbi, polazna točka mišljenja, apstraktno- i duhovno-konkretno*.

Realno-konkretno je istraživačka problemska cjelina. U našem slučaju to je školski sistem obrazovanja. U metodološkom smislu realno-konkretno je *stvarna* polazna točka istraživanja, pa time i polazna točka opažaja i predodžbi. Međutim, u mišljenju se realno-konkretno ne pojavljuje kao polazna točka, nego kao rezultat istraživanja. Dakle, polazna točka opažaja i predodžbi nije polazna točka mišljenja. Metodološki gledano, razlikuje se znanstveni od zdravorazumskog puta istraživanja. U istraživanju školskog sistema obrazovanja možemo razlikovati dva metodološka puta: (a) zdravorazumski; i (b) znanstveni put istraživanja. Zdravorazumski je *put odozgo*, a znanstveni je *put odozdo*. Za prvi bi se moglo reći da je *točan*, za drugi da je *istinit* (v. Slatina, 2002).

Pretpostavimo da želimo istražiti školski sistem obrazovanja neke države. Taj školski sistem je *realno-konkretno* (predmet istraživanja) pa je samim time i polazna točka naših opažaja i predstava. Dakle taj sistem *ne poznajemo* i zbog toga ga želimo (sa)znati. Od čega ćemo početi u ovom istraživanju?

Razum nam govori da je sasvim logično da u istraživanju pođemo od postojećeg školskog sistema obrazovanja, dakle od realno-konkretnog. Međutim, mi ne poznajemo ovaj školski sistem i upravo zbog toga ga želimo istražiti. Je li logično da se u istraživanju krećemo od nepoznatog ka poznatom ili pak treba krenuti obrnutim putem? Ako nam naš zdrav razum govori da je posve logično da pođemo od školskog sistema, od realno-konkretnog kao stvarne polazne točke, kao polazne točke opažaja i predstava, taj nam isti razum također govori da to realno-konkretno ne poznajemo, zbog čega ga treba istražiti. Zašto bi istraživali ono što nam je već poznato!?

Ukoliko pođemo 'odozgo', od realno-konkretnog, od stvarne polazne točke, dakle od polazne točke opažaja i predstava, u našem slučaju od nekog školskog sistema obrazovanja, onda se moramo kretati od složenijih do najjednostavnijih određenja školskog sistema (od globalnog školskog sistema kojeg, da ponovo istaknemo, ne poznajemo, pa preko njegovih podsistema, strukture sistema, društvene i tehničke podjele rada koje uvjetuju strukturu školskog sistema, podjele rada koja postoji unutar samog školskog sistema, pa preko obuhvata stanovništva tim sistemom školstva, vrsta institucija, trajanja školovanja, nastavnih planova i programa, sadržaja, udžbenikā, oblika i metoda rada, oblika učenja i aktivnosti učenja, to jest do učenja kao najjednostavnije pedagoške kategorije<sup>7</sup>). Ovaj istraživački metodološki postupak mogli bi označiti pojmom *put odozgo*.

A što mi zapravo dobivamo tim putem? Što nam se u mišljenju pojavljuje ako se krećemo od najsloženijih do najjednostavnijih određenja školskog sistema? Javlja nam se *nejasna, maglovita slika cjeline* školskog sistema; javlja nam se kaotična i zamršena predodžba cjeline s 'mršavim apstrakcijama'. Mišljenje je ostalo na razini opažaja i predstava. Pred nama se ukazuje slika beskrajnog spleta veza i uzajamnih odnosa u kojoj od 'bezbroj povučениh crta ne vidimo sliku', u kojoj od 'drveća ne vidimo šumu'. Ovo opažanje ma koliko da je točno, ono je sa stajališta znanosti površno i naivno. Ono može biti točno, ali nije istinito.

A zašto dolazi do razlike između onog što je točno i onog što je istinito kad je realno-konkretno stvarna polazna točka? Školski sistem obrazovanja zaista »jeste stvarna polazna točka, pa stoga i polazna točka opaža-

<sup>7</sup> Izraz *najjednostavnije* ne znači *najprostije*. Terminom *najjednostavnije pedagoške kategorije* želi se reći da je učenje zajedničko svim oblicima odgojno-obrazovne realnosti. Više o tome vidi u mojem radu: »Najjednostavnije i osnovne kategorije u teoriji odgoja«, *Zbornik radova Univerziteta u Tuzli* 2/2 (2000).

ja i predstava«. Međutim, to realno-konkretno se u mišljenju *ne pojavljuje* kao polazna točka, nego kao rezultat, dakle kao proces sjedinjenja mnogih određenja školskog sistema. Dakle, do tog realno-konkretnog *tek treba doći* posredstvom naučnog istraživanja. To znači, bez obzira na to što smo već 'istraživali' (*put odozgo*), moramo se vratiti natrag – poći od najjednostavnijeg određenja pedagoškog odnosa, što znači od učenja kao ćelije odgoja/obrazovanja da bismo stigli do realno-konkretnog, do stvarnog školskog sistema obrazovanja po kojem je i 'rasuto' učenje. Dakle, moramo krenuti od apstraktnog, od učenja kao najjednostavnije pedagoške kategorije i ići prema realno-konkretnom, školskom sistemu obrazovanja. Moramo istraživanjem proći *put odozdo*. Tako se može pojmiti razlika između zdravorazumskog i znanstvenog pristupa ovom istraživanju. Metodološki pristup koji polazi od opažaja i predstava (*put odozgo*) je put zdravog razuma, a pristup koji polazi od apstraktnog prema konkretnom (*put odozdo*) je znanstveni put.

Kategorija *apstraktno* u znanstvenoj metodi istraživanja je ono što se javlja kao *opće*, kao *zajedničko* mnogima. Drugim riječima, apstraktno je ono što je *invarijantno* u pojavnim oblicima problema koji se istražuje. U našem primjeru to je učenje. Dakle, sasvim je logično poći od onog bez čega ne bi bilo ni školskog sistema obrazovanja – od *učenja*. Učenje uopće, učenje kao razumska apstrakcija fiksira pojam *učenje* da bi istraživanje uopće bilo moguće, da bi se izbjegla ponavljanja u istraživanju i, što je najvažnije, da bi se poštovala *polazna točka mišljenja* koja se *ne poklapa* s polaznom točkom opažaja i predstava. Prema tome, u metodi kretanja od apstraktnog ka konkretnom, *apstraktno* je učenje kao razumska apstrakcija koja važi za sve oblike odgoja/obrazovanja, pa samim time i za školski sistem obrazovanja. U procesu kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom dolazimo do *mislenog totaliteta*, dakle do *duhovno-konkretnog* kao integralnog znanja o realno-konkretnom.

Proces rađanja mislenog totaliteta (duhovno-konkretnog) je proces prerade opažaja i predstava u pojmove, a to nam omogućuje kretanje *odozdo*. Prerada opažaja i predstava vrši se pomoću razumske apstrakcije, sukusa rasutih učenja po učećem društvu kojim se gradi misleni totalitet, što znači duhovno-konkretno kao jedinstvo mnogih određenja. To je moguće ukoliko se ne poistovjećuje polazna točka opažaja/predstave s polaznom točkom mišljenja. Prema tome, kretanjem *odozdo* ne producira se kaotična predstava cjeline, već *bogati totalitet* mnogih određenja školskog sistema obrazovanja. Za razliku od kretanja *odozgo*, kretanjem *odozdo* gradi se *misaoni totalitet* (je-

dinstvo mnogih određenja), gradi se jedinstvo mnogostrukog, dakle jasna cjelovita slika koju čine pojedinosti koje su se stopile u *duhovno-konkretno*, a ne nejasna i maglovita slika školskog sistema koju nam nudi put *odozgo*. Da bi dosegli duhovno-konkretno (spoznaja realno-konkretnog), da bi savladali pojedinosti i otkrili niti kojima su te pojedinosti spojene, mora se preći put *odozdo*. Ako se prvim pristupom *ispituje*, drugim se *istražuje* školski sistem obrazovanja. Put *odozgo* nudi nam, metaforički rečeno, znanje poput travara, a put *odozdo* daje nam znanje farmaceuta. Travar, primjerice, zna da kamilica blagotvorno djeluje na dječji napuhani stomačić, dok farmaceut znade koja supstanca iz kamilice blagotvorno utječe na njegovu napuhanoost. Ako onog koji ispituje možemo nazvati 'travarom', tada onog koji istražuje možemo nazvati 'farmaceutom'. Put *odozgo* nije znanstvena metoda. Znanstvena metoda je put *odozdo*, dakle metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom. Metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom nije ništa drugo do proizvođenje znanja o realno-konkretnom. Ona je način pomoću kojeg se u mišljenju realno-konkretno prikazuje kao *duhovno-konkretno*, kao sjedinjenje mnogih određenja. Duhovno-konkretno je jedinstvo mnogostrukog. Duhovno konkretno je transformacijsko, transdisciplinarno (sa)znanje. Zbog toga se realno-konkretno u mišljenju pojavljuje kao proces sjedinjavanja, kao rezultat, a ne kao polazna točka, mada ono jest stvarna polazna točka opažaja i predstava.

Da bi došao do duhovno-konkretnog, istraživač pred 'pred očima' ima realno-konkretno, bez obzira na to što se kreće od apstraktnog prema realno-konkretnom. Tom metodom uvažava se polazna točka mišljenja, a poštuje je polazna točka opažaja i predstava. To je moguće jer se u ovoj metodi dobro razlikuje polazna točka opažaja/predstave od polazne točke mišljenja. U metodi kretanja od apstraktnog ka konkretnom na neki se način smiruje nemir empirizma i uobraženost spekulativnog mišljenja. Ako empiričari *izjednačavaju* polaznu točku mišljenja s polaznom točkom opažaja i predstava, onda spekulativni mislioci *izjednačavaju* zbiljsku polaznu točku s polaznom točkom mišljenja. Zbog toga su i jedni i drugi apstraktni. Prvi uobražavaju da su na terenu čulne spoznaje i onda kada se koriste pojmovima, a drugi misle da se većim udaljavanjem od empirije više približavaju predmetu istraživanja.

U višedimenzionalnom prostoru slobodnog kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom pronalaze se različite točke kroz koje prolaze različiti analitički postupci. U svakoj se toj točki prožimaju i nadovezuju različiti analitički postupci onako kako to sam predmet istraživanja traži. To slo-

bodno kretanje sjedinjuje različite vidove analiziranja (primjerice, analizu historijskog karaktera pojave, analizu njezine strukture, funkcije i empirijske građe koja se vezuje za nju). Metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom je fleksibilan postupak u kojem istraživač 'prelazi' s jednog na drugi analitički postupak. Ta metoda uključuje sve postupke koji su *primjerni* predmetu istraživanja (terensko izučavanje, etnografsku i biografsku analizu, analizu pisama, zapisnika i dnevnika, provođenje rasprava u različitim skupinama, sve vidove promatranja i intervjuiranja, prikupljanje sadržaja razgovora i životnih priča, različite tehnike procjena itd.). Tek onda kada je prikupio više podataka, kada je ostvario bolji uvid u predmet istraživanja, istraživač zauzima stav o tome što je manje, a što više važno, koji su podaci bitni, a koji ne. Empirijske podatke neophodno je sagledati u različitim kontekstima, iznova ih propitati i osvjetliti s različitih stajališta, međusobno ih usporediti da bi se »izbjegla shvatanja i objašnjenja što se kreću u sferi privida, kao i ona u kojima se pojavna raznovrsnost nastoji mehanički i bez ostatka uključiti u apstraktne kategorije« (Milić, 1978: 71). Prema tome, kada se bogati pojavni oblici predmeta istraživanja različitim analitičkim postupcima svedu na njihovo unutarnje jedinstvo, kada se s njih skine 'pojavno ruho' u kojem se ravnodušno i bez međusobnog djelovanja nalaze jedan pored drugog, onda smo ostvarili uvid u skriveno tkivo pojave koju smo istraživali.<sup>8</sup>

Metoda kretanja od apstraktnog prema realno-konkretnom olakšava utvrđivanje hijerarhijskih odnosa među pojmovima. Duhovno-konkretno, taj misleni totalitet strukturalno predstavlja odgovarajući pojmovni sistem i time se smanjuje terminološka zbrka (izmiješanost blisko- i istoznačnih pojmova, opterećenost polisemijom i sinonimijom). Terminološka zbrka ozbiljan je problem današnje pedagogije (v. Palekčić, 2013). Duhovno-konkretno značenjski rasvjetljava odnos antonimije, sinonimije i polisemije.

Na osnovu prethodno rečenog nije teško zaključiti da metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom nije nikakva metoda koja se izvanjski unosi u istraživanje, nego je metoda koju *pulsira* sâm predmet istraživanja.

<sup>8</sup> U razmatranju metode kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom slobodnije je korišten rad »Tačan i istinit metodološki pristup istraživanju odgoja/obrazovanja« (Slatina, 2002).

## 8. Zaključak

Transdisciplinarnan pristup učenju i znanju jest način savladavanja bezidejnog teorijskog bespuća i metodološke zbnunjuće ponude polazišta, pristupā i metodā istraživanja odgojno-obrazovne realnosti. U praktičnom smislu transdisciplinarnost obuhvaća znanje u mirovanju (društvo znanja) i znanje u kretanju (učeće društvo). Transdisciplinarnost kao ideja vodilja ne dopušta da se nekim intelektualiziranim, političkim, ideološkim ili nekim drugim skalpelom grubo odsijeca misao od prakse. Moglo bi se reći da je transdisciplinarnost svijest koja vodi računa o principu 'nije dovoljno da teorija stremlji praksi, sama praksa mora da stremlji svojoj teoriji'. Antropološki gledano, transdisciplinarnost se temelji na trima aksiomima: (a) jedan čovjek je kao niti jedan drugi čovjek; (b) čovjek je kao neki drugi ljudi; i (c) čovjek je kao i svi drugi ljudi. Transdisciplinarnost je djelatnost učenja koja je satkana od modusa zbivanja i djelovanja, modusa shvaćanja i doživljavanja, modusa življenja Istine, Pravde, Ljepote, Dobrote i Sve(to)sti te modusa kao načina čovjekovog opstojanja. Ako ne želimo da propast odgoja/obrazovanja bude propast sāmog čovjeka, onda je neophodno koristiti transdisciplinarnan pristup učenju i znanju.

Školski sistem obrazovanja moći će promicati transdisciplinarnost ukoliko napravi otklon od nerazumne diferencijacije znanstvenog sistema kao osnove za izradu školskog kurikulumā; ukoliko teorijski, znanstveno i metodološki razvija kurikulum koji prevazilazi granice pojedinačnih akademskih disciplina te ukoliko se u istraživanju reforme školskog sistema koristi metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom.

## 9. Literatura

- Bašić, Slavica. 1998. »Modeli samopoimanja pedagogije«, *Napredak* 139/1 (1998), str. 33–43.
- Brezinka, Wolfgang. 2008. »Uspion i kriza znanstvene pedagogije«, *Odgojne znanosti* 10/1(15), str. 113–123.
- Cerovac, Krešimir. 2013. »Transdisciplinarni pristup učenju i istraživanju na sveučilištu«, *Metodički ogleđi: časopis za filozofiju odgoja* 20/1 (2013), str. 15–31.
- Cicovacki, Predrag. 2004. »Transdisciplinarity as an Interactive Method: A Critical Reflection on the three Pillars of Transdisciplinarity«, *Trans: Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 15 (2004).



- Fukuyama, Francis. 2003. *Kraj čovjeka? Naša poslijeljudska budućnost* (Zagreb: Izvori, 2003).
- Giesecke, Hermann. 2004. »Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft?«, *Neue Sammlung* 2 (2004), str. 151–165.
- Gudjons, Herbert. 1994. *Pedagogija* (Zagreb: Educa, 1994).
- Habermas, Jürgen. 1985. *The Theory of Communicative Action*. Volume 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason, translated by Thomas McCarthy (Boston: Beacon Press, 1985).
- Habermas, Jürgen. 2006. *Budućnost ljudske prirode. Vjerovanje i znanje* (Zagreb: Naklada Breza, 2006).
- Jensenius, Refsum Alexander. 2012. »Disciplinarity: Intra, Cross, Multi, Inter, Trans«, arj.no (blog). Dostupno na: <http://www.arj.no/2012/03/12/disciplinarity-2/> (pristup, 2. veljače 2022. godine).
- Jurić, Hrvoje; Kranjec, Jelena. 2012. »Anarhija u školi«, *Anarhistička biblioteka* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://anarhisticka-biblioteka.net/library/hrvoje-juric-i-jelena-kranjec-anarhija-u-skoli.pdf> (pristup 3. veljače 2022. godine).
- Maleš, Dubravka. 1987. »Monodisciplinarnost, interdisciplinarnost i transdisciplinarnost u proučavanju odgoja i obrazovanja«, *Istraživanja odgoja i obrazovanja* 7 (1987), str. 99–108.
- Milić, Vojin. 1978. *Sociološki metod* (Beograd: Nolit, 1978).
- Miliša, Zlatko. 2015. *Šok današnjice* (Split: Naklada Bošković, 2015).
- Miliša, Zlatko. 2021. *Oduprimo se demonopedagogiji današnjice* (Velika Gorica: Naklada Benedikta, 2021).
- Morin, Edgar. 2001. *Odgoj za budućnost* (Zagreb: Educa, 2001).
- Morin, Edgar. 2005. *Izgubljena paradigma: ljudska priroda* (Zagreb: Scarabeus naklada, 2005).
- Palekčić, Marko. 2015. *Pedagogijska teorijska perspektiva* (Zagreb: Erudita, 2015).
- Palekčić, Marko. 2013. »Kultiviranje teorijskog mišljenja – uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije«, u: Neven Hrvatić, Anita Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura* (Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 2013), str. 324–334.
- Palekčić, Marko. 2007. »Teorijsko-metodološka pitanja pedagogije: suvremeni izazovi i perspektive«, u: Vlatko Previšić, Nikša Nikola Šoljan, Neven Hrvatić (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 2007), str. 243–259.
- Pranjić, Marko. 2012. »Antipedagogija i suvremeni koncepti odgoja«, *Pedagogijska istraživanja* 9/1–2 (2012), str. 9–24.
- Previšić, Vlatko. 2012. »Razmeđa Hrvatske pedagogije 2012. – retro(per)spektive«, u: Neven Hrvatić, Anita Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura – teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* (Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 2012), str. 3–16.

- Sardar, Ziauddin; Henzell, Jeremy Thomas. 2019. *Preispitivanje reforme u visokom obrazovanju* (Sarajevo: Centar za napredne studije, 2019).
- Shaw, Robert; Wood, Stephanie. 2009. *Epidemija popustljivog odgoja* (Zagreb: VBZ, 2009).
- Slatina, Mujo. 2000. »Najjednostavnije i osnovne kategorije u teoriji odgoja«, *Zbornik radova Univerziteta u Tuzli* 2/2 (2000).
- Slatina, Mujo. 2002. »Točan i istinit metodološki pristupu istraživanju odgoja/ obrazovanja«, *Novi Muallim* 3/9 (2002), str. 36–49.
- Slatina, Mujo. 2005. *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja* (Zenica: Dom štampe, 2005).
- Ward, Colin. 2007. *Anarhizam: kratki uvod* (Sarajevo: Šahinpašić, 2007).

## Transdisciplinarity Between Pedagogical Theory and Practice

### Summary

This paper thematizes and problematizes, in a certain way, the (non) functioning of transdisciplinarity between pedagogical theory and practice. The author believes that a transdisciplinary approach to learning and knowledge can solve today's problems caused by unreasonable differentiation of the scientific system and partialization of knowledge, which leads to a confusing theoretical and methodological practices in pedagogy. The author's research has shown that the functioning of transdisciplinarity can be reached if the methodological starting point is the theory of anthropological educational field which looks at a human as a learning being, and also takes a methodological approach where moving from abstract to real-concrete is taken as a transdisciplinary method in research of the upbringing and education in the context of a learning society. A transdisciplinary approach to learning and knowledge allows knowledge to accompany Truth, Justice, Beauty, Goodness and Holiness. Transdisciplinarity conceived in this way intersects the paths of decay and upbringing of man.

**Key words:** fragmentation of knowledge, theoretical and methodological pluralism, theory of anthropological educational fields, science of man as a being of learning, anthropology of learning, transdisciplinarity

# PROFESIONALNA ORIJENTACIJA KAO PREDUVJET DETEKTIRANJA VIŠESTRUKIH INTELIGENCIJA

## IRENA KISS

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti  
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli  
Lovežica 55  
HR-52100 Pula  
Croatia  
irena.kiss@unipu.hr

UDK 612.821.3:331.54

*Prethodno priopćenje /  
Preliminary communication*

## Sažetak

Gardnerova teorija višestrukih inteligencija, prema kojoj svakog pojedinca karakterizira kombinacija devet različitih vrsta inteligencije, olakšala je mogućnost šireg pogleda i razvoj mišljenja o zastupljenosti lingvističke ili jezične, logičko-matematičke, tjelesno-kinestetičke, glazbene, prostorne ili vizualne, egzistencijalne, socijalne ili interpersonalne, osobne ili intrapersonalne i prirodoslovne komponente. Iako su navedene predispozicije urođene, potrebno je raditi na njihovom razvoju, kombinirati ih i oplemenjivati, te posebnu pozornost posvećivati emocionalnom gledištu. Otkrivanje optimalne kombinacije inteligencija potiče pojedinca na razmatranje o obrazovanju usmjerenom prema interdisciplinarnosti, što povećava njegovu zapošljivost. Cilj ovog rada usmjeren je na razumijevanje razloga koji utječu na izbor zanimanja te na pozivanje na potrebu sveobuhvatnije provedbe orijentacijskih programa. Istraživanje provedeno s učenicima srednjih škola pokazalo je različite kombinacije inteligencija, među kojima su najizraženije kinestetička, glazbena i socijalna. Iako se radi o ispitanicima čija zanimanja zahtijevaju lingvistička i logičko-matematička znanja, rezultati ankete pokazali su relativno malen interes za navedena područja, što se može objasniti pokazateljem nedovoljne zastupljenosti pravovremeno provedenih programa profesionalne orijentacije.

**Ključne riječi:** emocionalna inteligencija, Gardnerova teorija višestrukih inteligencija, profesionalna orijentacija, zapošljivost

## 1. Uvod

U suvremeno doba u odgoju i obrazovanju fokus je usmjeren na savladavanje jezika, matematike, informatike i prirodnih znanosti, što se očituje u trendovima izbora obrazovne institucije u skladu sa zahtjevima tržišta rada. Tako je, u skladu s rastućim potrebama, u Republici Hrvatskoj primjetan višegodišnji, kontinuirani porast interesa za informatiku.<sup>1</sup> S druge strane, glazbeno, likovno i tjelesno obrazovanje pada u drugi plan i mladi se nerijetko odlučuju navedene i slične aktivnosti njegovati na razini hobija.<sup>2</sup> Unatoč ljubavi prema stvaranju i uživanju u području za koje su talentirani, od okoline nerijetko usvajaju stav da 'nema kruha od umjetnosti'. Odluku o tijeku obrazovanja moguće je olakšati provedbom programa profesionalne orijentacije, koja se može sagledati kao stručna i društvena djelatnost nastala iz potrebe za što adekvatnijom pripremom i usmjeravanjem ljudi za zaposlenje i tržište rada te nastavak obrazovanja.<sup>3</sup> Radi se o procjeni sposobnosti, interesa, motiva i očekivanja, o kojima će također ovisiti kasnija zapošljivost pojedinca.

U izboru zanimanja veliku ulogu igra i emocionalna inteligencija, koja se kod mladih ljudi tek razvija, a čine je samosvijest, samoregulacija, intrinzična motivacija, empatija i socijalne vještine.<sup>4</sup> Međutim, potrebno je uzeti u obzir i teoriju iz 1983. godine, u kojoj je američki razvojni psiholog Howard Gardner inteligenciju opisao kao širok spektar sposobnosti svojstvenih određenoj osobi.<sup>5</sup> Prema njegovu mišljenju, pojedinca ne određuje definirani kvocijent, već centri u mozgu koji su povezani s različitim inteligencijama. Tu teoriju potkrepljuje primjerom iz vlastitog iskustva i istraživanja,

<sup>1</sup> [s. n.], »Blagi nastavak porasta interesa za studijima iz područja računarstva i informatike u 2015.«, *Agencija za znanost i visoko obrazovanje* (mrežna stranica), objavljeno 29. prosinca 2015. godine. Dostupno na: <https://www.azvo.hr/hr/azvo-vijesti/1331-analiza-azvo-a-blagi-nastavak-porasta-interesa-za-studijima-iz-podrucja-racunarstva-i-informatike-u-2015-godini> (pristup 10. rujna 2022. godine).

<sup>2</sup> Marija Brajčić, »Umjetnost i obrazovanje«, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu* 6–7 (2013/2014), str. 65–80.

<sup>3</sup> Rozana Petani, Ana Marija Iveljić, Petar Sikirić, »Profesionalna orijentacija kao dio poslova stručnog suradnika pedagoga«, *Acta ladertina* 17/2 (2020), str. 119–148, na str. 121.

<sup>4</sup> Daniel Goleman, *Emocionalna inteligencija. Zašto može biti važnija od kvocijenta inteligencije* (Zagreb: Mozaik knjiga, 2012).

<sup>5</sup> Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1983), str. 37.

jer se u svojem radu susretao s veteranima koji su doživjeli nesreće koje su kao posljedicu ostavile određena oštećenja. Uočio je da promjene umanjuju određeni tip inteligencije, ali da istovremeno na druge nemaju nikakav utjecaj. Kao mjerilo opravdanosti navedene teorije Gardner je naveo i primjer »savanata«, osoba koje pokazuju iznimne sposobnosti u okviru jednog područja, dok druga područja funkcioniraju na relativno niskoj razini.<sup>6</sup>

Smislenost navedene teorije potkrepljuje i činjenica da dijete od najranije dobi sudjeluje i uživa samo u određenim aktivnostima, što djeluje poticajno na razvoj specifične inteligencije i ostavlja pozitivan trag i nakon djetinjstva. Na taj se način dijete usmjerava, ali za njegov napredak u smjeru interdisciplinarnosti i povećanja kasnije zapošljivosti, u obrazovne je aktivnosti potrebno uvesti i simulacije različitih, stvarnih iskustava.<sup>7</sup> Gardnerovu teoriju podržavali su, ali i osporavali brojni autori, podupirući tezu da područje obrazovanja treba temeljiti na istraživanjima i podacima, i to njegujući individualni pristup.<sup>8</sup>

## 2. Obilježja inteligencije u mlađoj i zrelijoj dobi

Lakoća usvajanja novih znanja i činjenica svojstvena je mlađim osobaма i pripisuje se fluidnoj komponenti inteligencije. U zrelijoj dobi razvojna se putanja uglavnom usporava, zbog čega se mijenjaju i načini odlučivanja. Objašnjenje navedenog može se naći u kombinaciji fluidne i kristalizirane inteligencije, koje se kroz život mijenjaju i isprepliću.<sup>9</sup> Zrelije osobe karakterizira sporije procesuiranje informacija, kraće vrijeme zadržavanja pozornosti i teže usvajanje novih elemenata, ali ih zato krasi kristalizirana komponenta koja je spoj iskustva i mudrosti stečenih vremenom. To je vrijeme kada pojedinac nema potrebu za profesionalnom orijentacijom, ali ako je ona izostala u mlađoj dobi, moguće je razvijanje stava da je prekasno za promjene.

<sup>6</sup> Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, str. 37.

<sup>7</sup> Edgar Dale, *Audiovisual Methods in Teaching* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969).

<sup>8</sup> Jamon F. Peariso, »Multiple Intelligences or Multiply Misleading: The Critic's View of the Multiple Intelligences Theory«, *Liberty University* (2008), str. 1–26.

<sup>9</sup> Susanne M. Jaeggi, Martin S. Buschkuhl, John Jonides, Walter J. Perrig, »Improving fluid intelligence with training on working memory«, u: Edward E. Smith (ed.), *Proceedings of the National Academy of Sciences* 105/19 (New York: Columbia University, 2008), str. 6829–6833.

Polazište Gardnerove teorije je činjenica da svaka osoba posjeduje sve inteligencije, samo što one kod svakoga funkcioniraju na individualan način. Ako je osoba glazbeno inteligentna, ne znači da ne posjeduje, primjerice socijalnu, odnosno interpersonalnu inteligenciju, već ona možda nije izražena u većoj mjeri. U svakom slučaju, u svakom se području može raditi na poboljšanju vlastitih sposobnosti. Većina ljudi razvija sposobnosti do sebi prihvatljive razine, ali je potrebno naglasiti da višestruke inteligencije treba ispreplitati i poticati, jer današnja radna mjesta zahtijevaju znanja i vještine iz više područja. To je ujedno i pretpostavka razvoja egzistencijalne inteligencije.<sup>10</sup>

Pritom se ne smije izostaviti važnost emocionalne inteligencije, čija je jedna od definicija sljedeća: »emocionalna inteligencija skup je emocionalnih potreba, poriva i istinskih vrijednosti osobe i ona upravlja svim oblicima vanjskih ponašanja. Interesi osobe govore o tome što rado čini. Duhovna i tjelesna nadarenost pokazuju nam što je osoba kadra načiniti. No o tome što će netko činiti i što želi načiniti odlučuje emocionalna inteligencija.«<sup>11</sup>

### 3. Uvid u vrste inteligencija

Inteligencija ima složene veze s emocionalnom i motivacijskom strukturom i funkcioniranjem ličnosti.<sup>12</sup> Svatko ima svoje izbore, pokušaje, pogreške i različitu kombinaciju inteligencija koje cjeloživotnim učenjem dorađuje u skladu s vanjskim i unutaršnjim okolnostima. Na različit način istražujemo, učimo, doživljavamo, prilagođavamo se, a predispozicije koje posjedujemo to nam olakšavaju. Pritom je korisno imati uvid u svaku vrstu inteligencije:

- Socijalnu ili interpersonalnu inteligenciju krasi komunikacijske vještine, razumijevanje drugih, kreiranje pozitivnih odnosa i lako rješavanje konfliktnih situacija;
- Lingvistička ili jezična inteligencija očituje elokventnost, sklonost igri riječima i verbalnom humoru, debatiranju, objašnjavanju, pripovijedanju;
- Prostorna ili spacijalna inteligencija naglašava moć vizualizacije, a dolazi do izražaja u snalaženju u grafičkim prikazima, slikama, filmovima. Ljudi

<sup>10</sup> Thomas Armstrong, *Multiple Intelligences in the Classroom*, third edition (Alexandria: ASCD, 2009), str. 182–189.

<sup>11</sup> Steve Simmons, *Emocionalna inteligencija: vrste i procjene* (Zagreb: Izvori, 2000), str. 21.

<sup>12</sup> Predrag Zarevski, *Struktura i priroda inteligencije* (Jastrebarsko: Naklada Slap, 2000), str. 27.

- koji je posjeduju promatraju svijet otvorenih očiju, imaju razvijenu maštu, vole slikanje, a snalaženje u prostoru im je nešto prirodno i spontano;
- Tjelesno-kinestetička inteligencija odražava se kroz kretanje, ples, koordinaciju pokreta, unatoč tome radi li se o umjetnosti, tehnici ili znanosti;
  - Logičko-matematička inteligencija očituje se u snalaženju među brojevima, rješavanju zagonetki, rebusa i svih zadataka koji se mogu prikazati numerički;
  - Prirodoslovna inteligencija usmjerena je prema interesu za okolinu i ekologiju, svijesti o njihovoj važnosti i moći;
  - Glazbena inteligencija prepoznaje se u pamćenju melodija, te uživanju u svim oblicima glazbenog izričaja;
  - Mogućnost introspekcije i autorefleksije osnovna je karakteristika osobne ili intrapersonalne inteligencije, koja podrazumijeva visoku razinu svijesti o sebi i preduvjet je razvoja ostalih inteligencija.

Davanjem prednosti određenim predispozicijama ne isključuje se mogućnost da se u određenim životnim i obrazovnim situacijama ne upotrebljavaju i ostale, ali je potrebno imati u vidu složeno djelovanje kombinacije inteligencija koju određena osoba posjeduje. Zbog toga je i Gardner, iako je višestruke inteligencije podijelio na osam tipova, ostavio prostor i za devetu, egzistencijalnu, koja se odnosi na snalaženje u socijalnim okolnostima i prihvaćanje kulturnih okvira.<sup>13</sup>

Svaka se osoba tijekom svojeg životnog puta pokušava opredijeliti za posao koji joj odgovara, što u velikoj mjeri može olakšati stručni program orijentacije u mlađoj dobi. Nedovoljna zastupljenost takva programa ima za posljedice demotivaciju i nezadovoljstvo izborom zanimanja, što je pokazalo provedeno istraživanje.

## 4. Metodologija istraživanja

### 4.1. Cilj istraživanja

Izbor zanimanja predstavlja veliki izazov i važan životni korak za svakog pojedinca, a za ispravnu odluku nerijetko je potrebna pomoć drugih. Zbog

<sup>13</sup> Peariso, »Multiple Intelligences or Multiply Misleading: The Critic's View of the Multiple Intelligences Theory«, str. 5.

toga je u trećem mjesecu 2021. godine provedeno anketno istraživanje »Utjecaj profesionalne orijentacije na izbor zanimanja promatrano kroz prizmu višestrukih inteligencija«. Cilj istraživanja odnosio se na razumijevanje razloga koji utječu na izbor zanimanja te na pozivanje na potrebu sveobuhvatnije provedbe programa profesionalne orijentacije.

## 4.2. Metode i mjerni instrument

Vjerojatnost povezanosti dobivenih odgovora prikazana je deskriptivnom metodom<sup>14</sup> i Hi-kvadrat testom.<sup>15</sup> Hi-kvadrat test je postupak koji se koristi kada se želi utvrditi postojanje povezanosti između promatranih varijabli i izračunati vjerojatnost te povezanosti, te kada se želi ispitati odstupaju li dobivene frekvencije od frekvencija koje se očekuju.<sup>16</sup> Za njegovo izračunavanje može se koristiti interaktivni alat, odnosno računalni softver.<sup>17</sup>

Anketa je provedena uz programsku podršku *Microsoft Forms*. Anketna su pitanja bila kombiniranog tipa, a bila su usmjerena vrstama inteligencija, sudjelovanju u profesionalnoj orijentaciji i izboru zanimanja. Ispitanici su imali mogućnost samoprocijeniti svoje sposobnosti skalom od 1 do 5, pri čemu 1 predstavlja najmanju, a 5 najveću razinu slaganja s određenom tvrdnjom.

## 4.3. Uzorak ispitanika

Istraživanjem je obuhvaćeno 200 učenika komercijalnog, trgovačkog, matematičko-gimnazijskog smjera, kao i smjerova hotelijersko-turistički komercijalisti i hotelijersko-turistički tehničari. Učenici koji su sudjelovali u istraživanju pohađali su strukovna zanimanja u Školi za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu, te matematički program Gimnazije Pula. Navedene grupe zastupljene su u istom omjeru: 50% učenika pohađa smjerove koji su orijen-

<sup>14</sup> Vladimir Mužić, *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja* (Zagreb: Educa, 2004), str. 49–50.

<sup>15</sup> Mužić, *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, str. 140.

<sup>16</sup> Paul Newbold, William L. Carlson, Betty Thore, *Statistics* (New Jersey: Pearson Education, 2007).

<sup>17</sup> Kristopher J. Preacher, »Interaktivni alat za izračun hi-kvadrat testa« [računalni softver], (2001). Dostupno na: [www.testovi.info/hi-kvadrat-test-kalkulator.html](http://www.testovi.info/hi-kvadrat-test-kalkulator.html) (pristup 10. veljače 2021. godine).



tirani komercijalnim poslovima i matematici, a 50% turizmu, ugostiteljstvu i stranim jezicima. Svi ispitanici pohađali su četverogodišnje obrazovne smjerove. Obuhvaćeno je 55% ženskih i 45% muških ispitanika. Istraživanje je bilo anonimno, a sudjelovanje u istom dobrovoljno.

## 5. Rezultati provedenog istraživanja

Rezultati deskriptivne analize provedene ankete ukazali su na zabrinjavajuće mali broj provedenih programa profesionalne orijentacije kojima su učenici bili obuhvaćeni tijekom osnovnog obrazovanja, odnosno prilikom upisa u srednju školu (64% ispitanika nikada nije sudjelovalo u programima niti ispunilo barem jedan upitnik usmjeren svojem potencijalnom zanimanju). Skromna uključenost ispitanika u programe profesionalne orijentacije zbog propusta odgojno obrazovnih institucija koje to nisu omogućile jedan su od rezultata i ankete također provedene 2021. godine u sklopu istraživanja pod nazivom »Profesionalna orijentacija i savjetovanje kao pomoć pri odabiru daljnjeg obrazovanja«.<sup>18</sup>

Zatim, provedeno istraživanje pokazalo je da veliki broj učenika nije zadovoljan zanimanjem koje trenutno pohađa i da ne vidi sebe u poslovima za koje se obrazuje. Samo 17% ispitanika dalo je najvišu ocjenu svojem budućem zanimanju, dok je prosječna samoprocjena izbora tek 3,32 (odgovor na tvrdnju: »Mislim da mi zanimanje (smjer) koje sam odabrao/odabrala odgovara«). Navedeno bi se moglo i trebalo korigirati povećanjem vertikalne i horizontalne prohodnosti obrazovnog sustava.

Istraživanje je pokazalo višu srednju razinu samosvijesti o interpersonalnoj inteligenciji: »Vjerujem da sam odgovoran/odgovorna« (4,01), »Uvijek sam potpuno iskren/iskrena prema sebi« (3,9) i »Uživam biti sam/sama i razmišljati o svom životu i sebi« (3,84), što daje uvid u mogućnost korekcije pogrešnog izbora, uz ponovnu pretpostavku prohodnosti obrazovnog sustava.

Odnos prema društvu očituje se i kroz tvrdnje: »Često razmišljam o problemima u svojoj zajednici, državi i/ili svijetu i o tome što mogu učiniti da

<sup>18</sup> Lucija Vogrinc, »Profesionalna orijentacija i savjetovanje: Pomažu li u izboru daljnjeg obrazovanja?«, studentski.hr (mrežni portal), objavljeno 10. kolovoza 2021. godine. Dostupno na: <https://studentski.hr/vijesti/sims/profesionalna-orijentacija-i-savjetovanje-pomazu-li-u-izboru-daljnjeg-obrazovanja> (pristup 8. rujna 2022. godine).

ispravim bilo koji od njih« (3,27), ali izostaje težnja prema konkretnoj aktivnosti: »Volim voditi dnevni dnevnik svojih svakodnevnih iskustava« (1,81).

Najviši stupanj samoprocjene dobile su glazbena i tjelesno-kinestetička inteligencija, iako u odgovorima postoje znakovita odstupanja, koja ukazuju na nesigurnost ispitanika. Tako je za tvrdnje koje se tiču odnosa prema glazbi većina ispitanika dala visoke ocjene: »Glazba mi je vrlo važna u svakodnevnom životu« (4,44) i »Mogu se sjetiti melodije pjesme kada želim« (3,96), ali je svoje sposobnosti ocijenila znatno niže: »Imam vrlo dobar smisao za visinu tonova, tempo i ritam« (3,05) i »Dobar/dobra sam u sviranju instrumenta i/ili pjevanju« (samo 2,13). Evidentni su nedostatak vanjskog poticaja u svrhu jačanja samopouzdanja i potreba za upotpunjavanjem obrazovnih aktivnosti, što je navedeno u uvodnom dijelu rada.

Za tjelesno-kinestetičku inteligenciju navedeno potvrđuju dobro rangirane tvrdnje: »Volim biti na otvorenom, uživati u promjeni godišnjeg doba i radujem se različitim fizičkim aktivnostima svake sezone« (4,16), »Smatram se dobrim sportašem/sportašicom« (3,48) i »Moja izvanredna koordinacija i ravnoteža dopuštaju mi da se istaknem u brzim aktivnostima« (3,28), nasuprot kojih ponovno stoji manja ocjena na pitanje o konkretnoj fizičkoj aktivnosti: »Uživam u planinarenju« (2,93).

S obzirom na to da se kod 50% ispitanika radi o zanimanjima koja se temelje na logičko-matematičkim znanjima, rezultati pokazuju relativno mali interes za navedeno područje (osim kada se radi o uzorku učenika matematičkog gimnazijskog smjera), pa je tvrdnja »Čini se da razumijem stvari oko sebe kroz matematički smisao« u prosjeku ocijenjena sa samo 1,95, a tvrdnja »Matematika mi je uvijek bila jedan od najdražih satova« dobila je jednu od najnižih ocjena (1,74).

Nešto više, ali ipak ispodprosječno, procijenjena je i tvrdnja: »Volim razmišljati o numeričkim pitanjima i proučavati statističke podatke« (2,17). Međutim, tvrdnja »Uživam u rješavanju zagonetki« (3,2) pokazuje da bi se učenici mogli zainteresirati ukoliko bi se sadržaji prezentirali na interesantan i izazovan način, što otvara mogućnost razvoja logičko-matematičke inteligencije.

Također su indikativne relativno niske samoprocjene koje se odnose na verbalnu komponentu: »Volim učiti strane jezike« (3,37) i »Ponosim se širinom svoga rječnika« (3,65), kao i »Uživam u učenju novih riječi i radim to s lakoćom« (3,23) i »Uživam u pričanju priča« (3,3). Za ispitanike koji poha-

đaju turističke smjerove, lingvistička bi inteligencija trebala biti jedna od ključnih, ali uzimajući u obzir dobivene odgovore, postavlja se pitanje mogućnosti njezina razvoja: »Volim čitati« (2,73), te »Čitam i uživam u poeziji, a povremeno napišem i svoju« (tek 1,7).

Tvrđnja: »Mogu otkriti i razumjeti kako se osjećaju drugi« dobila je jednu od najvećih prosječnih ocjenu samovrednovanja (4,04), što pokazuje visok udio interpersonalne inteligencije. U skladu s tim, natprosječne ocjene dobile su i tvrdnje: »Često razmišljam o utjecaju koji imam na druge osobe« (3,45), »Volim se družiti s različitim ljudima« (3,88) te »Uživam u druženju i novim društvenim situacijama« (3,95), što je dobar preduvjet razvoja emocionalne inteligencije. Jedino je pitanje povjerenja u ljude procijenjeno nešto niže: »Osjećam se sigurno i kad sam s neznancima« (2,68), na čemu bi trebalo dodatno raditi.

Rezultati Hi-kvadrat testa pokazali su razlike u samoprocjenama i potvrdili stav o važnosti provedbe programa profesionalne orijentacije, što je prikazano u narednim tablicama.

**Tablica 1.** Rezultati Hi-kvadrat testa s obzirom na obrazovno usmjerenje i samoprocjenu ispitanika

Kriterij - obrazovno usmjerenje	Hi-kvadrat	Stupnjevi slobode df	p	p sig. 5%	sig. 1%
Rješavao/la sam testove profesionalne orijentacije	0,384	2	0,82530687	5,99	4,61
Ponosim se širinom svog rječnika	7,218	8	0,51330533	15,51	13,36
S lakoćom koristim brojeve	6,51	8	0,59029865	15,51	13,36
Uživam u učenju novih riječi i radim to s lakoćom	10,836	8	0,21116595	15,51	13,36
Volim čitati	9,94	8	0,26926242	15,51	13,36
Često vidim matematičke omjere u svijetu oko sebe	17,064	8	0,02944951	15,51	13,36
Matematika mi je bila jedan od najdražih satova	28,801	8	0,00034363	15,51	13,36
Volim razmišljati o numeričkim pitanjima i proučavati statističke podatke	20,369	8	0,00902661	15,51	13,36
Volim voditi dnevni dnevnik svojih iskustava	3,18	8	0,92255875	15,51	13,36
Čitam i uživam u poeziji, a povremeno i pišem	7,136	8	0,52203302	15,51	13,36
Uživam u pričanju priča	12,938	8	0,11400071	15,51	13,36

Uživam u rješavanju zagonetki	7,881	8	0,44518002	15,51	13,36
Čini se da razumijem stvari oko sebe kroz matematički smisao	20,948	8	0,00728685	15,51	13,36
Volim učiti strane jezike	13,548	8	0,09433431	15,51	13,36
Mislim da mi zanimanje koje sam odabrao/la odgovara	8,166	8	0,41742515	15,51	13,36

Izvor: Rezultati istraživanja »Utjecaj profesionalne orijentacije na izbor zanimanja promatrano kroz prizmu višestrukih inteligencija«, obrada autora

Visoka vrijednost Hi-kvadrata ukazuje na postojanje značajne razlike između samoprocjene učenika različitih obrazovnih usmjerenja, što je u najvećoj mjeri došlo do izražaja u tvrdnjama: »Često vidim matematičke omjere u svijetu oko sebe« ( $\chi^2 = 17,064$ ); »Matematika mi je uvijek bila jedan od najdražih satova« ( $\chi^2 = 28,801$ ); »Volim razmišljati o numeričkim pitanjima i proučavati statističke podatke« ( $\chi^2 = 20,369$ ) i »Čini se da razumijem stvari oko sebe kroz matematički smisao« ( $\chi^2 = 20,968$ ). Navedeni pokazatelji, dakle visoke vrijednosti Hi-kvadrata, upućuju na pozitivnu samoprocjenu logičko-matematičke inteligencije, rezultat su odgovora učenika gimnazijskog matematičkog usmjerenja koji su prije upisa u srednjoškolsko obrazovanje prošli program profesionalne orijentacije.

Kada se promatra lingvistička inteligencija, razlika postoji samo kada je u pitanju sklonost učenju stranih jezika ( $\chi^2 = 13,548$ ), što je relativno malo s obzirom na udio ispitanika koji su se odlučili za hotelijersko-turističke smjereve i u značajnom udjelu nisu prošli profesionalnu orijentaciju. Navedeni rezultati posebno su bitni za učenike strukovnih usmjerenja koji svojim srednjoškolskim obrazovanjem stječu kvalifikacije za uključivanje na tržište rada.

**Tablica 2.** Rezultati Hi-kvadrat testa s obzirom na provedbu programa profesionalne orijentacije i zadovoljstva izborom zanimanja

Provedba programa profesionalne orijentacije	Hi-kvadrat	Stupnjevi slobode df	P	p sig.5%	p sig.1%
Zadovoljstvo izborom zanimanja	17,7	4	0,00141231	9,49	7,78

Izvor: Rezultati istraživanja »Utjecaj profesionalne orijentacije na izbor zanimanja promatrano kroz prizmu višestrukih inteligencija«, obrada autora

Rezultati provedeni među učenicima srednjih škola ukazuju na postojanje značajne pozitivne veze između provedbe orijentacijskih programa i zadovoljstva izborom zanimanja ( $\chi^2 = 17,7$ ;  $p = 0,001$ ), što potvrđuje tezu o

opravdanosti profesionalne orijentacije. Razlozi njezine relativno male zastupljenosti mogu se naći i u nedovoljnoj informiranosti mladih osoba, što obrazovne institucije u suradnji sa Zavodom za zapošljavanje mogu i trebaju promijeniti. Osim toga, *Zakon o osnovnom i srednjem školstvu* jasno ističu potrebno prisustvo profesionalne orijentacije kao profesionalne djelatnosti u odgojno-obrazovnom sustavu.<sup>19</sup>

Provedba orijentacijskih programa i njihov utjecaj obuhvaćeni su i istraživanjem »Analiza profesionalne orijentacije mladih u Republici Hrvatskoj«,<sup>20</sup> koje je također potvrdilo njihov pozitivan učinak. Međutim, pored dosljednog i kontinuiranog provođenja programa profesionalne orijentacije, pozitivan utjecaj na sliku o sebi i smanjen rizik pogrešnog izbora ima kontinuirano i promišljeno njegovanje emocionalne inteligencije.<sup>21</sup>

## 5. Zaključak

Za svakog pojedinca izbor zanimanja predstavlja jedan od najvećih i najvažnijih životnih izazova, a za ispravnu odluku potrebno je prije svega upoznati sebe. Kombinacija inteligencija koje posjedujemo upućuje na njihovu međusobnu uvjetovanost i povezanost, a emocionalna inteligencija, koja se očituje kroz sposobnost prepoznavanja vlastitih emocija, preduvjet je rasta svih ostalih. Pravovremenim razvojem i kontinuiranim radom na razvoju odgovarajućih inteligencija, kao i sustavnom provedbom orijentacijskih programa, smanjila bi se mogućnost pogrešnog izbora, a povećali zadovoljstvo, ispunjenost i zapošljivost pojedinca.

Rezultati provedenog istraživanja ukazali su na visoki stupanj nezadovoljstva izborom zanimanja s jedne strane i zadovoljstvo izborom u slučaju provedbe profesionalne orijentacije s druge strane, zbog čega ostaju otvorena sljedeća pitanja: 1) Jesu li navedeni rezultati posljedica nedostatno opsežnih i nedovoljno zastupljenih programa profesionalne orijentacije?; 2) Je li potrebno postojeće programe revidirati i usmjeriti različitim kombinacijama potencijalnih predispozicija? Može se zaključiti da ih je, u cilju korek-

<sup>19</sup> Petani, Iveljić, Sikirić, »Profesionalna orijentacija kao dio poslova stručnog suradnika pedagoga«, str. 122.

<sup>20</sup> Ognjen Rafajac, »Analiza profesionalne orijentacije mladih u Republici Hrvatskoj«, *Zbornik Veleučilišta u Rijeci* 7/1 (2019), str. 163–183.

<sup>21</sup> Simmons, *Emocionalna inteligencija: vrste i procjene*.

cije navedenih pokazatelja, ali i povećanja zapošljivosti pojedinca, potrebno oplemeniti, ojačati i značajno povećati njihov obuhvat, odnosno broj mladih osoba koje u njima sudjeluju. Pritom bitnu ulogu imaju obitelj i okolina, a zadatak je pedagoških djelatnika pravovremeno ukazati na programske nedostatnosti i kontinuiranim individualnim pristupom raditi na ublažavanju njihovih posljedica, ali i upotpunjavanju individualnih obrazovnih aktivnosti u svrhu jačanja odgovarajućih vrsta inteligencija.

Zbog čega je profesionalnu orijentaciju bitno napraviti što ranije? Unatoč jače izraženoj fluidnoj inteligenciji, mlade osobe imaju veću potrebu za usmjeravanjem, a ako ono izostane, rezultat mogu biti dalekosežne posljedice koje počinju pogrešnim izborom zanimanja. Razumijevanje i prepoznavanje svih navedenih tipova inteligencija preduvjet je istraživanju kako vlastitih tako i potencijala ljudi u okolini, što treba uzeti u obzir prilikom formiranja orijentacijskih programa, posebice onda kada se radi o osobama koje se opredjeljuju za strukovna usmjerenja koja ih pripremaju za tržište rada i utječu na njihovu zapošljivost. Također, korekcija greške u izboru zanimanja mogla bi se olakšati povećanjem vertikalne i horizontalne prohodnosti obrazovnog sustava. Novija literatura obiluje alatima koji olakšavaju orijentacijske procese i čine ih generalno dostupnim, što može potaknuti i samsusmjeravajući rad na osobnom rastu i razvoju emocionalne inteligencije, zbog čega ih je potrebno učiniti prisutnijim i motivirati mlade osobe na njihovu provedbu.

## 6. Literatura

- Armstrong, Thomas. 2009. *Multiple Intelligences in the Classroom*, third edition (Alexandria: ASCD, 2009), str. 182–189.
- Brajčić, Marija. 2013/2014. »Umjetnost i obrazovanje«, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu 6–7 (2013–2014)*, str. 65–80.
- Dale, Edgar. 1969. *Audiovisual Methods in Teaching* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969).
- Gardner, Howard. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1983).
- Goleman, Daniel. 2012. *Emocionalna inteligencija. Zašto može biti važnija od kvocijenta inteligencije* (Zagreb: Mozaik knjiga, 2012).
- Jaeggi, M. Sussane; Buschkuhl, Martin; Jonides, Jhon; Walter, Perrig, J. 2008. »Improving fluid intelligence with training on working memory«, u: Edward

- E. Smith (ed.), *Proceedings of the National Academy of Sciences* 105/19 (New York: Columbia University, 2008), str. 6829–6833.
- Peariso, Jamon F. 2008. »Multiple Intelligences or Multiply Misleading: The Critic's View of the Multiple Intelligences Theory«, *Liberty University* (2008), str. 1–26.
- Petani, Rozana; Iveljić, Ana Marija; Sikirić, Petra. 2020. »Profesionalna orijentacija kao dio poslova stručnog suradnika pedagoga«, *Acta ladertina* 17/2 (2020), str. 119–148. doi: 10.15291/ai.3207.
- Preacher, Kristopher J. 2001. »Interaktivni alat za izračun hi-kvadrat testa« [računalni softver], (2001). Dostupno na: [www.testovi.info/hi-kvadrat-test-kalkulator.html](http://www.testovi.info/hi-kvadrat-test-kalkulator.html) (pristup 10. veljače 2021. godine).
- Mužić, Vladimir. 2004. *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja* (Zagreb: Educa, 2004).
- Newbold, Paul; Carlson L. William; Thore, Betty. 2007. *Statistics* (New Jersey: Pearson Education, 2007.)
- Rafajac, Ognjen. 2019. »Analiza profesionalne orijentacije mladih u Republici Hrvatskoj«, *Zbornik Veleučilišta u Rijeci* 7/1 (2019), str. 163–183.
- Simmons, Steve. 2000. *Emocionalna inteligencija: vrste i procjene* (Zagreb: Izvori, 2000).
- Vogrinc, Lucija. 2021. »Profesionalna orijentacija i savjetovanje: Pomažu li u izboru daljnjeg obrazovanja?«, [studentski.hr](http://studentski.hr) (mrežni portal), objavljeno 10. kolovoza 2021. godine. Dostupno na: <https://studentski.hr/vijesti/sims/profesionalna-orijentacija-i-savjetovanje-pomazu-li-u-izboru-daljnjeg-obrazovanja> (pristup 8. rujna 2022. godine).
- Zarevski, Predrag. 2000. *Struktura i priroda inteligencije* (Jastrebarsko: Naklada Slap, 2000).
- [s. n.]. 2015. »Blagi nastavak porasta interesa za studijima iz područja računarstva i informatike u 2015.«, *Agencija za znanost i visoko obrazovanje* (mrežna stranica), objavljeno 29. prosinca 2015. godine. Dostupno na: <https://www.azvo.hr/hr/azvo-vijesti/1331-analiza-azvo-a-blagi-nastavak-porasta-interesa-za-studijima-iz-podrucja-racunarstva-i-informatike-u-2015-godini> (pristup 10. rujna 2022. godine).

## Professional Orientation as a Precondition for Recognizing Multiple Intelligences

### Summary

Gardner's theory of multiple intelligences, according to which each individual is characterized by a combination of nine different species of intelligence, facilitated the possibility of a broader view and development of opinions on the representation of linguistic, logical-mathematical, bodily-kinesthetic, musical, spatial or visual, existential, social or interpersonal, personal or intrapersonal and naturalist components. Although those predispositions are innate, it is necessary to work on their development, combine them and improve them and pay special attention to the emotional point of view. Discovering the optimal combination of intelligences encourages the individual to consider education focused on interdisciplinarity, which increases his employability. The purpose of this work is aimed at understanding the reasons related to the choice of profession, and calling for the need for a more comprehensive implementation of orientation programs. The research conducted on high school students has shown different combinations of intelligence, among which the most pronounced are kinesthetic, musical and social. Although these were respondents whose occupations require linguistic and logical-mathematical knowledge, results of the research have shown relatively little interest in those areas, which can be explained by the indicator of relatively low representation of career guidance programs.

**Key words:** emotional intelligence, Gardner's theory of multiple intelligences, professional orientation, employability



# ODGOJNE IMPLIKACIJE MEDIJSKIH PREZENTACIJA MORALNOG RELATIVIZMA

**DEAN CIKOVAC**

Gimnazija Gaudeamus

Školska ulica 6

HR-31000 Osijek

Croatia

dcikovac@ffos.hr

UDK [550.347:17.022.1]159.924.7

*Pregledni rad /*

*Review article*

## Sažetak

Kritičkim pristupom u promišljanju literarnih i medijskih izvora rad prezentira i povezuje fenomen moralnog relativizma i medijskih prikaza odgojnih vrijednosti. Polazeći od procesa kojim moralni relativizam preobražava društveni odnos spram medijskih interpretacija vrijednosti i odražava se na poimanje ljudskih i općedruštvenih sloboda, razmatraju se njegove odgojne implikacije. Medijske slike vrijednosti doživljavaju svoju višestruku komercijalizaciju, a posljedice su degradacija ljudskoga dostojanstva i odgojnih vrijednosti uopće. To se očituje u unificiranim sadržajima i/ili porukama prezentiranih na društvenim mrežama i u oblicima svjetskih bestselera, najgledanijih filmova i/ili drama, reklama, *reality* programā, listova za tinejdžere, glazbenih spotova do animiranih filmova za najmlađu populaciju. Masovni mediji postavljaju kriterije poželjnosti i vrijednosne standarde pod diktatom korporativnog konzumerizma. Njihovo djelovanje postaje sve agresivnije i manipulativnije, zbog čega rad ukazuje na nužnost i potrebu odgoja za kritičko promišljanje moralnih, odgojnih, kulturnih i društvenih problema današnjice.

**Ključne riječi:** odgoj, mediji, moralni relativizam, sloboda, vrijednosti

## 1. Uvod

Zastupajući ideju apsolutne slobode pod krilaticom 'sve je dopušteno', radikalni moralni relativizam postaje novi oblik diktature korporativnoga konzumerizma. Antički svijet etičke vrijednosti poima kao »najviša dobra« u ljudskom životu,<sup>1</sup> kao trajna i bezvremenska dobra, dok ih relativizam

<sup>1</sup> Željko Senković, »Aristotelova εὐδαιμονία«, *Filozofska istraživanja* 27/4 (2007), str. 809–821, na str. 809.

idejno razjedinjuje i odbacuje svodeći ih na vremensku i kulturnu uvjetovanost, individualne preferencije i pojedinačne stavove. Relativiste ne zanimaju poveznice među kulturama, običajima ili među tradicijama te negiraju opstojnost transcendentálnih vrijednosti i ideala. U tom smislu relativizam »vodi preko razmatranja izvora naših vrijednosti koje se razlikuju od kulture do kulture.«<sup>2</sup> Relativizam je danas dominantno stajalište u shvaćanju života i svijeta, od svakodnevnih događanja pa sve do znanosti. Shvaća se kao opreka dogmatizmu, ali nema nikakvo dosljedno filozofsko uporište. Stoga je relativizam u biti paradoks. Tvrđimo li da je sve relativno, dolazimo do pitanja kako to uopće možemo konstatirati jer ta je tvrdnja također relativna. Stoga konstatacije poput: 'Ova je tvrdnja lažna' i 'Sve je relativno' dovode u pitanje apsolutnu vrijednost istine. Ako navedene tvrdnje nisu istinite, onda nije sve relativno, pa tvrdnja da je sve relativno može biti jedino ili primjer odustajanja od znanja ili neka nova osnovica uspostavljanju znanja, ali u svakom slučaju znači odustajanje od znanja o moralu i ukusu.<sup>3</sup>

Kriza društva manifestira se kulturnom supstitucijom duhovnog za materijalno.<sup>4</sup> Takva tendencija prisutna je i u znanstvenom pozitivizmu, kojim je vrijednost znanja reducirana na empirijski aspekt verificiranja istine. Jedinstvena slika obrazovnog ideala čovjeka (καλοκαγαθία), što u starogrčkom predstavlja ideal odgoja koji objedinjava ono lijepo (καλόν), dobro (ἀγαθός) i istinito (αλαζονεία),<sup>5</sup> time se reducira na nešto iskustveno u čemu temeljni kriterij vrednovanja postaje osobni osjećaj ugone ili neugode. Iako se hedonizam kao životna orijentacija i užitak pripisuju suvremenom načinu života, društvu i kulturi, ovaj pojam svoje temelje pronalazi i duboko u povijesti stare Grčke civilizacije i kulture. Kirenaici, dakle pripadnici filozofske škole koju je osnovao Aristip iz Kirene u sjevernoj Africi (435. pr. Kr. – 355. pr. Kr.), već u antičko doba zastupaju hedonizam (grč. hēdonē (ἡδονή) – užitak, naslada) kao temeljno načelo djelovanja. U epistemološkom smislu oni zagovaraju »oblik subjektivizma, tvrdeći da su jedini predmet znanja privatna stanja subjekta kojemu izvanjske činjenice što ih

<sup>2</sup> Neil Levy, *Moralni relativizam* (Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2004), str. 32.

<sup>3</sup> Milivoj Solar, *Kritika relativizma ukusa* (Zagreb: Matica hrvatska, 2011), str. 14.

<sup>4</sup> Joseph Ratzinger, *O relativizmu i vrjednotama* (Split: Verbum, 2009).

<sup>5</sup> Da je Aristotel tretirao lijepo i dobro kao istoznačnice, vidi u: Aristotel, *Politika*, prijevod s izvornika i sedmojezični tumač temeljnih pojmova (grčki, latinski, engleski, francuski, njemački, talijanski, ruski) Tomislav Ladan, predgovor Zvonko Posavec (Zagreb: Globus / Sveučilišna naklada Liber, 1988), 1142c 10–16.

uzrokuju nisu dostupne«. <sup>6</sup> Kinici, točnije niz grčkih filozofa od IV. st. pr. Kr., protive se društvenim konvencijama i zagovaraju povratak prirodi. Njihov predstavnik Diogen iz Sinope (412/403. pr. Kr. – 324/321. pr. Kr.) poznat je po »indiferentnosti koju je očitovao prema društvenim konvencijama«. <sup>7</sup> Oni izražavaju požudu kao nastojanje da se udovolji ugodi u najeksplicitnijem obliku seksualnosti. Diogen je bio uvjeren da je »najbolji način bavljenja seksualnom aktivnošću masturbiranje [...] tvrdeći da u tom činu nema ničega sramotnog [...] što je dokazao učestalim uličnim performansama. U tom su vremenu Krates i njegova žena Hiparhija općili prvo na stubama hrama kad su se vjenčali, a poslije su to veselo i učestalo činili u javnosti.« <sup>8</sup>

Unatoč vremenskom odmaku, moralnoj osudi i uočavanju neciviliziranih postupaka starih kinika, današnjica posredstvom manipulativnih medija identično tome favorizira sadržaje lišene temeljnih moralnih postulata u svrhu promicanja hedonističkog načina života. Premda pojedini kritičari društva upozoravaju da »nepreobraženo, neracionalizirano davanje slobode seksualnim odnosima bilo bi najjače davanje slobode«, <sup>9</sup> pojedini smatraju da »represivna nauka morala tvrdi da su naše strasti naši neprijatelji te nas dovode u sukob s Bogom, prirodom i nama samima«, <sup>10</sup> zbog čega ih je nužno prihvatiti, a ne obuzdavati. Ugoda tako postaje temeljna vrijednost kojom se pod utjecajem medija promovira moralni relativizam i komercijalizacija života, što u svojim radovima argumentiraju, ali i na to upozoravaju, primjerice Ratzinger, Gavranović, Miliša i Ćurko, <sup>11</sup> kao i drugi relevantni autori iz područja društvenih i humanističkih znanosti.

<sup>6</sup> Stipe Kutleša (glavni urednik), *Filozofski leksikon* (Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2012), pod natuknicom »kirenaici«, str. 596a.

<sup>7</sup> Stipe Kutleša (glavni urednik), *Filozofski leksikon* (Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2012), pod natuknicom »kinici«, str. 595.

<sup>8</sup> Simon Blackburn, *Požuda - sedam smrtnih grijeha* (Zagreb: Algoritam, 2010), str. 43.

<sup>9</sup> Herbert Marcuse, *Kultura i društvo* (Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod, 1977), str. 110.

<sup>10</sup> Charles Fournier, *Civilizacija i novi socijetarni svijet* (Zagreb: Školska knjiga, 1980), str. 124.

<sup>11</sup> Ratzinger, *O relativizmu i vrijednostama*, str. 21–27; Ante Gavranović, »Društveni dijalog i etika. Mediji i društvene vrijednosti ili zašto u nas izostaje dijalog?«, *MediAnali: međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima* 3/5 (2009), str. 19–30; Zlatko Miliša, Bruno Ćurko, »Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija«, *MediAnali: međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima* 4/7 (2010), str. 57–72.

Relativizam polazi od teze da nema apsolutne istine, ničeg nedodirljivog, idealnog ili svetog. Religiozni indiferentizam duhovno je opustošio potrebu ljudi za univerzalnim vrijednostima, jednako kao što se spoznajno, moralno i estetsko područje ljudskog mišljenja reduciralo na iracionalni subjektivism. Prema mišljenju Kocha i Smitha, »izumire pouzdan, odgovoran pojedinac. Umjesto vjere imamo agnosticizam, odnosno relativizam, umjesto optimizma imamo fanatizam, umjesto vjere u napredak imamo sumnju.«<sup>12</sup>

Otuđivanje od duhovnosti i put prema materijalizmu povijesno se kulturnom evolucijom nazire u razvoju zapadne civilizacije u kojoj dominira redukcija svih vrijednosti na ekonomske, a materijalizam se u tom pogledu iskazuje u svojem vulgarnom obliku koji je prepoznatljiv kao konzumerizam. U tom smislu medijski imperijalizam postaje sve zastupljeniji kao paradigma za vrijednosno orijentiranje mladih. Putem tehnološkog napretka otuđenost u pogledu društvenosti sve je prisutnija pojava i stoga je čovjek današnjice sve manje biće zajednice (ζῷον πολιτικόν, kao jedna od temeljnih odrednica čovjeka po Aristotelu, kojom se čovjek definira kao političko ili društveno biće).<sup>13</sup> Radikalni moralni relativizam prepoznatljiv je po povijesnom nastanku agresivnog ateizma i nihilizma, koji za posljedice imaju relativiziranje smisla života, odgoja, obitelji, vjere i rada. Sve je podređeno ugodama. Trivijaliziranjem i relativiziranjem (odgojnih) vrijednosti djecu odgajamo »u raspuštenosti, i to nazivamo progresivnim odgojem«.<sup>14</sup> Sloboda, jednakost i pravo izbora predstavljaju se kao poželjne odgojne ideje današnjice, dok se razvojna nejednakost i nedozrelost, a time i pitanje odgovornosti, promatraju isključivo iz subjektivnog aspekta. Ipak, važno je uočiti da se sâm odgojni čin ne odvija isključivo temeljem neposrednog iskustva odgajanika, već posredovanjem te ciljanim, planiranim i osmišljenim djelovanjem odgajatelja, zbog čega relativiziranjem vrijednosti, koje su posredovane odgojem, on sâm gubi svoju svrhu, cilj i smisao.

<sup>12</sup> Richard Koch, Chris Smith, *Samoubojstvo zapada* (Zagreb: Naklada Ljevak, 2007), str. 16.

<sup>13</sup> Hannah Arendt, *Vita activa* (Zagreb: Biblioteka August Cesarec, 1991); Aristotel, *Politika*, 1253a 3–5.

<sup>14</sup> Oleg Platonov, *Zašto će propasti Amerika?* (Split: Labus, 2002), str. 50.

## 2. Uloga medija u promoviranju radikalnog moralnog relativizma

Ljudi su razvojem suvremenih tehnologija i društvenih mreža, premda sve više povezani, ujedno sve više usamljeni. U tom smislu društvenost dobiva svoju novu, virtualnu dimenziju koja u bitnom smislu mijenja čovjekov *modus vivendi*. Mediji tako nisu samo nositelji poruka, već u bitnom smislu oblikuju društveni realitet, makar on bio i virtualan. Mediji nas opskrbljuju materijalom za razmišljanje, ali jednako tako i oblikuju proces mišljenja te mijenjaju način na koji naš razum percipira i obrađuje informacije.<sup>15</sup>

»Ukus se oblikuje u komunikaciji, koja je najvećim dijelom određena modom jer jedino ona kao da osigurava snalaženje u obilju medijskih sadržaja koji ne zahtijevaju napor osobnog mišljenja.«<sup>16</sup> Kada bismo tvrdili da se o ukusima ne raspravlja, s tom bismo se tvrdnjom mogli složiti, ali zato imamo pravo (raz)otkrivati kreatore loših ukusa s kojima se ciljano potire odgoj za vrednote i/ili ljudsko dostojanstvo. Dobar ukus na taj način postupno nestaje jer se gubi kriterij vrednovanja koji prestaje biti dana i postaje zadana vrijednost kojom su sve kvalitete izjednačene, što je još jedan argument zašto nam treba 'odgoj ukusa' i odgoj za medije.

Konzumiranje internetskih medijskih sadržaja u odnosu na druge medije po pitanju količine kod mladih u današnjici gotovo da zauzima poziciju monopola. Potreba za konzumiranjem takvih vrsta medijskih sadržaja vođena je znatiželjom, zabavom i ugodom. Teorijski pristup medijima, utemeljen na potrebama, naziva se *Uses and gratifications theory*.<sup>17</sup> Putem umreženih medija društvenost postaje privatnost, udaljenost postaje bliskost, javnost postaje intimnost, informacija postaje dezinformacija, virtualnost postaje realnost, neistine dio svakodnevnice, a ljubav se percipira kao požuda. Nedostatak osjećaja za realnost odvija se kroz postupnu desenzitizaciju mladih i kritički neosvještenih pojedinaca, a rezultanta je platforme medijskih manipulatora. Stari Rimljani uočili su moć obuzetosti zabavnim i ugodnim sadržajima još u doba careva pod poznatom uzrečicom 'Kruha i igara!' dok

<sup>15</sup> Scott Karp, »The Evolution from Linear Thought to Networked Thought«, *Publishing 2.0* (blog), objavljeno 9. veljače 2008. godine. Dostupno na: <https://publishing2.scottkarp.ai/2008/02/09/the-evolution-from-linear-thought-to-networked-thought/> (pristup 3. veljače 2022. godine).

<sup>16</sup> Solar, *Kritika relativizma ukusa*, str. 88.

<sup>17</sup> Thomas E. Ruggiero, »Uses and Gratifications Theory in the 21st Century«, *Mass Communication & Society* 1/3 (2000), str. 3–37.

se puk zabavljao, a car je radio što je htio. Danas se na sličan način u duhu vremena i putem manipulativnih medija stvari dodatno radikaliziraju. Sumnja u istinitost medijskih prezentacija stvarnosti postaje sve prisutnija te se stoga tvrdi da je medijska slika »najdijaboličnija, najnemoralnija i najnastranija.«<sup>18</sup> U skladu s tim, najperfidniji način suvremenog medijskog iskrivljavanja vrijednosti i manipuliranja mladima jest onaj posredovan *reality* programima putem televizijskih emisija u kojima se veliča sebičnost, prijetvornost, nerad, voajerstvo te uspjeh bez truda i rada. Takve emisije gledateljima nude avanturu, slavu, novac, izlazak 'iz sjene' i medijsku popularnost te put za ostvarivanje (toliko željenog) bijega iz anonimnosti. U njima se ironizira ispovijedanje i promiče takozvana *striptiz-kultura*.<sup>19</sup> Pod terorom hedonizma takve emisije potkopavaju temelje morala materijalizirajući duhovne vrijednosti i reducirajući ih na ugodno, zanemarujući dignitet ljudske osobnosti. Slovenski televizijski *reality* program *Farma slavnih*, unatoč potvrdi Okružnog suda u Ljubljani o »sadržavanju elemenata pornografskog sadržaja i nasilja«, nastavio se prikazivati od 20 sati, i to nakon više sudske presude. U konačnoj presudi potvrđeno je da se većina prikazanog sadržaja tog programa suprotstavlja moralu većine ljudi, da je uvredljiv, nasilan i seksualno eksplicitan, ali da bi se odredbom o njegovu emitiranju u kasnijem noćnom terminu zadiralo u prava gledatelja.<sup>20</sup> Sud nije spominjao prava roditelja na odgoj vlastite djece. Danas su na zabavnom programu kojeg zastupa *online* zabavni servis *Netflix* jednako dostupni sadržaji serija poput *Squid game* ili *Euforija*, u kojoj su prisutne eksplicitne scene nasilja, seksa, uživanja opojnih sredstava i drugi sadržaji odvojeni od bilo kakvog osjećaja za moralne vrijednosti, empatiju i humanost. Preobrazba vulgarnih sadržaja u igru, zabavu i ugodu odvija se gotovo neprimjetno. Stoga je u kritičkom smislu dobro uočeno da »svi prividi nastoje svladati značenje, iskorijeniti značenje, namjerno ili ne i preobraziti ga u igru, podrediti ga drugom pravilu igre, ovaj put proizvoljne, drugom neuhvatljivom obredu, pustolovnijemu, zavodljivijemu od linije koja upravlja značenjem.«<sup>21</sup>

<sup>18</sup> Jean Baudrillard, *Simulacija i zbilja* (Zagreb: Naklada Jesenski i Turk), str. 155–156.

<sup>19</sup> Brian McNair, *Striptiz kultura: Seks, mediji i demokratizacija žudnje* (Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2004).

<sup>20</sup> Zlatko Miliša, »Seksualnost i eutanazija: pravo izbora djece i odraslih«, *Portal Hrvatskoga kulturnog vijeća* (mrežni portal), objavljeno 9. lipnja 2019. godine. Dostupno na: <https://www.hkv.hr/izdvojeno/vai-prilozi/m-o/zlatko-milisa/32055-z-milisa-seksualnost-i-eutanazija-pravo-izbora-djece-i-odraslih.html> (pristup 16. kolovoza 2022. godine).

<sup>21</sup> Baudrillard, *Simulacija i zbilja*, str. 110.

Uz komercijalizaciju i profit u vidu zabave, manipulativni mediji imaju i ulogu fetišizacije proizvoda ili ponude (naj)poželjnijih tipova. Mladi tako postaju opsjednuti moralno posrnulim medijskim idolima i plaćaju danak lažnoj slobodi i 'izboru' medijskih manipulatora. Listovi za tinejdžere otkrivaju visoku podudarnost s temama kojima se manipulira potrebama i preferencijama mladih.<sup>22</sup> U bizarnostima izbora 'stručnjaci' u novinama za mlade daju odgovore na pitanje 'kojemu tipu mobitela pripadaš' ili ih poučavaju vještinama zavođenja, dok odgojnih sadržaja u tisku gotovo da i nema.<sup>23</sup> Listovi za tinejdžere (u inozemstvu i Hrvatskoj) imaju nevjerojatne sadržajne podudarnosti i obiluju savjetima koji estetiziraju i/ili erotiziraju tijelo te promiču hedonistički koncept života. Uredništva tvrde da njihove čitatelje najviše zanimaju poznata lica, moda i pitanja seksualnosti, pa otuda u brojnim rubrikama za djecu i mlade stoje preporuke kako se 'upucavati' dečkima ili curama, kako ostvariti seksualne veze, lude provode, čime nameću unisone sadržaje, a zatim ih plasiraju kao želje i potrebe mladih.<sup>24</sup> Na Knox Collegeu u Galesburgu provedeno je istraživanje u kojemu su djevojčicama u dobi od šest do devet godina prikazane dvije lutke: jedna odjevena 'seksi', a druga 'neutralno'. Čak 68% djevojčica izjavilo je da seksi lutka izgleda onako kako bi one htjele izgledati, a 72% priznaje da im je ta lutka popularnija od neutralne lutke.<sup>25</sup> Posljedica tog trenda uočljiva je na *Facebooku*, *Instagramu*, *Tiktoku*, *Snapchatu* i drugim društvenim mrežama, gdje se djevojčice na svojem profilu (koji su im omogućili stariji, neovisno o zakonskoj zabrani) prikazuju našminkanih usnica i u zavodljivim pozama. Fenomen seksualiziranja djevojčica M. G. Durham definira kao *Lolita sindrom*<sup>26</sup> (prema romanu *Lolita*, pisca Vladimira Nabokova), a opisani fenomen dovodi u vezu s medijskim manipulacijama popularne kulture.<sup>27</sup> Konzumiranje eksplicitnih sa-

<sup>22</sup> Zlatko Miliša, »Koje su poveznice naših i inozemnih listova za mlade?«, *Troplet* (mrežni portal), objavljeno 7. travnja 2016. godine. Dostupno na: <https://www.troplet.ba/?p=4833> (pristup 16. kolovoza 2022. godine).

<sup>23</sup> Zlatko Miliša (glavni urednik), *Tamna strana ekrana* (Varaždin: TIVA Tiskara, 2012).

<sup>24</sup> Miliša, »Koje su poveznice naših i inozemnih listova za mlade?«.

<sup>25</sup> Jennifer Abbasi, »Why 6 Year Old Girls Want to Be Sexy«, *Live Science* (mrežna stranica), objavljeno 16. srpnja 2012. godine. Dostupno na: <https://www.livescience.com/21609-self-sexualization-young-girls.html> (pristup 6. veljače 2022. godine).

<sup>26</sup> M.[eenakshi] Gigi Durham, *The Lolita Effect: The Media Sexualization of Young Girls and What We Can Do About It* (Woodstock: The Overlook Press, 2008).

<sup>27</sup> Zlatko Miliša, »Posljedice nametnutog trenda neobaveznog seksa na djecu i mlade?«, *Troplet* (mrežni portal), objavljeno 7. srpnja 2016. godine. Dostupno na: <https://www.troplet.ba/?p=6502> (pristup 17. kolovoza 2022. godine).

držaja ima višestruke posljedice na svijest i ponašanje djece i mladih, što je ustanovljeno istraživanjem u kojem je utvrđena povezanost između izloženosti seksualnim sadržajima u medijima i seksualnih ponašanja mladih, pa »analize sadržaja sugeriraju da adolescenti vjerojatno nauče da je mršavost lijepa i da djevojke moraju biti lijepe da bi privukle ljude; da je seks zabavan i bez rizika; i da većina ljudi često razmišlja o seksu i prakticira ga bez puno brige za ljubav ili stabilnost odnosa.«<sup>28</sup>

Sve važniju ulogu u ponašanju mladih zauzima takozvana *celebrity* kultura (lat. *celeber* – frekventan, poštovan), dakle ona koja se odnosi na status slave i javne pozornosti koju masovni mediji dodjeljuju pojedincima ili skupinama ljudi, povremeno životinjama, a često je povezan s bogatstvom jer slava pruža prilike za ostvarivanje prihoda. Brojni su načini postojanja i funkcioniranja mladih »izravno u korelaciji s porukama koje mediji i drugi kulturalni ispusti odašilju mladim djevojkama u njihovom nastojanju da postignu uspjeh i sreću, kao što su monetarna udobnost, slava, zabava te velika količina materijalnog luksuza. Glavna atrakcija je kultura slavnih osoba koja pokreće prodaju tinejdžerskih časopisa i knjiga, bilo da su eksplicitni ili suptilniji. Na taj način industrija tiskarske kulture i stroj za kulturu slavnih osoba zajedno pojačavaju vrijednosti koje zajednički zagovaraju te imaju razumljivo snažan utjecaj na potrošače.«<sup>29</sup> Časopis *Vogue Paris* već 1997. godine prikazuje djevojčice u dobi od pet do deset godina s natjecanja za male miss SAD-a. Nešto kasnije se u *reality* programu *Toddlers & Tiaras* kroz sedam sezona prikazivanih od 2009. do 2016. godine prezentira isto. Neovisno o prosvjedima udruga za zaštitu dječjih prava, program bilježi veliku gledanost, a izmanipulirana djeca u tome imaju i veliku potporu članova svojih obitelji. Djevojčice, koje još nisu naučile ni pisati i čitati, od odraslih uče kako biti privlačan na medijski poželjan način. Djecu daleko od puberteta Amerikanci nazivaju *tweenies* jer su toliko seksualizirana da neupućeni tu fazu drže normalnim periodom odrastanja. Djevojčice prije polaska u školu traže pribor za šminkanje, parfeme, oskudnu odjeću i njihovoj dobi neprimjerenu obuću. 'Danas odrastaju tako brzo', tuže se američki roditelji i panično traže pomoć, dok s druge strane agresivni marketing pridonosi seksualizaciji djece pomoću mode, igračaka, glazbe, video-igrice i ekranizacija

<sup>28</sup> Jane Brown, »Adolescents' Sexual Media Diets«, *The Journal of Adolescent Health* 27 (Philadelphia, 2000), str. 35–40.

<sup>29</sup> Katherine V. Russel, *The Changing Face of Youth: Mass Media Culture and The Life of The American Teen*, Graduate Thesis. Supervisor: Michael T. Coventry (Washington: Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University, 2007), str. 51.



TV serija i *reality* programa.<sup>30</sup> Stoga je važno upozorenje kojim se tvrdi da »ljudi u BBC-ju koji svake večeri pothranjuju nasilje, seksualnost, pohlepu, besciljnost i cinizam pred milijunima slušatelja i gledatelja, moraju razmotriti svoju odgovornost«.<sup>31</sup>

### 3. Odgojne implikacije prava na izbor, moralnog relativizma i dekonstrukcije etičkog fundamentalizma

*Teorija izbora* zastupa konstataciju da je odgoj potrebno utemeljiti na izboru i da se svatko treba ponašati onako kako izabere, a pritom snositi odgovornost za posljedice svojeg ponašanja.<sup>32</sup> Ono što je sporno u navedenoj teoriji jest činjenica da djetetov izbor nije jednak izboru odrasle osobe te stoga ni posljedice izbora ne mogu biti jednake za djecu i odrasle. Djeci današnjice osim 'prava' na eutanaziju dajemo i pravo na izbor svojeg roda. U Velikoj Britaniji devetogodišnjaci imaju pravo mijenjati spol, a u Norveškoj je to omogućeno već i sedmogodišnjacima.<sup>33</sup> Rodna teorija tvrdi da rod nije konstanta jer ga je moguće promijeniti ovisno o preferenciji pojedinca. Takav stav zastupa i Judith Butler prema kojoj bi rod trebalo promatrati kao nešto fluidno te »slobodno-lebdjeće«, a ne trajno i zadano.<sup>34</sup> Rod je tako određen kao društveni, a ne biološki konstrukt. Sukladno tome poznata je tvrdnja francuske filozofkinje i teoretičarke spolnosti Simone de Beauvoir da »nitko nije rođen kao žena, već se ženom postaje.«<sup>35</sup> Pojedine postmoderne autorice impliciraju i radikalniji stav »smatrajući da je čak i kategorija

<sup>30</sup> Zlatko Miliša, »Bizarnosti iz SAD-a«, u: »Tema tjedna: fatalna privlačnost 21. stoljeća (I.)«, u: Darko Jerković (urednik), tjedni prilog »Magazin«, *Glas Slavonije*, objavljeno 25. svibnja 2019. godine. Dostupno na: <http://www.glas-slavonije.hr/400226/11/Sve-sto-nije-spektakl-to-ne-postoji> (pristup 17. kolovoza 2022. godine).

<sup>31</sup> Stanley Cohen, *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*, second edition (London: Martin Robertson, 1980), str. 160.

<sup>32</sup> Miliša, »Seksualnost i eutanazija: pravo izbora djece i odraslih«.

<sup>33</sup> Zlatko Miliša, »Rodna ideologija – Tomaševićev prioritet«, *Portal Hrvatskoga kulturnog vijeka* (mrežni portal), objavljeno 9. lipnja 2022. godine. Dostupno na: <https://www.hkv.hr/izdvojeno/vai-prilozi/m-o/zlatko-milisa/39771-z-milisa-rodna-ideologija-tomasevicev-prioritet.html> (pristup 17. kolovoza 2022. godine).

<sup>34</sup> Judith Butler, *Gender Trouble. Feminism and The Subversion of Identity* (New York: Routledge, 1990), str. 6.

<sup>35</sup> Simone de Beauvoir, *The Second Sex* (London: Pan Books, 1949), str. 301.

spola društveno konstruirana.«<sup>36</sup> Sloboda izbora tako postaje primarna u odnosu na čovjekovu biološku uvjetovanost. U odgojnom pogledu sloboda (izbora) mora postojati, no ukoliko je ta sloboda apsolutna, smatram da odgoj kao posrednički i razvojni proces gubi svoj smisao. Kako tvrdi i Milan Polić, »odgajatelj odgojem uvijek nešto hoće i samim tim njegovo je djelovanje vrijednosno određujuće za odgajanika. Ono bi to bilo čak i onda kada to odgajatelj ne bi htio, tj. kada bi to pokušao izbjeći. To zapravo znači da odgoj ne mora uvijek imati istu svrhu, ali svrhu uvijek mora imati. Vrijednosti kojima je kao djelatnost nošen mogu biti različite, ali su u njemu uvijek prisutne.«<sup>37</sup> Stoga istinsko odgojno djelovanje uključuje kritički pristup u kojem potrebe odgajanika neće biti nametnute, nego prepoznate i usmjeravane. Upravo takav ideal odgoja koji je podrazumijevao praćenje i vodstvo razvijan je još starogrčkom odgojnom idealu *paideie* (grč. παιδεία – obrazovanje dječaka za život koji uključuje sklad tijela i duše), ali se već transkulturacionom heleniskog na rimski svijet gubi, pa u Ciceronovom prijevodu grčkog termina *paideia* na latinski *humanitas* odgoj više nije usmjeren na praćenje, nego na usmjeravanje čovjeka prema razvoju vlastitog integriteta. Volja djeteta ne smije postati samovolja, kao što ni ideja odgoja pod okriljem vodstva ne smije postati teorija apsolutne slobode izbora sâmog odgajanika pod izgovorom da se u suprotnom sâm odgoj pretvara u manipulaciju. Naime, bez regulacija, normi i vrijednosti odgoj gubi svoj smisao i svrhu. S druge strane, rastuća dominacija permisivnog odgojnog stila rezultira egocentričnom, osobnim nezadovoljstvom, niskom razinom samokontrole i neprilagođenim ponašanjem.<sup>38</sup> Opisano ponašanje dovodi se direktno u vezu s gubitkom autoriteta i tradicionalnih vrijednosti.<sup>39</sup> Važan moment u moralnom razvoju svake osobe predstavlja preuzimanje odgovornosti za svoje djelovanje. Iznimno je važno znati preuzimaju li mladi odgovornost za svoj(e) izbor(e) informiranosti i svjesno (svojevoljnim izborom) ili bez razmišljanja, i to izravnim ili posredovanim (medijskim) nametanjem i sugeriranjem izbora, utjecajima izvanjskih autoriteta (vršnjaka, obitelji, škole) i idola (medijskih idola, glumaca, glazbenika), te jesu li svjesni posljedica i disproporcije u preuzimanju odgovornosti između sebe i odraslih.<sup>40</sup> Budući da se ni u kojem smislu ne

<sup>36</sup> Daria Jadreškić, »Evolucijska psihologija i feminizam«, *Čemu: časopis studenata filozofije* 9/18–19 (2010), str. 12–29.

<sup>37</sup> Milan Polić, *K filozofiji odgoja* (Zagreb: Znamen, 1993), str. 21.

<sup>38</sup> Jirina Prekop, *Mali Tiranin: kakav oslonac djeca traže?* (Zagreb: Educa, 1997).

<sup>39</sup> Zlatko Miliša, *Šok današnjice* (Split: Naklada Bošković, 2015).

<sup>40</sup> Miliša, »Seksualnost i eutanazija: pravo izbora djece i odraslih«.

radi o istoj rasudnoj moći odrasle i neodrasle osobe, odgovornost za postupke ne može biti svrstana u istu kategoriju. »Samo onaj koji pred sobom ima prave mogućnosti djelovanja može preuzeti odgovornost.«<sup>41</sup> Biti odgovoran znači biti pouzdan i dosljedan, poznavati svoje mogućnosti, izvršavati svoje obveze, samostalno rješavati probleme, donositi promišljene odluke i odgovarati za vlastite postupke.<sup>42</sup> Bijeg i odustajanje od donošenja samostalnih odluka znači prepuštanje odluke, ali i preusmjeravanje odgovornosti na druge. Uloga medija svodi se na prividno pružanje mogućnosti izbora jer se vrijednosti na temelju kojih se oblikuju kriteriji za vrednovanje trajno relativiziraju, ne pružajući pouzdan temelj za razvoj i oblikovanje stava, pa time i dispozicija za izbor. S druge strane, količina informacija posredovana putem medijskih sadržaja postaje u tolikoj mjeri dostupna da se kod mladih sve više upitnom predstavlja svrha učenja, dok je sve prisutnije oslanjanje na tehnologiju, pa se pod okriljem takvog negativnog trenda razvija termin 'digitalna demencija', kojim se upozorava na urušavanje intelektualnih sposobnosti djece i mladih nazivajući ih *Google generacijom*.<sup>43</sup> Smanjene kognitivne sposobnosti prati negativan trend samoizolacije kroz stvaranje prividnog dojma uključenosti i društvenosti putem *online* video igara i društvenih mreža, a što dodatno ima negativan utjecaj na razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina. Snažna moždana stimulacija i aktivnost uzrokuje nedostatak koncentracije, jer se način procesuiranja informacija lišen tehnologije doima suviše monotonim i dosadnim za pobuđivanje interesa za učenje. S druge strane, umor i opterećenost, osim uzrokovanja nepažnje, dovode do lake razdražljivosti te moguće agresivnosti uslijed frustracije zbog neuspjeha. Odbađanje obaveza ili prokrastinacija i nedostatak samokontrole, kao i osjećaja za vrijeme, pokazuju se kao direktno povezani učinci ovisnosti o društvenim mrežama.<sup>44</sup> Privid potpune slobode kroz pružanje lažnih emocija u erotiziranim te suptilno ili potpuno seksualno eksplicitnim sadržajima stvara osjećaj bliskosti popraćen ugodom. Međutim, trajna izloženost djece i mladih njihovom učinku uzrokuje sve veću emotivnu distancu ili potpunu

<sup>41</sup> Ivan Koprek, »Etički vidici čovjekove odgovornosti«, *Obnovljeni život* 64/2 (2009), str. 149–159, na str. 158.

<sup>42</sup> Miliša, »Seksualnost i eutanazija: pravo izbora djece i odraslih«.

<sup>43</sup> Manfred Spitzer, *Digitalna demencija. Kako mi i naša djeca silazimo s uma* (Zagreb: Naklada Ljevak, 2018).

<sup>44</sup> Aycan Pekpazar, Gizem Kaya Aydın, Umut Aydın, Hidayet Beyhan, Emre Arı, »Role of Instagram Addiction on Academic Performance among Turkish University Students: Mediating Effect of Procrastination«, *Computers and Education Open* 2 (2021), str. 1–10.

emotivnu sabotazu, neprilagođenost, seksualne poremećaje i neutralizaciju osjećaja.<sup>45</sup>

Tridesetih godina prošloga stoljeća Freud je provodio istraživanja kojima je nastojao dokazati da se razina kulture temelji na sublimaciji seksualnog nagona te su provođena i daljnja antropološka istraživanja u kojima se osamdeset primitivnih kultura uspoređivalo s visokim kulturama Atenjana, Egipćana, Babilonaca i Sumerana. Istraživanja su pokazala da »ukoliko je seksualno ograničenje visoko, kultura je visoka, ukoliko je nisko, kultura je niska. Prema tome, kultura raste i ostavlja trag u povijesti kada društvo ograniči mogućnost zadovoljavanja seksualnog nagona.«<sup>46</sup> Rušenjem ili relativiziranjem odgovornosti moralni relativizam ponovno stupa na snagu prezentirajući hedonizam, požudu i seksualnu slobodu kao nešto poželjno i etički neupitno. Važno je uočiti da se seksualnost putem medija dodatno komercijalizirala. Međutim, ukoliko je antropološkim istraživanjem dokazano da razina visoke seksualne slobode narušava razinu kulture i kreira nehumano društvo, moguće je zaključiti da izloženost moralno dvojbenim i seksualno eksplicitnim sadržajima u medijima kreira sloj društva nesposoban za kritičko promišljanje i moralno odgovorno djelovanje. U Freudovoj psihoanalizi eros se prezentira kroz seksualne nagone i nagone samoodržanja te se predstavlja kao antagonizam *thanatosu* (grč. θάνατος – u grčkoj mitologiji bog smrti i uništenja; u psihoanalitičkoj teoriji uveden nakon Freuda kao termin destruktivnog nagona kroz rad američkog psihologa Paula Federna). Razrjeđivanje erosa očituje se sveprisutnim i rastućim trendovima medijske manipulacije propagandom i supstitucijom materijalnih za duhovne vrijednosti. Dehumanizacija putem nametnute seksualnosti kao dekonstrukcija etičkog fundamentalizma relativizira moralne vrijednosti reducirajući ih na subjektivne doživljaje te intuitivno i nagonско ponašanje. Takav etički fundamentalizam postaje dominantan u fragmentiranom i dekonstruiranom obliku radikalnog moralnog relativizma. »Moralni relativizam, kao doktrina, ima pristaše daleko izvan granica filozofije. Možemo ga pronaći u sociologiji, povijesti i antropologiji (koju bismo mogli smatrati njegovim duhovnim domom), psihologiji i mnogim drugim znanstvenim disciplinama.«<sup>47</sup>

<sup>45</sup> Rubén de Alarcón, Javier de la Iglesia, Nerea M. Casado, Angel L. Montejo, »Online Porn Addiction: What We Know and What We Don't—A Systematic Review«, *Journal of Clinical Medicine* 8/1 (2019), str. 1–20.

<sup>46</sup> Joseph Daniel Unwin, *Sex and Culture* (London: Oxford University Press, 1934), str. 347.

<sup>47</sup> Levy, *Moralni relativizam*, str. 10.

»Reći da je nešto relativno znači da je ono, na neki način, zavisno o nečem drugom, da je u odnosu (relaciji) s nečim.«<sup>48</sup> U tom smislu temelj relativizma počiva na tvrdnji da ne postoji univerzalni kriterij za moralno djelovanje. Dobro ili zlo mjeri se po učinku te je uvjetovano osobnim doživljajem, kontekstom vremena te normama i regulacijama društvene i kulturne prakse. Socijalni antropolozi zagovaraju relativizam u kojem tumačenje vrijednosti i društvenih normi ovisi o subjektivnom iskustvu. Etika i moralitet se prema tome jednako tako mogu svrstati pod kategoriju empirizma. »Načelo kulturnog relativizma sažeto znači: stavovi se temelje na iskustvu, a iskustvo tumači svaki pojedinac u smislu njegove vlastite enkulturacije. Čak i činjenice o fizičkom svijetu valja prosuđivati kroz enkulturalne zaslone, tako da je percepcija vremena, udaljenosti, težine, veličine i druge stvarnosti posredovana konvencijama različitih grupacija.«<sup>49</sup>

Mnogo prije razvoja psihoanalitičke teorije i antropoloških te kulturnih odrednica relativizma, dublji uvid anticipiran je filozofskim promišljanjem. »Neposredni pogled na povijest uvjerava nas da djelovanje ljudi proizlazi iz njihovih potreba, njihovih strasti [...] i to tako da u tom igrokazu djelatnosti samo potrebe, strasti, interesi sačinjavaju ono što se pokazuje kao pokretna sila i što se pojavljuje kao glavna djelatnost. [...] Naprotiv, strasti, ciljevi partikularnog interesa, zadovoljenje sebičnosti su ono najmoćnije; svoju moć imaju u tome što se ne obaziru ni na jednu od granica, koje hoće da im postave pravo i moralitet, i što su te prirodne sile čovjeku neposredno bliže nego umjetno i dugotrajno odgajanje za red i umjerenost, za pravo i moralitet.«<sup>50</sup> U tom smislu Hegel shvaća da je antiteza (kao fenomen moralnog relativizma) jednako važna poput teze (fenomen moralnog fundamentalizma) te ih prezentira kao nužne momente u kretanju dijalektičkog razvoja kroz povijest. Dekonstrukcijom je omogućena rekonstrukcija moralnog fenomena, čime je obilježen njen neprekidan razvojni tijek, a odgojni čin zauzima ključno mjesto kojim je omogućen razvoj putem posredovanja moralnih vrijednosti budućim naraštajima.

<sup>48</sup> Isto, str. 17.

<sup>49</sup> Melville J. Herkovits, *Man and His Works: The Science of Cultural Anthropology* (New York: A. A. Knopf, 1952), str. 61.

<sup>50</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Filozofija povijesti* (Zagreb: Naprijed, 1966), str. 25–26 i 28–29.

## 4. Zaključak

Radikalni moralni relativizam kroz sveprisutnu raspršenost medijskog konzumerizma manipulira idejama ljudskosti i slobode. Moralni relativizam proizlazi iz individualnih interesa, želja i potreba koje se oslanjaju na požudu, hedonizam i pragmatizam kao jedine postulate moralnog djelovanja. U tom se smislu svi moralni postulati reduciraju na subjektivnu procjenu u kojoj u korist hedonizma načelno zanemaruju trajne kulturne, društvene i moralne vrijednosti. Istraživanja medijskih manipulacija putem nametnutih vrijednosti trebaju služiti kao sredstvo »protiv predrasuda, sredstvo uz čiju pomoć bi se moglo promovirati međusobno poštovanje i popustljivost.«<sup>51</sup>

Seksualnost postaje glavno sredstvo medijskog manipuliranja potrebama mladih te se putem eksplicitnih i erotiziranih sadržaja brišu granice između privida i zbilje, javnog i intimnog, društvenog i privatnog, dekonstruirajući pritom objektivne i trajne duhovne vrijednosti njihovom supstitucijom za subjektivno, prolazno i materijalno. Unutar medijske prezentacije 'oslobođenja' seksualnosti odvija se trgovina užitka za slobodu. U tom manipulativnom procesu sustavno se potiru osjećaji za druge. Putem umreženih medija društvenost postaje privatnost, udaljenost postaje bliskost, virtualnost postaje realnost, intimnost postaje javnost, lažne informacije tretiraju se kao činjenice, a ljubav se percipira kao požuda.

Unatoč sveprisutnoj medijskoj propagandi radikalnog moralnog relativizma, etički fundamentalizam ostaje u obliku vrijednosti trajno prisutan u čovjekovom povijesnom, kulturnom i društvenom razvoju. Zagovornici radikalnog moralnog relativizma proklamirajući ideju slobode (bez odgovornosti) istovremeno je perfidno oduzimaju, jer u medijskim prezentacijama ona nikada nije doista zastupljena. Naime, sama arhitektura društvenih mreža, televizijskih programa, listova i časopisa za mlade usmjerava se prema tendenciji širenja i zagovaranja ugodnog, slobodnog i materijalno orijentiranog načina života u kojem se uspjeh postiže bez odgovornosti, truda i rada. Posljedice rastućih trendova s kojima smo u odgojnom smislu suočeni predstavljaju ogroman izazov za nove generacije roditelja jednako kao i odgojno-obrazovanih stručnjaka, jer kao odgojni model predstavljaju ozbiljnu prijetnju, osobito djeci i mladima. Utjecaj moralnog odgoja i obrazovanja na duhovni i intelektualni razvoj od iznimne je važnosti zbog toga što za cilj po-

<sup>51</sup> Levy, *Moralni relativizam*, str. 50.

stavlja autonomnu i kritički osviještenu osobu, spremnu za suočavanje s nametnutom medijskom propagandom moralnog relativizma. U tom smislu kao moguće rješenje predstavlja se odgoj za: (1) razvoj i njegovanje kritičkog mišljenja pri prosuđivanju medijskih sadržaja; (2) razvoj kulture medijske pismenosti za roditelje i djecu; (3) regulaciju, selektivnost i postavljanje sadržajnih i vremenskih ograničenja pri odabiru i uporabi medijskih sadržaja. S druge strane, jednako važnom se prezentira i primjena moralnih načela u kreiranju medijskih sadržaja, kojom sama kulturna i društvena zajednica svjesno preuzima odgovornost za njihovu distribuciju, učinke i nužna ograničenja u svrhu prevencije negativnih odgojnih utjecaja.

## 5. Literatura

- Abbasi, Jennifer. 2012. »Why 6 Year Old Girls Want to Be Sexy«, *Live Science* (mrežna stranica), objavljeno 16. srpnja 2012. godine. Dostupno na: <https://www.livescience.com/21609-self-sexualization-young-girls.html> (pristup 6. veljače 2022. godine).
- Alarcón, Rubén de; Iglesia, Javier de la; Casado, Nerea M.; Montejo, Angel L. 2019. »Online Porn Addiction: What We Know and What We Don't—A Systematic Review«, *Journal of Clinical Medicine* 8/1 (2019), str. 1–20.
- Arendt, Hannah. 1991. *Vita activa* (Zagreb: Biblioteka August Cesarec, 1991).
- Aristotel. 1988. *Politika*, prijevod s izvornika i sedmojezični tumač temeljnih pojmova (grčki, latinski, engleski, francuski, njemački, talijanski, ruski) Tomislav Ladan, predgovor Zvonko Posavec (Zagreb: Globus / Sveučilišna naklada Liber, 1988).
- Baudrillard, Jean. 2001. *Simulacija i zbilja* (Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2001).
- Blackburn, Simon. 2010. *Požuda - sedam smrtnih grijeha* (Zagreb: Algoritam, 2010).
- Brown, Jane. 2000. »Adolescents' Sexual Media Diets«, *The Journal of Adolescent Health* 27 (Philadelphia, 2000), str. 35–40.
- Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble. Feminism and The Subversion of Identity* (New York: Routledge, 1990).
- Cohen, Stanley. 1980. *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*, second edition (London: Martin Robertson, 1980).
- De Beauvoir, Simone. 1949. *The Second Sex* (London: Pan Books, 1949).
- Durham, M.[eenakshi] Gigi. 2008. *The Lolita Effect: The Media Sexualization of Young Girls and What We Can Do About It* (Woodstock: The Overlook Press, 2008).
- Fournier, Charles. 1980. *Civilizacija i novi socijetarni svijet* (Zagreb: Školska knjiga, 1980).

- Gavranović, Ante. 2009. »Društveni dijalog i etika. Mediji i društvene vrijednosti ili zašto u nas izostaje dijalog?«, *MediAnali: međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima* 3/5 (2009), str. 19–30.
- Glasser, William. 2000. *Teorija izbora: nova psihologija osobne slobode* (Zagreb: Alinea, 2000).
- Glasser, William. 2005. *Kvalitetna škola: škola bez prisile* (Zagreb: Educa, 2005).
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1966. *Filozofija povijesti* (Zagreb: Naprijed, 1966).
- Herkovits, Melville J. 1952. *Man and His Works: The Science of Cultural Anthropology* (New York: A. A. Knopf, 1952).
- Jadreškić, Daria. 2010. »Evolucijska psihologija i feminizam«, *Čemu: časopis studenata filozofije* 9/18–19 (2010), str. 12–29.
- Karp, Scott. 2008. »The Evolution from Linear Thought to Networked Thought«, *Publishing 2.0* (blog), objavljeno 9. veljače 2008. godine. Dostupno na: <https://publishing2.scottkarp.ai/2008/02/09/the-evolution-from-linear-thought-to-networked-thought/> (pristup 3. veljače 2022. godine).
- Koch, Richard; Smith, Chris. 2007. *Samoubojstvo zapada* (Zagreb: Naklada Ljevak, 2007).
- Koprek, Ivan. 2009. »Etički vidici čovjekove odgovornosti«, *Obnovljeni život* 64/2 (2009), str. 149–159.
- Kutleša, Stipe (glavni urednik). 2012. *Filozofski leksikon* (Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2012), pod natuknicom »kinici«, str. 595.
- Kutleša, Stipe (glavni urednik). 2012. *Filozofski leksikon* (Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2012), pod natuknicom »kirenaici«, str. 596a.
- Levy, Neil. 2004. *Moralni relativizam* (Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2004).
- Marcuse, Herbert. 1977. *Kultura i društvo* (Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod, 1977).
- McNair, Brian. 2004. *Striptiz kultura: Seks, mediji i demokratizacija žudnje* (Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2004).
- Miliša, Zlatko; Ćurko, Bruno. 2010. »Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija«, *MediAnali: međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima* 4/7 (2010), str. 57–72.
- Miliša, Zlatko (glavni urednik). 2012. *Tamna strana ekrana* (Varaždin: TIVA Tiskara, 2012).
- Miliša, Zlatko. 2015. *Šok današnjice* (Split: Naklada Bošković, 2015).
- Miliša, Zlatko, 2016. »Koje su poveznice naših i inozemnih listova za mlade?«, *Troplet* (mrežni portal), objavljeno 7. travnja 2016. godine. Dostupno na: <https://www.troplet.ba/?p=4833> (pristup 16. kolovoza 2022. godine).
- Miliša, Zlatko. 2016. »Posljedice nametnutog trenda neobaveznog seksa na djecu i mlade?«, *Troplet* (mrežni portal), objavljeno 7. srpnja 2016. godine. Dostupno na: <https://www.troplet.ba/?p=6502> (pristup 17. kolovoza 2022. godine).



- Miliša, Zlatko. 2019. »Bizarnosti iz SAD-a«, u: »Tema tjedna: fatalna privlačnost 21. stoljeća (I.)«, u: Darko Jerković (urednik), tjedni prilog »Magazin«, *Glas Slavonije*, objavljeno 25. svibnja 2019. godine. Dostupno na: <http://www.glas-slavonije.hr/400226/11/Sve-sto-nije-spektakl-to-ne-postoji> (pristup 17. kolovoza 2022. godine).
- Miliša, Zlatko. 2019. »Seksualnost i eutanazija: pravo izbora djece i odraslih«, *Portal Hrvatskoga kulturnog vijeća* (mrežni portal), objavljeno 9. lipnja 2019. godine. Dostupno na: <https://www.hkv.hr/izdvojeno/vai-prilozi/m-o/zlatko-milisa/32055-z-milisa-seksualnost-i-eutanazija-pravo-izbora-djece-i-odraslih.html> (pristup 16. kolovoza 2022. godine).
- Miliša, Zlatko. 2022. »Rodna ideologija – Tomaševićev prioritet«, *Portal Hrvatskoga kulturnog vijeća* (mrežni portal), objavljeno 9. lipnja 2022. godine. Dostupno na: <https://www.hkv.hr/izdvojeno/vai-prilozi/m-o/zlatko-milisa/39771-z-milisa-rodna-ideologija-tomasevicev-prioritet.html> (pristup 17. kolovoza 2022. godine).
- Pasolini, Pier Paolo. 2003. *Lettere luterane. Il progresso come falso progresso* (Torino: Einaudi, 2003).
- Pekpazar, Aycan; Aydın, Gizem Kaya; Aydın, Umut; Beyhan, Hidayet; Arı, Emre. 2021. »Role of Instagram Addiction on Academic Performance among Turkish University Students: Mediating Effect of Procrastination«, *Computers and Education Open 2* (2021), str. 1–10, doi: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100049>.
- Platonov, Oleg. 2002. *Zašto će propasti Amerika?* (Split: Labus, 2002).
- Polić, Milan. 1993. *K filozofiji odgoja* (Zagreb: Znamen, 1993).
- Prekop, Jirina. 1997. *Mali Tiranin: kakav oslonac djeca traže?* (Zagreb: Educa, 1997).
- Ratzinger, Joseph. 2009. *O relativizmu i vrjednotama* (Split: Verbum, 2009).
- Ruggiero, Thomas E. 2000. »Uses and Gratifications Theory in the 21st Century«, *Mass Communication & Society* 1/3 (2000), str. 3–37.
- Russel, Katherine V. 2007. *The Changing Face of Youth: Mass Media Culture and The Life of The American Teen*, Graduate Thesis. Mentor: Michael T. Coventry (Washington: Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University, 2007).
- Senković, Željko. 2007. »Aristotelova εὐδαιμονία«, *Filozofska istraživanja* 27/4 (2007), str. 809–821.
- Solar, Milivoj. 2011. *Kritika relativizma ukusa* (Zagreb: Matica hrvatska, 2011).
- Spitzer, Manfred. 2018. *Digitalna demencija. Kako mi i naša djeca silazimo s uma* (Zagreb: Naklada Ljevak, 2018).
- Unwin, Joseph Daniel. 1934. *Sex and Culture* (London: Oxford University Press, 1934).

## Educational Implications in Media Presentations of Moral Relativism

### Summary

Through critical approach to the reflection of historical and contemporary sources, this paper seeks to establish and present the link between phenomena of moral relativism, media consumerism and human sexuality. Hermeneutical content analysis provides an insight into the historical review of their development and presents links that point to the necessity of their meaningful connectivity. The development of moral relativism transforms social relation to sexuality while its media representation reflects on the concept of sexual freedom. Media images of sexuality are experiencing their multiple commercialization, and the consequences are the degradation of human dignity. This is manifested in unified content and/or messages about sexuality from world bestsellers, drama, commercials, reality shows, teenage magazines, music videos and animated films for the youngest population. Mass media set the criteria of desirability and orientation standards under the dictate of corporate consumerism. Their action becomes increasingly aggressive and manipulative. Paper points out the necessity of critical reflection on moral, educational, cultural and social problems of today.

**Key words:** education, media, moral relativism, freedom, values

# UNIVERSITY OF OSIJEK STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS ONLINE LEARNING DURING AND AFTER *LOCKDOWN* DUE TO COVID-19 PANDEMIC: ANALYSIS AND COMPARISON

**JURAJ JURLINA, DEMIAN PAPO, HRVOJE POTLIMBRZOVIĆ**

Faculty of Humanities and Social Sciences  
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek  
9 Lorenz Jäger Street  
HR-31 000 Osijek  
Croatia  
jjurlina@ffos.hr; dpapo@ffos.hr;  
hpotlimbrzovic@ffos.hr

UDK 37.018.43:364.32

Original scientific paper /  
Izvorni znanstveni članak

## Summary

In the spring of 2020, learning in higher education in the Republic of Croatia had the characteristics of online learning because *lockdown* was imposed due to the COVID-19 pandemic. We have investigated the attitudes of University of Osijek's students towards online learning during the *lockdown*, due to the fact that *lockdown* and compulsory online learning were unprecedented in Croatian history. We have found that students' attitudes towards online learning were slightly negative.

Because learning has retained most of the characteristics acquired during that period until the academic year of 2021/2022, we have decided to examine the University of Osijek students' attitudes towards online learning once again and connect them to the *perceived ease of use* of tools, to the *perceived usefulness* of online learning and to some socio-demographic variables. The sample was made up of 229 students, and the data has been collected via an online questionnaire during July, August and September of 2021. We have found that the average students' attitude is slightly negative, however the population parameter is, judging by the confidence interval, between slightly negative and neutral. The indirect connection of the *perceived ease of use* of tools and the attitude, as well as the mediation effect of the *perceived usefulness* of online learning have been confirmed.

**Key words:** online learning, students' attitudes, *technology acceptance model*, *perceived ease of use*, *perceived usefulness*, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, COVID-19, *lockdown*, interdisciplinarity, sociology of education, philosophy of education

## 1. Introduction

Because of the COVID-19 pandemic, during spring of 2020 Republic of Croatia had imposed a *lockdown* which included the measure of transferring the educational process on all educational levels from classroom to distance education. The measure of compulsory distance education, which, expectedly, had a direct impact on the learning process, had been imposed by the Croatian Government on 16 March and it lasted up until 11 May 2020.<sup>1</sup> In that period, higher education was transferred onto software applications which enable all participants in the educational process to exchange information and collaborate via the Internet—applications which centralize and automatize multiple aspects of learning, also known as *Learning Management Systems* (LMS).<sup>2</sup> Therefore, the characteristics which learning in higher education took on during the *lockdown* in Republic of Croatia were those pertaining to online learning, which is defined as a form of distance learning for which all the necessary resources, including teachers, are available to students exclusively via the Internet.<sup>3</sup>

Since *lockdown* and compulsory online learning were unprecedented in Croatian history, we had conducted a quantitative research in order to examine the attitudes of Josip Juraj Strossmayer University of Osijek's students towards online learning during the imposed *lockdown*, aiming to both deter-

<sup>1</sup> Andrej Plenković, "Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu", *Narodne novine* 29 (14 March 2020), p. 670; Andrej Plenković, "Odluka o izmjeni Odluke o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu", *Narodne novine* 32 (19 March 2020), p. 711; Andrej Plenković, "Odluka o načinu izvođenja nastave u osnovnim i srednjim školama kao i na visokim učilištima te obavljanju redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja", *Narodne novine* 55 (8 May 2020), p. 1094.

<sup>2</sup> Fuad A. A. Trayek, Sharifah Sariah Syed Hassan, "Attitude Towards the Use of Learning Management System Among University Students: A Case Study", *The Turkish Online Journal of Distance Education* 14/3 (2013), pp. 91–103, on p. 92; Sanja Šain, *Učenje na daljinu*, Master's thesis. Supervisor: Marija Bušelić (Pula: Odjel za ekonomiju i turizam "Dr. Mijo Mirković" Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, 2007), p. 39.

<sup>3</sup> Mohhamad Ally, "Foundations of Educational Theory for Online Learning", in: Terry Anderson (ed.), *The Theory and Practice of Online Learning*, second edition (Edmonton: AU Press, 2008), pp. 15–44, on p. 17; D.[arko] Dukić, S.[laven] Mađarić, "Online učenje u hrvatskom visokom obrazovanju", *Tehnički glasnik* 6/1 (2012), pp. 69–72, on p. 70a.

mine their attitudes and the factors affecting them.<sup>4</sup> We had collected the data during the *lockdown*. Despite the fact that the Croatian Government appeased the measures over time and that *lockdown* is no longer present in Croatia, we have conducted a second quantitative research. We wanted to see if, and to what extent, the attitudes of Josip Juraj Strossmayer University of Osijek's students towards online learning had changed after *lockdown*, bearing in mind that learning transformed from its compulsory online to hybrid form—mostly in online (distance) and partially in classroom (physical) surroundings.

New theories try to resolve the challenges which contemporary education faces in general, and learning and knowledge in particular. One of those theories is the so-called *philosophy of education in a new key*. This new, immanently interdisciplinary undertaking is the successor to the eponymous project launched more than half a century ago by the Australian scientist Charles Dunn Hardie, as an attempt to reform the whole way of teaching modeled on the changes that philosophy was experiencing back then.<sup>5</sup> Today's *philosophy of education in a new key* is focused on education in both digital and postdigital, but also in epidemic contexts. Thereat accentuating the rehumanisation of teaching with a special emphasis on strengthening the position of teachers, for which a new *Philosophy for Teachers (P4T)* was devised, as well as the predominant role of ethics, especially “the ethics of the other, the ethics of care for the other, the ethics of duty, of treatment of the other,” as key areas.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Juraj Jurlina, Demian Papo, Hrvoje Potlimbrzović, “Stavovi studenata Sveučilišta u Osijeku prema *online* učenju tijekom *potpunog zatvaranja* uslijed epidemije COVID-19”, *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja* 30/1 (2022), pp. 265–285.

<sup>5</sup> C.[harles] D.[unn] Hardie, “The Philosophy of Education in a New Key”, *Educational Theory* 18/4 (1960), pp. 255–261, on pp. 255, 258 and 260–261.

<sup>6</sup> Janet Orchard, “Rehumanising teaching”, in: Michael A.[drian] Peters, Sonja Arndt, Marek Tesar, Liz Jackson, Ruyu Hung, Carl Mika, Janis T. Ozolins, Christoph Teschers, Janet Orchard, Rachel Buchanan, Andrew Madjar, Rene Novak, Tina Besley, Sean Sturm (open reviewer), Peter Roberts (open reviewer), Andrew Gibbons (open reviewer), “Philosophy of education in a new key”, *Educational Philosophy and Theory* (4 May 2020), pp. 1–21, on pp. 9–10; Janet Orchard, Ruth Heilbronn, Carrie Winstanley, “Philosophy for Teachers (P4T) – developing new teachers’ applied ethical decision-making”, *Ethics and Education* 11/1 (2016) pp. 42–54; Petar Jandrić, Jeremy Knox, Tina Besley, Thomas Ryberg, Juha Suoranta, Sarah Hayes, “Postdigital science and education”, *Educational Philosophy and Theory* 50/10 (2018), pp. 893–899; Michael A.[drian] Peters, Sonja Arndt, Marek Tesar, “Postscript: Pandemic education: Philosophy of education in the time of Covid-19”, in: Peters, Arndt, Tesar, Jackson, Hung, Mika, Ozolins, Teschers, Orchard, Buchanan, Madjar, Novak, Besley,

As was hypothesized in previous research, a decline in teaching and learning quality was expected at the start of the pandemic, since it had caused unseen and sudden changes in the educational process.<sup>7</sup> The decline in quality could reflect on students' attitudes towards online learning, with potential differences regarding their socio-demographic characteristics. This hypothesis has been confirmed by some recent research which involved students of Croatian universities, while other research has shown that the same population has a slightly positive attitude towards various aspects of online learning, so research results are not unanimous.<sup>8</sup> Nevertheless, the explanation of possible reasons of less pronounced positive attitude is what they have in common. Some of them are, without a doubt, the fact that learning tools are not sufficiently used, then the lack of adequate technical equipment in faculties, as well as the fact that this form of learning was not appropriately implemented.<sup>9</sup> Besides that, some research has shown that students are not willing to completely replace traditional forms of learning with online learning, but they rather believe that it would be ideal to find the right measure in pervasion of both forms of learning, which would result in *mixed, hybrid or blended learning*.<sup>10</sup> The variability of the mentioned results requires further research on students' attitudes towards online learning. Based on the results of available research, and because of the former com-

---

Sturm (open reviewer), Roberts (open reviewer), Gibbons (open reviewer), "Philosophy of education in a new key", pp. 18–19.

- <sup>7</sup> Stella Chiemeeke, Mike Imafidor Omokhagbo, "Web-based Learning in Periods of Crisis: Reflections on the Impact of COVID-19", *International Journal of Computer Science & Information Technology* 12/3 (2020), pp. 33–46, on pp. 33 and 45.
- <sup>8</sup> Darko Dukić, Dina Jukić, "Predictors of Online Learning Acceptance among University Students: An Analysis Based on Data Mining", *Tehnički glasnik* 9/3 (2015), pp. 279–284, on pp. 281b and 283a; Ana Zgrebec, "E-učenje kao motivator: istraživanje stavova studenata Fakulteta političkih znanosti", *Mali Levijatan: studentski časopis za politologiju* 7/1 (2020), pp. 50–63, on p. 60; Antonela Bušelić, *Stavovi studenata o iskustvu studiranja u uvjetima nastave na daljinu*, Master's thesis. Supervisor: Ivana Batarelo Kokić (Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 2021), pp. 19–26.
- <sup>9</sup> Dukić, Jukić, "Predictors of Online Learning Acceptance among University Students: An Analysis Based on Data Mining", pp. 281b–282b; Zgrebec, "E-učenje kao motivator: istraživanje stavova studenata Fakulteta političkih znanosti", pp. 56–60; Bušelić, *Stavovi studenata o iskustvu studiranja u uvjetima nastave na daljinu*, pp. 15 and 43.
- <sup>10</sup> Dina Jukić, *Analiza stavova studenata hrvatskih sveučilišta o online učenju*, Master's thesis. Supervisor: Darko Dukić (Osijek: Odjel za fiziku Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2015), p. 57; Nena Matković, *Stavovi i percepcije studenata splitskog sveučilišta o provedbi online nastave za vrijeme trajanja epidemije Covid-19*, Undergraduate thesis. Supervisor: Ivanka Buzov (Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 2021), p. 51.

pulsory relocation of the whole learning process into online environment during *lockdown*, it is to be examined whether the average score on the scale of attitudes towards online learning will still be slightly negative as it was in our first research wave.

Since online learning is based on the use of new communication, information and computer technologies, especially the LMS, theoretical and conceptual framework of both of our research relied on the *technology acceptance model* (TAM), which was conceived in 1986 by Fred D. Davis. This theoretical model is used to explain the user's attitude towards a technological system by two factors: *perceived ease of use* and *perceived usefulness*. *Perceived ease of use* is the estimation of the amount of effort required to use the system, whereas *perceived usefulness* is the estimation of the increase in the usefulness of using the system.<sup>11</sup> The direct influence of *perceived ease of use* on the *perceived usefulness* is assumed. According to this model, user's attitude is the main determinant of motivation to use or to reject the technological system. A growing number of studies, according to Marangunić's and Granić's overview of research on the TAM model and its applications and modifications, accentuate the applicability of the *technology acceptance model* in different domains in which new technologies are used, and one of them is higher education, which is why this model is incessantly evolving and expanding.<sup>12</sup> Another proof of TAM model's usefulness in the context of higher education can be found in another research, in which it was stated that "TAM is the top extensively utilized model when it comes to technology and M-learning adoption in literature – it focuses on the behaviour of users in higher education," and, more importantly, that "TAM is a highly cited model and its extensive acceptance is owed to its robust theoretical assumption and practical effectiveness."<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Fred D. Davis, *A Technology Acceptance Model Empirically Testing New End-User Information System: Theory and Results*, Doctoral thesis. Supervisor: John C. Henderson (Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1986), p. 26: "Perceived usefulness is defined as 'the degree to which an individual believes that using a particular system would enhance his or her job performance.' Perceived ease of use is defined as 'the degree to which an individual believes that using a particular system would be free of physical and mental effort.'"

<sup>12</sup> Nikola Marangunić, Andrina Granić, "TAM – četvrt stoljeća istraživanja", *Suvremena psihologija: časopis za psihodijagnostičku teoriju i praksu kao i ostala područja psihologije* 15/2 (2012), pp. 205–224, on p. 217.

<sup>13</sup> Mohammad Elayan Ayed Alsharafat, "A Theoretical Discussion of Factors Affecting the Acceptance of M-Learning by Integrating Success Model with TAM Model", *Journal of Theoretical and Applied Information Technology* 99/17 (2021), pp. 4213–4259, on pp. 4218b–4219a and 4219b.

Davis had conducted several empirical research in 1989 and had confirmed his hypotheses about *perceived usefulness* and *perceived ease of use* as attitude factors, but *perceived usefulness* proved to be a more significant determinant than *perceived ease of use*.<sup>14</sup> Therefore, the assumption is that if the user does not perceive the technology as useful, for example if it does not improve his efficiency, the ease of use of the technology becomes irrelevant in defining the attitude. In fact, mediation effect is to be expected, i.e. the indirect impact of *perceived ease of use* on the attitude towards online learning through a mediating variable—*perceived usefulness*.

Implementation of the *technology acceptance model* and comparison of the results of our first research wave with the second one will, in our opinion, offer insight into the possible change of students' attitudes towards online learning due to the change from compulsory to optional learning in online environment. Besides the attitude towards online learning, the change in *perceived usefulness* and *perceived ease of use*, as predictors of the attitude, will also be in our focus.

## 2. Aims and hypotheses

The first aim of our research was to analyze the attitude towards online learning from the perspective of the *technology acceptance model* in the period after *lockdown*. The following two hypotheses were formulated:

1. *Perceived ease of use* of online learning tools and *perceived usefulness* of online learning are statistically significantly and positively correlated to attitudes towards online learning.
2. *Perceived usefulness* of online learning is a mediator of the connection between the *perceived ease of use* of online learning tools and the attitude towards online learning.

Our second research aim was to compare the results of 2021 to the results of 2020 from the perspective of the *technology acceptance model*.

3. The difference in the average attitude towards online learning between 2020 and 2021 is consistent with the difference in the average *perceived usefulness* of online learning.

<sup>14</sup> Fred D. Davis, "Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology", *MIS Quarterly* 13/3 (1989), pp. 319–340, on pp. 320, 334a and 335a.



We also hypothesized the connection between the attitude towards online learning and some theoretically relevant socio-demographic variables:

4. The grade point average is correlated to the attitude towards online learning.
5. Computer literacy is correlated to the attitude towards online learning.
6. The field of study (Humanities and Social Sciences / STEM) is correlated to the attitude towards online learning.

### 3. Sample and methodology

Quantitative methodology was used in both waves of our research. The data has been collected by a voluntary and anonymous online questionnaire during July, August, and September of 2021. The questionnaire included 45 questions concerning online learning paired with different assessment scales. The convenience sample was made up of 229 students, data was extracted from *Google Forms* into *MS Excel* and, after initial recoding and transforming, analyses were done in the *IBM SPSS* software. In the first wave of our research in 2020, 337 students participated, and their data had been collected from April to May 2020. Sample structure from both 2020 and 2021 is shown in Table 1.

		2020 (N=337)		2021 (N=229)	
		frequency	percentage	frequency	percentage
Gender	Female	255	75,7%	183	79,9%
	Male	82	24,3%	46	20,1%
Year of Study	1	110	32,6%	45	19,7%
	2	76	22,6%	45	19,7%
	3	79	23,4%	68	29,7%
	4	53	15,7%	31	13,5%
	5	19	5,6%	36	15,7%
	6	0	0,0%	4	1,7%
Field of study	Humanities and Social Sciences	248	73,6%	152	66,4%
	STEM	89	26,4%	77	33,6%

**Table 1** Sample structure of both waves of our research

The measurement instruments included items which were used for constructing scales for attitude towards online learning (Likert scales of evaluation), *perceived ease of use* of tools for online learning (semantic differential scales of evaluation), and *perceived usefulness* of online learning (semantic differential scales of evaluation). In all three scales Cronbach's alpha was above 0,8, which means that they had a very good reliability. Participants' results on those scales were thereby represented by an average calculated using all of the items from belonging scales (items and scales means can be seen in Table 2).

	$M_{2020}$	$M_{2021}$
<i>Perceived ease of use</i> (scale)	4,94	5,34
They require a lot / little mental effort.	4,51	5,07
They are impractical / practical.	4,61	5,11
Instructions are difficult / easily accessible.	5,26	5,41
They are complicated / easy to use.	5,39	5,76
<i>Perceived usefulness</i> (scale)	3,56	3,89
They decrease / increase the quality of teaching.	2,96	3,21
They slow down / speed up the learning process.	3,54	3,86
They make it harder / easier to fulfill obligations.	3,78	4,43
They are inefficient / efficient.	3,94	4,06
Attitude towards online learning (scale)	2,78	2,85
I like online learning.	2,92	3,04
Online learning provides an attractive learning environment.	2,78	2,72
I believe that there should be more online learning in higher education.	2,58	2,69
I oppose online learning. (recoded)	3,41	3,36
Online learning is better than traditional learning.	2,23	2,41

**Table 2** Average results on three scales: *perceived ease of use*, *perceived usefulness*, and attitude towards online learning

## 4. Results and discussion

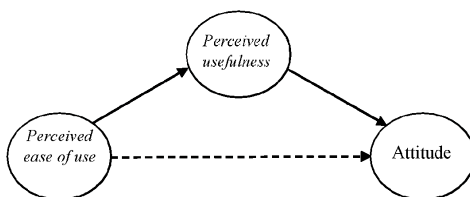
In order to achieve our first research aim, and at the same time to test the first two hypotheses, we conducted a series of linear regression analyses using the attitude towards online learning as a dependent, or criterion variable. Coefficients and other relevant statistics can be observed in Table 3. Taken separately, both *perceived ease of use* and *perceived usefulness* were

statistically significantly correlated with the attitude. Standardized *B* coefficients were 0,613 and 0,86, respectively. But when we incorporated them into a single model, *perceived ease of use* became significantly less correlated with our criterion.

Dependent variable = Attitude towards online learning (scale)			
	model 1	model 2	model 3
intercept			
<i>perceived ease of use</i>	0,613*	-	0,119*
<i>perceived usefulness</i>	-	0,860*	0,785*
	R2=0,37	R2=0,74	R2=0,748
			* p<0,01

**Table 3** Regression analysis

This finding strongly suggests that there is a mediation effect at hand. Partial mediation was confirmed to be significant using the Sobel test (10,13;  $p < 0,01$ ). *Perceived ease of use* is thus connected to the attitude towards online learning mostly through its connection to *perceived usefulness*. In other words, we can better predict student's attitudes *via* their perception of quality, effectiveness and positive impact of online learning tools on learning process than *via* their perception of how easy, practical or accessible the tools are. Thereby, we can confirm the first two hypotheses (“*Perceived ease of use* of online learning tools and *perceived usefulness* of online learning are statistically significantly and positively correlated to attitudes towards online learning” and “*Perceived usefulness* of online learning is a mediator of the connection between the *perceived ease of use* of online learning tools and the attitude towards online learning”). The connection between the concepts is shown in Graph 1.



**Graph 1** The connection between *perceived ease of use*, *perceived usefulness*, and the attitude towards online learning

Our second research aim was to compare the results concerning attitudes towards online learning, *perceived usefulness*, and *perceived ease of use* from 2020 to the ones from 2021. We did this by calculating the attitude scale means for those two waves of research and comparing them by conducting

independent samples T-test. We found that, although there was a slight increase, there was no statistically significant difference in attitudes towards online learning, nor in *perceived usefulness*. In other words, average perception of usefulness and the attitude stayed the same. However, there was a significant and positive change in the *perceived ease of use* of tools for online learning. This finding suggests that through the course of the passing year and with the experience gained in using online learning tools it became easier for students, but it did not affect their attitude significantly (see Table 4).

	t	Sig.	Mean Difference
Attitude towards online learning	0,584	0,560	0,06057
<b><i>Perceived ease of use</i></b>	3,097	<b>0,002</b>	<b>0,39703</b>
<i>Perceived usefulness</i>	2,320	0,021	0,33445

**Table 4** T-tests (difference in means between the two waves of our research)

Our third hypothesis (“The difference in the average attitude towards online learning between 2020 and 2021 is consistent with the difference in the average *perceived usefulness* of online learning”) was thus confirmed. This finding, although on the *macro*-level, is actually in accordance with the *technology acceptance model*. In regression analyses it was shown that *perceived ease of use* is connected to attitudes towards online learning mainly through *perceived usefulness*. This can be interpreted in a way that we should not be expecting a change in the attitude towards online learning because of a change in *perceived ease of use*, if *perceived usefulness* stays the same. This is precisely what we observed in our data. *Perceived ease of use* has significantly risen, but *perceived usefulness* and, consequently, the attitude did not change significantly.

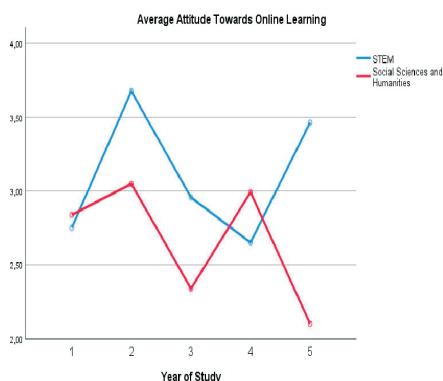
Our final research aim was to test for connections between some socio-demographic variables and the attitude towards online learning. We hereby point out that this refers only to the second wave of our research. We used Pearson coefficient of correlation and point biserial correlation. The findings suggest that, out of all the variables we incorporated in our analysis (grade point average, computer literacy and the field of study), only the field of study was statistically significantly correlated with the attitude towards online learning (see Table 5). More precisely, students who are studying in the field of STEM had a more positive attitude than their colleagues from fields of humanities and social sciences. That being said, just one of the

hypothesized correlations was confirmed (“The field of study is correlated to the attitude towards online learning”).

	Year of Study	Field of Study	Grade point average	Computer literacy
Attitude towards online learning	-0,038	-0,199*	-0,132	0,112
		* p<0,01		

**Table 5** Correlations between students’ attitude towards online learning and socio-demographic variables

In addition, after we conducted a 2-way ANOVA with attitude towards online learning as the criterion and field of study together with year of study as predictors, another interesting finding was made. It can be seen in the Graph 2 that the biggest difference in the attitude between humanities and social sciences students and STEM students occurred in the final year of their studies.



**Graph 2** Difference in the attitude towards online learning between humanities and social sciences students and STEM students depending to their year of study

## 5. Conclusion

In conclusion, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek students’ attitude towards online learning was slightly negative in both 2020 and 2021, even though online learning was not compulsory during 2021. The contribution of this research is reflected in the fact that we compared results that were collected in the midst of *lockdown* with the results after the anti-pandemic measures were lifted. *Technology acceptance model* was confirmed in both cases using multivariate regression analyses, meaning that *perceived usefulness* precedes the importance of *perceived ease of use*.

Comparison of the results between the two waves show stagnation of the average attitude towards online learning in spite of the statistically significant increase in the *perceived ease of use*. This is also in accordance with the *technology acceptance model* and its hypothesized mediation effect of *perceived usefulness*, which is also stagnating. Finally, when it comes to socio-demographic variables, only the field of study is correlated to the students' attitude towards online learning. We should note that further research could be improved by implementing teacher's perspective, and also by constructing a probabilistic stratified sample of University's students which would offer us the possibility of generalizing our findings. Furthermore, future research could also be strengthened by including findings pertaining to philosophy of education, especially when contemporary educational challenges are taken into consideration. For example, one of the appropriate methodological frameworks for addressing those challenges is offered by the so-called *philosophy of education in a new key*, which is inherently interdisciplinary.

## 6. Bibliography

- Ally, Mohamad. 2008. "Foundations of Educational Theory for Online Learning", in: Terry Anderson (ed.), *The Theory and Practice of Online Learning*, second edition (Edmonton: AU Press, 2008), pp. 15–44.
- Alsharafat, Mohammad Elayan Ayed. 2021. "A Theoretical Discussion of Factors Affecting the Acceptance of M-Learning by Integrating is Success Model with TAM Model", *Journal of Theoretical and Applied Information Technology* 99/17 (2021), pp. 4213–4259.
- Bušelić, Antonela. 2021. *Stavovi studenata o iskustvu studiranja u uvjetima nastave na daljinu*, Master's thesis. Supervisor: Ivana Batarelo Kokić (Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 2021).
- Chiemeke, Stella; Omokhagbo, Mike Imafidor. 2020. "Web-based Learning in Periods of Crisis: Reflections on the Impact of COVID-19", *International Journal of Computer Science & Information Technology* 12/3 (2020), pp. 33–46.
- Davis, Fred D. 1986. *A Technology Acceptance Model Empirically Testing New End-User Information System: Theory and Results*, Doctoral thesis. Supervisor: John C. Henderson (Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1986).
- Davis, Fred D. 1989. "Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology", *MIS Quarterly* 13/3 (1989), pp. 319–340.
- Dukić, D.[arko]; Mađarić, S.[laven]. 2012. "Online učenje u hrvatskom visokom obrazovanju", *Tehnički glasnik* 6/1 (2012), pp. 69–72.

- Dukić, Darko; Jukić, Dina. 2015. "Predictors of Online Learning Acceptance among University Students: An Analysis Based on Data Mining", *Tehnički glasnik* 9/3 (2015), pp. 279–284.
- Hardie, C.[harles] D.[unn]. 1960. "The Philosophy of Education in a New Key", *Educational Theory* 18/4 (1960), pp. 255–261.
- Jandrić, Petar; Knox, Jeremy; Besley, Tina; Ryberg, Thomas; Suoranta, Juha; Hayes, Sarah. 2018. "Postdigital science and education", *Educational Philosophy and Theory* 50/10 (2018), pp. 893–899, doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>.
- Jukić, Dina. 2015. *Analiza stavova studenata hrvatskih sveučilišta o online učenju*, Master's thesis. Supervisor: Darko Dukić (Osijek: Odjel za fiziku Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2015).
- Jurlina, Juraj; Papo, Demian; Potlimbrzović, Hrvoje. 2022. "Stavovi studenata Sveučilišta u Osijeku prema online učenju tijekom potpunog zatvaranja uslijed epidemije COVID-19", *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja* 30/1 (2022), pp. 265–285.
- Matković, Nena. 2021. *Stavovi i percepcije studenata splitskog sveučilišta o provedbi online nastave za vrijeme trajanja epidemije Covid-19*, Undergraduate thesis. Supervisor: Ivanka Buzov (Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 2021).
- Marangunić, Nikola; Granić, Andrina. 2012. "TAM – četvrt stoljeća istraživanja", *Suvremena psihologija: časopis za psihodijagnostičku teoriju i praksu kao i ostala područja psihologije* 15/2 (2012), pp. 205–224.
- Orchard, Janet; Heilbronn, Ruth; Winstanley, Carrie. 2016. "Philosophy for Teachers (P4T) – developing new teachers' applied ethical decision-making", *Ethics and Education* 11/1 (2016) pp. 42–54, doi: <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1145495>.
- Orchard, Janet. 2020. "Rehumanising teaching", in: Michael A.[drian] Peters, Sonja Arndt, Marek Tesar, Liz Jackson, Ruyu Hung, Carl Mika, Janis T. Ozolins, Christoph Teschers, Janet Orchard, Rachel Buchanan, Andrew Madjar, Rene Novak, Tina Besley, Sean Sturm (oper reviewer), Peter Roberts (open reviewer), Andrew Gibbons (open reviewer), "Philosophy of education in a new key", *Educational Philosophy and Theory* (4 May 2020), pp. 1–21, on pp. 9–10, doi: [10.1080/00131857.2020.1759194](https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1759194).
- Peters, Michael A.[drian]; Arndt, Sonja; Tesar, Marek. 2020. "Postscript: Pandemic education: Philosophy of education in the time of Covid-19", in: Michael A.[drian] Peters, Sonja Arndt, Marek Tesar, Liz Jackson, Ruyu Hung, Carl Mika, Janis T. Ozolins, Christoph Teschers, Janet Orchard, Rachel Buchanan, Andrew Madjar, Rene Novak, Tina Besley, Sean Sturm (open reviewer), Peter Roberts (open reviewer), Andrew Gibbons (open reviewer), "Philosophy of education in a new key", *Educational Philosophy and Theory* (4 May 2020), pp. 1–21.
- Plenković, Andrej. 2020. "Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog

- odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu”, *Narodne novine* 29 (14 March 2020), p. 670.
- Plenković, Andrej. 2020. “Odluka o izmjeni Odluke o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu”, *Narodne novine* 32 (19 March 2020), p. 711.
- Plenković, Andrej. 2020. “Odluka o načinu izvođenja nastave u osnovnim i srednjim školama kao i na visokim učilištima te obavljanju redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja”, *Narodne novine* 55 (8 May 2020), p. 1094.
- Šain, Sanja. 2007. *Učenje na daljinu*, Master’s thesis. Supervisor: Marija Bušelić (Pula: Odjel za ekonomiju i turizam “Dr. Mijo Mirković” Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, 2007).
- Trayek, Fuad A. A.; Hassan, Sharifah Sariah Syed. 2013. “Attitude Towards the Use of Learning Management System Among University Students: A Case Study”, *The Turkish Online Journal of Distance Education* 14/3 (2013), pp. 91–103.
- Zgrebec, Ana. 2020. “E-učenje kao motivator: istraživanje stavova studenata Fakulteta političkih znanosti”, *Mali Levijatan: studentski časopis za politologiju* 7/1 (2020), pp. 50–63.



## Stavovi studenata osječkog Sveučilišta prema *online* učenju tijekom i nakon *potpunog zatvaranja (lockdown)* uslijed pandemije COVID-19: analiza i usporedba

### Sažetak

U proljeće 2020. godine u Hrvatskoj je uslijed pandemije bolesti COVID-19 nastupilo *potpuno zatvaranje* zbog kojega je učenje u visokom obrazovanju poprimilo obilježja *online* učenja. U takvim okolnostima ispitali smo stavove studenata Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku o *online* učenju tijekom *potpunog zatvaranja*, posebice zbog činjenice da su *potpuno zatvaranje* i prinudno *online* učenje bez presedana u hrvatskoj povijesti. Tada smo utvrdili da su stavovi studenata prema *online* učenju bili blago negativni.

Učenje je sve do akademske 2021./2022. godine u velikoj mjeri zadržalo obilježja stečena tijekom tog razdoblja, usprkos tome što mjera *potpunog zatvaranja* u Hrvatskoj više nije bila na snazi. Zato smo ponovno ispitali stavove studenata Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku prema *online* učenju i povezali ih s *percipiranom lakoćom korištenja* alatima, *percipiranom korisnošću online* učenja te nekim socio-demografskim varijablama. Uzorak istraživanja bio je sačinjen od 229 studenata, a podaci su prikupljeni *online* anketom tijekom srpnja, kolovoza i rujna 2021. godine. Utvrdili smo da je prosječan stav studenata iz našeg uzorka blago negativan, ali da se, sudeći prema intervalu pouzdanosti u populaciji, nalazi između blago negativnog i neutralnog. I ovom smo prigodom potvrdili indirektnu povezanost *percipirane lakoće korištenja* alatima i stava, kao i efekt medijacije *percipirane korisnosti online* učenja.

**Ključne riječi:** *online* učenje, stavovi studenata, *model prihvaćanja tehnologije*, *percipirana lakoća korištenja*, *percipirana korisnost*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, COVID-19, *potpuno zatvaranje (lockdown)*, interdisciplinarnost, sociologija odgoja i obrazovanja, filozofija odgoja i obrazovanja



# NECESSITY FOR MULTIDISCIPLINARITY IN A GLOBAL WORLD

## DAMIR MARINIĆ

Faculty of Humanities and Social Sciences  
9 Lorenz Jäger Street,  
HR-31000 Osijek  
dmarinic@ffos.hr

## IDA MARINIĆ

Center for integral studies "Spajalica"  
33 Vijenac Augusta Cesarca Street  
HR-31000 Osijek  
Croatia  
idavodopija@gmail.com

UDK 005.44+001

Review article /

Pregledni rad

## Summary

Globalization processes made the world become interdependent, which completely changed the social and economic dynamics of civilization. Hence, we can say that today we live in a VUCA world, which is an acronym for the world which is volatile, uncertain, complex and ambiguous, what can be seen in the current pandemic crisis. In attempts to deal with the challenges it brings, more and more experts incline towards the use of systemic methodologies and multidisciplinary approach. In regular science, we are used to describing the world in terms of individual phenomena, organized according to appropriate research disciplines or areas of life to which they mostly relate. Contemporary world, on the other hand, demands a shift in perspective from focusing on individual phenomena from an aspect of a certain field of science, towards focusing on connections existing between them, which mostly determine the dynamic of the world. In this paper we will discuss this shift as well as methodologies which enable it to happen.

**Key words:** complexity, multidisciplinary, interdependence, systemic methodology, dialogical inquiry

## 1. Introduction

Science is one of two fundamental ways of organizing human experience, second being art. Science and art have the same goal: to make the human experience intelligible in order to make human beings able to adapt to their environment and survive.<sup>1</sup> Therefore, science is not a mere collection of certain facts, concepts and useful ideas about the world and nature and the place of human being within it. It is a process and method of attaining reliable knowledge about the world and the human being, of reaching a valid and reliable description and understanding of the world and the human being, which enables us to make valid and reliable predictions about relevant phenomena emerging in the world, and thus controlling them for the sake of human survival in the world.<sup>2</sup>

In the contemporary world, science encounters a huge problem, because the world today is faced with economic, environmental, social, cultural, and security challenges of unprecedented proportions. On the one hand, we are tied together in complex global networks, but on the other, human interaction within these networks is still fragmented, frequently motivated by self or local interest. In such a situation, it is getting more and more difficult to navigate through information flows that are abundant of information, but do not give us a true picture of what exactly is happening, and many people do not understand how to behave, what rules to follow, and what to expect from the future. In such an uncertain and complex situation, the question of how to go on living is acute both for the society as a whole and for each individual.

Hence, we can say that today we live in a VUCA world, which is an acronym for the world which is *volatile*, demanding our immediate reactions to unpredictable and perpetually changing conditions, which are out of our direct control, and which we must perform under growing level of *uncertainty*.<sup>3</sup> This is a *complex* and dynamic world with increasing interdependencies which create new, *ambiguous* conditions we have never experienced before.

<sup>1</sup> Leslie A. White, *The Science of Culture: A Study of Man and Civilization* (New York: Grove Press Inc., 1949), p. 15.

<sup>2</sup> Milan Ivanović, *Tri eseja o znanosti* (Osijek: Albert<sup>E</sup>, 2008.), p. 18.

<sup>3</sup> Oliver Mack, Anshuman Kare, "Perspectives on a VUCA world", in: Oliver Mack, Anshuman Kare, Andreas Krämer, Thomas Burgartz (eds.), *Managing in a VUCA World* (Switzerland: Springer, 2016), pp. 3–19, on pp. 5–6.

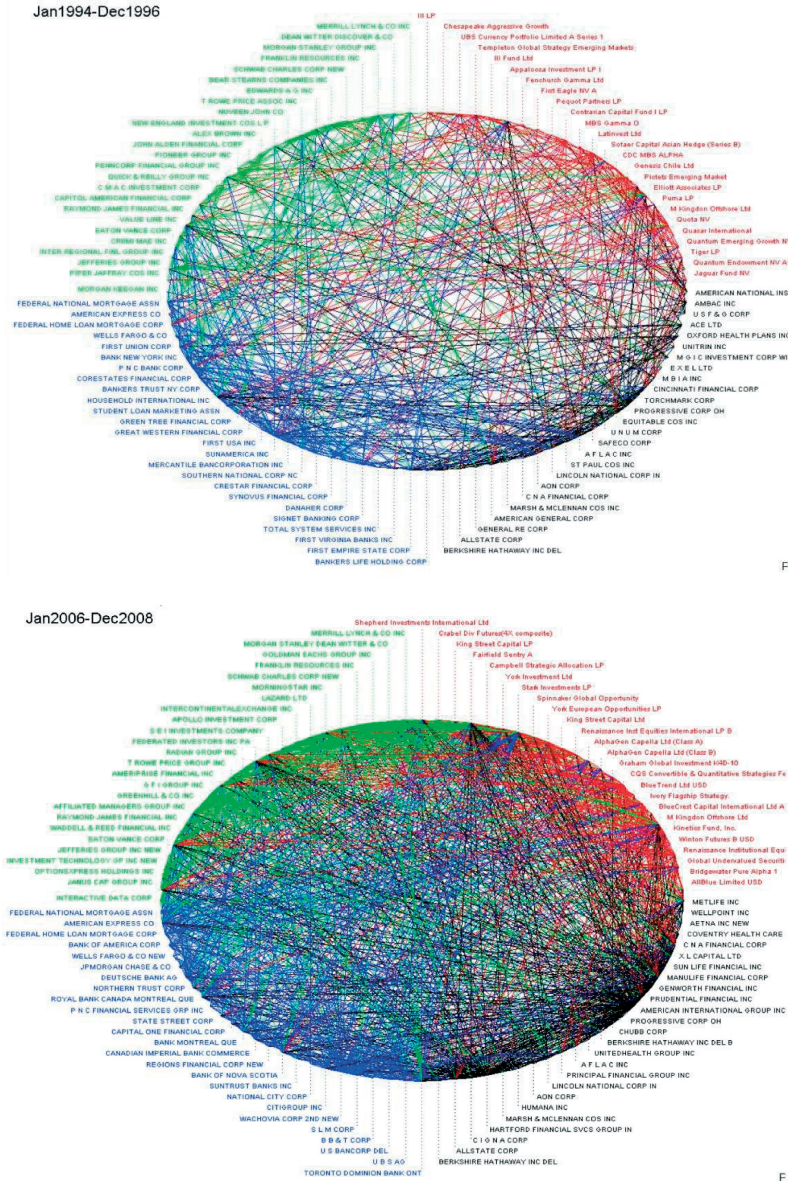
### 1.1. Interdependence and accelerated growth

If we examine the nature of today's world from the evolutionary perspective, trying to figure out how and why it became such a volatile, uncertain, complex and ambiguous place, we can observe two main “forces” driving the development of the world: 1) constant increase in connectivity between people, institutions, countries and regions, creating ever *growing interdependencies*, which leads to 2) acceleration in the change of the state of the world as a whole, or specific individual phenomena in the world, to the point of *exponential change*, regardless of direction (growth or decline).<sup>4</sup>

For example, researchers at the Ca' Foscari University of Venice investigated development of interdependencies between major world financial institutions, as well as potential systemic risk emerging from those interdependencies.<sup>5</sup> What they found is the existence of constant growth of the network of interdependencies between financial institutions. The upper image in the Picture 1 represents the structure of the network of interdependencies between major financial institutions recorded between January 1994 and December 1996, while the lower image represents the same network recorded 10 years later, from January 2006 until December 2008. What it shows is that the network became significantly denser in that period, making the entire financial system increasingly volatile, sensitive to perturbations in financial flows and thus prone to systemic risk—individual institutions potentially suffering loss and disintegration not as a result of its own activities, but out of systemic factors resulting from the behavior of the entire financial system.

<sup>4</sup> Eric J. Chaisson, *Cosmic Evolution: The Rise of Complexity in Nature* (New York: Harvard University Press, 2001), pp. 16–78.

<sup>5</sup> Monica Billio, Mila Getmansky, Andrew W. Lo, Loriana Pelizzon, *Econometric Measures of Connectedness and Systemic Risk in the Finance and Insurance Sectors* (Venice: Ca' Foscari University, 2011), pp. 1–15.



**Picture 1:** Network diagram of interdependencies between financial institutions created over period of 10 years (1996-2006). Type of institution is designated by color: green are broker/dealers, red are hedge funds, black are insurers, and blue are banks.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Billio, Getmansky, Lo, Pelizzon, *Econometric Measures of Connectedness and Systemic Risk in the Finance and Insurance Sectors*, pp. 24–25.

What followed was the Global Financial Crisis 2007–2008, the greatest financial crisis since the Great Depression of 1929, which started in USA mainly due to predatory lending to low-income citizens coupled with excessive risk-taking by financial institutions and banking system.<sup>7</sup> Although these practices can be depicted as morally questionable, they are quite common in financial systems, where they are usually described as financial exposure—the amount an investor stands to lose in investment should the investment fail.<sup>8</sup> As a general rule, investors are always seeking to limit their financial exposure, which helps maximize profits, but in systems which operate under high connectivity regime, where there is a constant increase of interdependencies created between elements of the system, certain level of financial exposure which in normal circumstances would be rational, in circumstances of high connectivity becomes overexposure—previously controlled risk becomes uncontrolled.<sup>9</sup>

As we stated earlier, increased interdependencies between elements of a system lead to (often exponentially) accelerated change in the state of the system. In case of a certain disturbance, like a financial collapse, it tends to spread throughout the system like wildfire, both in terms of scope and severity. In the financial sector this phenomenon is called *financial contagion*, the spread of market disturbances from one country to the other presenting a potential risk, especially for countries trying to integrate their financial system with international financial markets and institutions.<sup>10</sup> And this is exactly what happened after the financial crisis first hit USA—in less than a year it spread all over the world, causing European debt crisis of 2009 and worldwide Great Recession.<sup>11</sup>

Although we described interdependency-related phenomena in financial sector, similar phenomena of interconnectedness and contagion can be observed in a wide variety of systems and contexts, such as collective emotions, fashion trends, health related behavior, personal habits, attitudes and opinions, to mention a few,<sup>12</sup> including risks themselves, called system-

<sup>7</sup> Mark T. Williams, *Uncontrolled risk* (New York: McGraw Hill, 2010), p. 213.

<sup>8</sup> James Chen, s. v. “Financial Exposure”, in: *Investopedia*, September 29, 2021. Available at: <https://www.investopedia.com/terms/f/financial-exposure.asp> (retrieved 14<sup>th</sup> February 2022).

<sup>9</sup> Chen, “Financial Exposure”.

<sup>10</sup> Hal S. Scott, *Interconnectedness and Contagion* (Cambridge: Committee on Capital Markets Regulation, 2012), pp. 120–137.

<sup>11</sup> [s. n.], *World Economic Situation and Prospects 2013* (New York: United Nations, 2013), p. 200.

<sup>12</sup> Nicholas A. Christakis, James H. Fowler, *Connected: Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives* (New York: Little Brown, 2009), pp. 9–12.

ic risks. For example, in 2013 the World Economic Forum issued a Global Risks report identifying 50 most threatening global risks in terms of impact and likelihood, with 529 different connections between them.<sup>13</sup> Therefore, it does not seem surprising that the Global Recession affected unemployment and suicide rates, decrease in institutional and interpersonal trust, and even drop in fertility rates.<sup>14</sup>

## 1.2. Processes in contemporary science

Contemporary science is also affected by globalization processes. Several features of the development of contemporary science have been identified in almost all countries of the world, including 1) high growth rates of capital investments in development of scientific research activities, 2) constant increase in the number of scientists and researchers, 3) increasing dominance of teamwork among scientists, 4) scientific research is developing according to internationally compatible publicly determined strategic direction, and 5) international scientific projects are being initiated mostly by supra-national scientific assemblies and associations.<sup>15</sup> Nevertheless, there are two distinctive processes happening simultaneously in the course of the development of contemporary science—differentiation (specialization) and integration of knowledge.

On the one hand, accumulation of scientific knowledge in certain scientific field results in specialization and differentiation of the field through development of new scientific disciplines which cover increasingly narrower aspects of reality. In other words, the fate of every scientist is to become dedicated to increasingly narrower field of scientific inquiry and to digest increasingly larger amount of scientific knowledge.<sup>16</sup> Thus, according to several scientific sources, at the end of the 20<sup>th</sup> century number of scientific disciplines passed 2 000, while several less conservative estimations indicate over 10 000 scientific disciplines existing in the world today.<sup>17</sup> Despite the current

<sup>13</sup> Lee Howell, *Global Risks 2013*, eighth edition (Cologne, Geneva: World Economic Forum, 2013), p. 6.

<sup>14</sup> Daniel Schneider, "The Great Recession, Fertility, and Uncertainty: Evidence From the United States", *Journal of Marriage and Family* 77/5 (2015), pp. 1144–1156.

<sup>15</sup> Ivanović, *Tri eseja o znanosti*, p. 76.

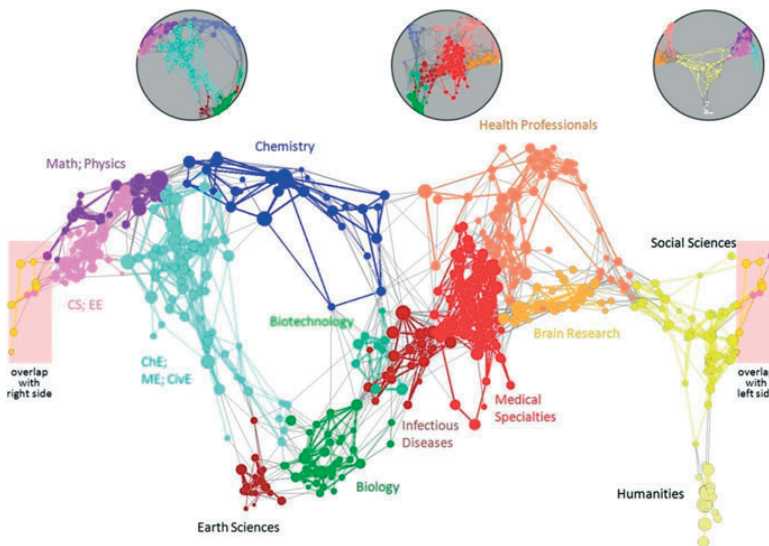
<sup>16</sup> John Gribbin, *Almost Everyone's Guide to Science: The Universe, Life and Everything* (London: Orion Pub Co., 1999), p. 77.

<sup>17</sup> Ivanović, *Tri eseja o znanosti*, p. 77.



scientific success, this process of differentiation will eventually reach a point where we will not be able to talk about successful scientific analysis of the world, due to a hyper-production of scientific concepts without the actual accumulation of true knowledge which should accompany such a process.<sup>18</sup> In other words, process of scientific differentiation eventually leads to a point where different researchers will start developing different concepts describing the same phenomena, even in the same field of science.

Luckily, along with the process of scientific differentiation a parallel process of integration of knowledge and sciences is developing, leading to increasing number of interdisciplinary research, connection between different scientific disciplines, and creation of new knowledge. The scientific world becomes increasingly global, with over 35% of articles published in international journals being internationally collaborative (representing a rise in international collaboration by 10% since early 2000s).<sup>19</sup>



**Picture 2:** The map of science presenting interconnections between different scientific fields and disciplines<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Damir Marinić, “Teorije dinamičkih sustava kao metateorijski okvir za istraživanja ličnosti”, *Psiholojske teme* 17/1 (2008), pp. 155–183, on pp. 155–156.  
<sup>19</sup> Council of the Royal Society, *Knowledge, Networks and Nations: Global scientific collaboration in the 21<sup>st</sup> century* (London: The Royal Society, 2011), p. 5.  
<sup>20</sup> Richard Klavans, Kevin W. Boyack, “Toward a Consensus Map of Science”, *Journal of American Society for Information Science and Technology* 60/3 (2009), pp. 455–476, on p. 466.

In order to investigate connectivity between different contemporary scientific fields and disciplines, American scientists Richard Klavans and Kevin Boyack in 2009 analyzed scientific articles from 16 000 worldwide scientific journals with the aim of mapping-out scientific fields and disciplines and their interconnections (Picture 2), which resulted in a model showing significant interconnections between 554 scientific discipline.<sup>21</sup> Nevertheless, the interconnections in this model are represented by cross-referencing and journal/article citations, not by actual collaboration between scientists, or actual interdisciplinary or multidisciplinary research. As we will show in the second part of this paper, there are certain challenges often preventing interdisciplinary collaboration from happening.

Still, abiding to the same systemic laws we explained at the beginning of this paper, existing interconnectedness between scientific fields and researchers creates acceleration in knowledge production or growth of human knowledge, usually expressed as periods of doubling—the amount of time needed for the entire previous amount of knowledge to double. The term *knowledge doubling curve* was coined by system theoretician Richard Buckminster Fuller in his 1981 book *Critical Path*, in which he stated that until 1900 human knowledge doubled approximately every century and by the end of World War II knowledge was doubling every 25 years.<sup>22</sup> Since then several authors provided different, more or less conservative calculations for the knowledge growth rate, some stating that by the time Internet of Things comes to life, human knowledge will double every 12 hours.<sup>23</sup>

Probably the most comprehensive and exact approach to the problem of determining the knowledge growth rate was provided by English scientific blogger Thomas Fuller, who used Compound Annual Growth Rate (CAGR), a composite metric of several growth indicators, such as number of patents, number of publications, peer-reviewed journals, published books, number of graduate and post-graduate students, which are then combined with economic growth rates and GDP structure. The question was whether human knowledge doubles every 5 years, and analysis showed that among 25 fastest growing fields of knowledge, only 10 of them have knowledge doubling

<sup>21</sup> Klavans, Boyack, “Towards a Consensus Map of Science”, pp. 472–474.

<sup>22</sup> Richard Buckminster Fuller, *Critical Path* (New York: St. Martin's Press, 1981), p. 349.

<sup>23</sup> David R. Schilling, “Knowledge Doubling Every 12 Months, Soon to be Every 12 Hours”, *IndustryTap into news* (2013). Available at: <https://www.industrytap.com/knowledge-doubling-every-12-months-soon-to-be-every-12-hours/3950> (retrieved February 14<sup>th</sup> 2022).

rates less than 5 years, with fastest growing rates in fields of nanotechnology, ICT, stem-cell research, global warming and epidemiology (Table 1).<sup>24</sup> These fields of knowledge also receive greatest funding, due to their public and business importance, the higher certain field of knowledge is on the list of public or business priorities, greater is the funding, and shorter is the knowledge doubling period (for top priorities it is less than 2 years).

**Table 1:** Speed of knowledge doubling in the world<sup>25</sup>

Field of knowledge	CAGR (%)	Doubling (years)
Nanotechnology patents	44.91	1,87
Nanotechnology journals	42.03	1,98
Global warming patents	38.62	2,12
Prions patents	33.76	2,38
Programming patents	33.53	2,4
Stem Cells patents	26.47	2,95
Prions journals	25.57	3,04
Global warming journals	24.71	3,14
Epidemiology patents	17.37	4,33
Stem Cells journals	16.63	4,51
Programming journals	12.55	5,86
Alzheimers Disease patents	11.26	6,5
Oncology patents	10.02	7,26
Alzheimers Disease journals	9,65	7,52
Oncology journals	9,23	7,85
DeSolla Price estimate (world literature)	7	10,24
Epidemiology journals	6,22	11,49
Mars journals	5,78	12,34
Shale oil journals	5,53	12,88
US patent grants	5,21	13,65
University enrollment worldwide	4,85	14,64
US patent applications	3,88	18,21
U.S. Book publishing	3,65	19,33
Shale oil patents	2,58	27,21
Abt publications in astrophysics since 1970	4,01	17,67

<sup>24</sup> Thomas Fuller, *Does Human Knowledge Double Every 5 Years?* (2007). Available at: [https://newsfan.typepad.co.uk/does\\_human\\_knowledge\\_doub/](https://newsfan.typepad.co.uk/does_human_knowledge_doub/) (retrieved February 14<sup>th</sup> 2022).

<sup>25</sup> Fuller, *Does Human Knowledge Double Every 5 Years?*.

Although different types of knowledge have different rates of growth but it is generally accepted that human knowledge is increasing exponentially at an extraordinary rate. Arguably we may have reached a point where relevant knowledge is increasing faster and in greater quantities than we can absorb especially within a certain field of knowledge. Moreover, while knowledge is increasing, its useful lifespan is decreasing, prompting scientists to constantly replace outdated knowledge with new. This puts a demand on scientific community to organize accordingly a continuous process of such “digesting” of knowledge in a more systematic way, which might be more challenging than it seems, as we will show in the next section of the paper.

## 2. Leaning towards systems science approach

To summarize the above, on the one hand, the world with its growing complexity and volatility keeps pressuring humanity with emerging crises and similar phenomena. At the same time, on the other hand, scientific knowledge of the world also becomes increasingly complex, bringing scientific community to a place where, challenged by complex world phenomena, it starts recognizing the need for re-orientation of scientific focus towards more comprehensive scientific worldview and methodology.

In attempts to deal with these challenges, more and more experts incline toward use of systems methodologies and multidisciplinary approach, because the goal of systems science is to reveal and define systemic laws which operate in the world and which emerge from the dynamics of complex phenomena—systems—and to apply them in approach to solving scientific and practical phenomena. In other words, the fundamental rationale of systems science approach is that in every aspect of human activity exist phenomena which can be described as systems ruled by specific systemic laws, which enable us to understand the nature of phenomena, its function and behavior.<sup>26</sup> In that sense, systems science approach is inherently multidisciplinary.

Besides that, in science we are used to describing the world in terms of individual phenomena organized according to appropriate research disciplines or areas of life which they mostly relate to. Contemporary world, on

---

<sup>26</sup> Dušan Radošević, *Osnove teorije sustava* (Zagreb: Matica Hrvatska, 2001), p. 1.

the other hand, demands a shift in perspective from focusing on individual phenomena from an aspect of a certain field of science, towards focusing on connections existing between observed phenomena, which mostly determine the dynamic of today's world.<sup>27</sup>

## 2.1. Cybernetics of science and necessity for multidisciplinarity

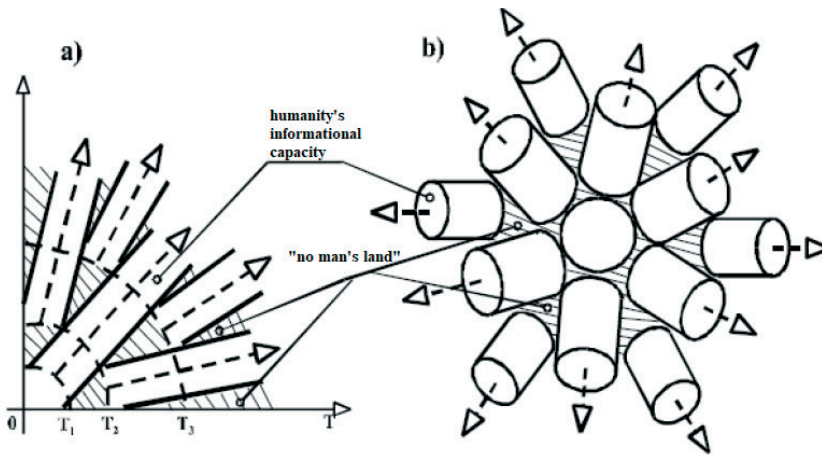
Probably the most comprehensive description of the development of both pre-scientific and scientific knowledge, which at the same time clearly shows that at certain point in its development science will have to become integrated in a certain way, and that the optimal place for that integration (at least from the current perspective) lies in systems science, comes from the 'father' of the branch of systems science, cybernetics, Norbert Wiener. In the introduction to his book *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine* he described that cybernetics originated from his experiences of scientific meetings on MIT, which he was a part of.<sup>28</sup> Those meetings were a kind of scientific colloquia, where each participant could put his ideas and scientific results to test, in a dialogical but scientifically rigorous atmosphere. Although the meetings were almost ideal environment for discovery and development of new scientific insights and approaches, unexpected insights started to emerge that between traditional scientific disciplines, especially at the borderline between disciplines, exist 'uncharted fields' of knowledge which cannot be investigated using traditional scientific approach and methodology of either of bordering scientific disciplines. Wiener called those areas 'no man's land' and considered them to be the most fruitful areas for the future development of science.<sup>29</sup>

We can explain this idea in the context of scientific development and development of multidisciplinarity using a simple diagram (Picture 3):

<sup>27</sup> Donella H. Meadows, *Thinking in Systems: A Primer* (White River Junction: Chelsea Green Publishing, 2008), p. 13.

<sup>28</sup> Norbert Wiener, *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine* (Cambridge: MIT Press, 1962), p. 1.

<sup>29</sup> Wiener, *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*, p. 4.



Picture 3: The process of science development<sup>30</sup>

In the diagram 3a (diagram 3b is only a 3D representation of diagram 3a) the time of scientific development of humanity is placed on X-axis, while the area between X-axis and Y-axis represents the amount of knowledge which humanity had in certain historical period ( $T_1$ ,  $T_2$ ,  $T_3$ , etc).

If we take point 0 in the diagram as the beginning of scientific development of humanity, e.g. discovery of written language, we can say that until the point  $T_1$  in the history of humanity the entire knowledge of humanity could fit in the informational capacity of a single human brain. We know from history that this period is a period of *l'uomo universale*, gifted individuals which were universalists in a scientific sense, successful in nearly every scientific discipline or expertise. Those individuals did not only use existing knowledge, but started creating new knowledge, which over a certain period of time became too large for individual human's informational capacity. This led to the creation of new scientific disciplines and specialization (differentiation) in science, since individuals could now manipulate only with a limited amount of knowledge they were mostly attracted to or felt could improve in the future (period between  $T_1$  and  $T_2$ ).

However, specialization of science in the period between  $T_1$  and  $T_2$  created areas of human knowledge which existing sciences could not cover in their approach to reality— 'no man's land' (delineated areas in the diagram)—which turn into new scientific disciplines only after they accumu-

<sup>30</sup> Radošević, *Osnove teorije sustava*, p. 278.

late enough newly discovered knowledge by which it can be clearly differentiated from existing scientific disciplines, but which can also be coherent enough to come under the umbrella of a new scientific discipline. In the observed period it happens at point  $T_2$  (in the point  $T_1$  this area is still too small to create a new scientific discipline) and this process continues (point  $T_3$  and onward) until today, and will keep on continuing until the entire knowledge potential of humanity becomes discovered and absorbed.

## 2.2. Challenges to scientific integration

As we previously stated, the challenge placed before the scientific community in this process is that over time these periods will become shorter while scientific disciplines, as well as ‘no man’s lands’, will become more diversified and complex. Nevertheless, problems of humanity stemming from ‘no man’s lands’ have to be solved, regardless of the fact that these fields of knowledge are not sufficiently developed for scientists to truly understand these phenomena. In other words, these problems cannot wait for ‘no man’s lands’ to ripen enough to become established as new scientific fields or disciplines, and this is especially so in today’s global world, as we explained at the beginning of this paper. These problems can be solved only through collaboration and communication at least between scientists coming from the bordering disciplines of ‘no man’s lands’.

But, as we learned from previous attempts to come to such collaboration, the road towards it is paved with many challenges. These challenges are, first of all, organizational challenges because it is very unlikely that these scientific collaborations would happen spontaneously, since scientific community, like any other organization, finds it difficult to accept innovations. In this sense, we can highlight the common challenges faced by organizations in the process of growth and development, which were summarized in a pictorial way by organizational expert Peter Senge in his book *Fifth Discipline: Principles and Practice of Learning Organization*, and show how they might be applied in the context of scientific collaboration:

- “*Full cup of tea*” is a metaphor taken from the famous Zen koan. It indicates the attitude of an individual who believes that he has acquired all the necessary knowledge and skills during his life so far, which is the attitude we can often see in longtime scientists. As long as an indivi-

dual embraces such an attitude, he is not ready to collaborate, because the necessary prerequisite for collaboration is the awareness that we do not have the answers to all questions, and that innovation of scientific perspective can come only through collaboration, both within the same field of science and between sciences.

- *Focusing on events* implies the habit of ‘linear’ thinking, where reality is viewed from the aspect of individual events, not the whole, like it is considered in systemic thinking. It is often seen in attempts to fix certain problem or to implement a certain reform, where those involved in the process become fixed only to the problem they are trying to resolve, without taking the wider context in which the problem is happening into consideration. For example, educational system often responds to individual challenges as separate phenomena, such as bullying, poor grades, or high absences from school, with specific seemingly appropriate interventions—anti-bullying programs, additional classes for students with poor grades, or pedagogical measures for those who are skipping school often—without considering the common, deeper root cause of these problems (e.g. lack of emotional culture in school). This is especially problematic in today’s world in which practically all societal problems are systemic in nature, and thus interconnected—if you attempt to fix one problem, you could end up having additional problems emerging, which you did not even take into picture.
- “*The enemy is out there*” represents a widespread phenomenon of attributing responsibility for a particular situation (as well as possible change) to external circumstances or ‘force majeure’, due to the inability to systematically think and reflect. For example, scientists are often not able to see their role in addressing societal problems of today’s world, or to start certain initiatives, because they “don’t see a point in doing so”, because there is lack of financial or political support, lack of interest in making such initiatives, etc. What scientists need to realize is that every change starts locally, from implementing it in their own immediate environment. They might not be able to change certain state policies which are preventing them to act in a certain way on a more global scale and they certainly cannot be held responsible for it—only for implementing change in their immediate environment (with that respect Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek is a nice example of good practice).



- “*My position – it is me*” represents the common occurrence that a person’s position in an organization determines the perspective from which he or she perceives and interprets organizational challenges. In the realm of scientific work, it reflects inability of certain scientist to adopt perspectives from other scientific fields, because he became immersed in his own scientific perspective to the extent that he is unable to view his own perspective as one of many other (equally legitimate) perspectives. The reason why it happens is because every scientific discipline in the course of its development develops its own point of view, approach to research problems, and its own scientific terminology, which every apprentice to a certain scientific field adopts in the course of his education. Although this scientific specialization undoubtedly has its good points, it causes communication barriers not only between scientists and non-scientists, but also between scientists belonging to different fields of science.

From this we can see that the actual first and foremost challenge we are facing in attempts facilitating integration and multidisciplinarity in science is to start educating future experts in that direction, so that they adopt the appropriate frame of values, principles and skills necessary for knowledge transfer and adoption of systemic outlook on reality which is appropriate to conditions of today’s society and state of the world. Without this, it is not possible to raise a generation of scientists and experts who are able to adequately cope with extremely complex and dynamic challenges, such as the coronavirus pandemic, which in the future may only be more difficult and more comprehensive. In simpler terms, the reason why problems we are facing today seem so complex and unsolvable is that we were not properly educated to solve them.

### 3. Conclusion

Although the goal of this paper—to demonstrate the necessity for multidisciplinary in today’s global world—would have been accomplished even without this conclusion, we felt the need to, at least to a small extent, try to provide possible solutions which could facilitate interdisciplinarity and multidisciplinarity in science.

First of all, in order to facilitate communication and mutual understanding between representatives of different scientific fields, we need to *adopt a common paradigmatic frame of reference*, which would give us a mutual ground, language and concepts. Cyberneticians claimed that such a common, universal scientific language could be found in mathematics.<sup>31</sup> Unfortunately, this never happened, nor was such a universal language ever found.<sup>32</sup> However, language of systems theories might serve that exact purpose; as we stated earlier, concept of system is universal, applicable to any phenomena which can be described in terms of its content, structure and function, and which abides by the same systemic laws.<sup>33</sup> For example, atom can be seen as a system, but so can a molecule, cell, tissue, organ, organism, society, universe, etc.

Secondly, once there is a common scientific language, it is important to facilitate free flow of knowledge and adoption of different scientific perspectives through *development of group (collective) intelligence*, or what is sometimes called *shared or interconnected thinking*, which has been shown as the most promising way to create innovation in almost any field of human experience.<sup>34</sup> There are many different methods and techniques to build or enhance group intelligence, and we will not delve into each of them, because it exceeds the scope of this paper. Nevertheless, there is one common thing they share—the dialogical stance of participants of the process.<sup>35</sup> It requires every individual involved in the process of building mutual perspective and knowledge on certain scientific problem to adopt an emotional attitude of acceptance and suspense, empathy and perspective sharing, which are not skills included in curricula of scientific training, although they should be.

Lastly, in order to preserve and enhance the development of inclination toward multidisciplinary in the long run, we will need to invest efforts to remove, or at least *lower transaction costs in flow of talent, knowledge, technology and finance* with regards to multidisciplinary scientific projects. Meaning we could preserve collaboration for short periods of time, but in the long run human nature would definitely get in the way. Our brains are instinc-

<sup>31</sup> Wiener, *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*, p. 9.

<sup>32</sup> Radošević, *Osnove teorije sustava*, p. 277.

<sup>33</sup> *Ibid.*, pp. 17–20.

<sup>34</sup> Frederic Vester, *The art of interconnected thinking: Tools and concepts for a new approach to tackling complexity* (Munich: MCB Publishing house, 2012), pp. 67–73.

<sup>35</sup> David Bohm, *On dialogue* (London: Routledge, 1996), pp. 6–60.

tively tribal, designed to trust people who we feel are similar or closer to us and to distrust those who are further from us, which creates enormous transaction cost in society. Ironically, the greatest innovation potential exists between people who are the most different from one another. Here we need to learn from examples of good practice, innovation ecosystems like Silicon Valley which were able to overcome these transaction costs through a distinct set of social behaviors, building a culture of innovation not from top-down instructions, but through actual practice, role modeling, peer-to-peer interaction with diverse individuals, to name a few.<sup>36</sup> Individuals who can bridge between social networks of different scientific fields to bind greater communities together for common action or projects are essential to building and maintaining scientific innovation ecosystems. Public attempts to foster innovation in science that do not focus on changing human behavior are doomed to fail. When particular social behaviors allow the free flow of talent, ideas and capital, we find that human networks can generate extraordinary patterns of innovation.

To build scientific innovation ecosystems, first of all we must transform the culture.

#### 4. Bibliography

- Billio, Monica; Getmansky, Mila; Lo, Andrew W.; Pelizzon, Loriana. 2011. *Econometric Measures of Connectedness and Systemic Risk in the Finance and Insurance Sectors* (Venice: Ca' Foscari University, 2011).
- Bohm, David. 1996. *On dialogue* (London: Routledge, 1996).
- Chaisson, Eric J. 2001. *Cosmic Evolution: The Rise of Complexity in Nature* (New York: Harvard University Press, 2001).
- Chen, James. 2021. *Financial exposure* (2021). Available at: <https://www.investopedia.com/terms/f/financial-exposure.asp> (retrieved February 14<sup>th</sup> 2022).
- Christakis, Nicholas A.; Fowler, James H. 2009. *Connected: Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives* (New York: Little Brown, 2009).
- Council of the Royal Society. 2011. *Knowledge, Networks and Nations: Global scientific collaboration in the 21st century* (London: The Royal Society, 2011).
- Buckminster Fuller, Richard. 1981. *Critical Path* (New York: St. Martin's Press, 1981).

---

<sup>36</sup> Victor W. Hwang, Greg Horowitz, *The Rainforest: The Secret to Building the Next Silicon Valley* (Los Altos Hills: Regenwald, 2012), pp. 10–11.

- Fuller, Thomas. 2007. *Does Human Knowledge Double Every 5 Years?* (2007). Available at: [https://newsfan.typepad.co.uk/does\\_human\\_knowledge\\_doub/](https://newsfan.typepad.co.uk/does_human_knowledge_doub/) (retrieved February 14<sup>th</sup> 2022).
- Gribbin, John. 1999. *Almost Everyone's Guide to Science: The Universe, Life and Everything* (London: Orion Pub Co., 1999).
- Howell, Lee. 2013. *Global Risks 2013*, eighth edition (Cologny–Geneva: World Economic Forum, 2013).
- Hwang, Victor W.; Horowitz, Greg. 2012. *The Rainforest: The Secret to Building the Next Silicon Valley* (Los Altos Hills: Regenwald, 2012).
- Ivanović, Milan. 2008. *Tri eseja o znanosti* (Osijek: Albert<sup>E</sup>, 2008).
- Klavans, Richard; Boyack, Kevin W. 2009. "Toward a Consensus Map of Science", *Journal of American Society for Information Science and Technology* 60/3 (2009), pp. 455–476.
- Mack, Oliver; Kare, Anshuman. 2016. "Perspectives on a VUCA world", in: Oliver Mack, Anshuman Kare, Andreas Krämer, Thomas Burgartz (eds.), *Managing in a VUCA World* (Switzerland: Springer, 2016), pp. 3–19.
- Marinić, Damir. 2008. "Teorije dinamičkih sustava kao metateorijski okvir za istraživanja ličnosti", *Psihologijske teme* 17/1 (2008), pp. 155–183.
- Meadows, Donella H. 2008. *Thinking in Systems: A Primer* (White River Junction: Chelsea Green Publishing, 2008).
- Radošević, Dušan. 2001. *Osnove teorije sustava* (Zagreb: Matica Hrvatska, 2001).
- Schilling, David R. 2013. "Knowledge Doubling Every 12 Months, Soon to be Every 12 Hours", *IndustryTap into news* (2013). Available at: <https://www.industrytap.com/knowledge-doubling-every-12-months-soon-to-be-every-12-hours/3950> (retrieved February 14<sup>th</sup> 2022).
- Schneider, Daniel. 2015. "The Great Recession, Fertility, and Uncertainty: Evidence From the United States", *Journal of Marriage and Family* 77/5 (2015), pp. 1144–1156.
- Senge, Peter. 2001. *Fifth Discipline: Principles and Practice of Learning Organization* (New York: Random House Inc., 2001).
- Scott, Hal S. 2012. *Interconnectedness and Contagion* (Cambridge: Committee on Capital Markets Regulation, 2012).
- United Nations. 2012. *World Economic Situation and Prospects 2013* (Development Policy and Analysis Division of the UN secretariat, 2012).
- Vester, Frederic. 2012. *The art of interconnected thinking: Tools and concepts for a new approach to tackling complexity* (Munich: MCB Publishing house, 2012).
- White, Leslie A. 1949. *The Science of Culture: A Study of Man and Civilization* (New York: Grove Press Inc., 1949).
- Wiener, Norbert. 1962. *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine* (Cambridge: MIT Press, 1962).
- Williams, Mark T. 2010. *Uncontrolled risk* (New York: McGraw Hill, 2010).

## Nužnost multidisciplinarnosti u globalnom svijetu

### Sažetak

Procesi globalizacije učinili su svijet međuovisnim, što je posve promijenilo društvenu i ekonomsku dinamiku civilizacije. Tako možemo reći da danas živimo u VUCA svijetu, što je engleski akronim za svijet koji je nestalan (*volatile*), neizvjestan (*uncertain*), kompleksan (*complex*) i neodređen (*ambiguous*), čemu možemo svjedočiti i prolazeći kroz trenutnu pandemijsku krizu. U pokušajima suočavanja s izazovima takva svijeta, stručnjaci sve više pribjegavaju sistemskim metodologijama i multidisciplinarnosti. U znanosti smo naučeni sagledavati svijet u pogledu pojedinačnih fenomena u strogo određenim područjima, organiziranim prema disciplinama koje ih proučavaju ili područjima života na koja se najviše odnose. Današnji svijet, naprotiv, zahtijeva pomak u perspektivi, s usmjeravanja na pojedinačne fenomene u pojedinačnim područjima znanosti na veze koje postoje među njima, a koje u najvećoj određuju dinamiku današnjeg svijeta. U radu će biti govora upravo o tom pomaku, kao i o metodologiji koja ga omogućuje.

**Ključne riječi:** kompleksnost, multidisciplinarnost, međuovisnost, sistemski metodologija, dijaloško razmatranje



# PERSPEKTIVA SURADNIČKOG UČENJA U NASTAVI NA DALJINU

**IVANA ŠUSTEK**

Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Ulica Lorenza Jägera 9

HR-31000 Osijek

Croatia

isustek@ffos.hr

UDK 005.64:37.018.43

Pregledni rad /

Review article

## Sažetak

Primjena nastave na daljinu uslijed pandemije koronavirusa postala je realna potreba škola diljem svijeta, pa tako i u Republici Hrvatskoj. U ovom se radu na temelju teorijskih spoznaja i analize relevantnih istraživanja nastoje prikazati obilježja i ishodi suradničkog učenja. Naime, suradničko učenje predstavlja poseban vid aktivnog učenja kojim učenici trajnije usvajaju znanja, kritički promišljaju, razmjenjuju iskustva i zajednički rješavaju probleme. Stoga se očekuje da će ovaj rad doprinijeti razumijevanju učeničkih potreba za suradničkim učenjem i u nastavi na daljinu.

**Ključne riječi:** učenik, učitelj, suradničko učenje, nastava na daljinu

## 1. Uvod

Rad je proces između čovjeka i prirode u kojem čovjek podređuje prirodu svojoj volji, odnosno priroda služi njegovim potrebama. Pritom izoliran individualni rad pojedinca predstavlja popriličnu apstrakciju u društvu budući da ono zahtijeva kolektivan rad. Stoga i obrazovanje učenika u školi treba uključivati kolektivan rad, odnosno *suradničko učenje* koje predstavlja aktivan proces »učenja u kojem se njeguje akademske i socijalne vještine kroz interakciju učenika, individualnu odgovornost i pozitivnu međuzavisnost«.<sup>1</sup> Još je prije dvadeset godina utvrđeno šesnaest glavnih trendova koji će obli-

<sup>1</sup> [Pavel Petrovich Blonsky], *Школа труда* (Русский остров: Владивостокская Военная академия Печати, 1921), str. 3–4; Eric Jensen, *Super-nastava* (Zagreb: Educa, 2003), str. 34.

kovati svijet. Riječ je o dobu brzog komuniciranja, svijetu bez ekonomskih granica, skokovima prema jedinstvenoj svjetskoj ekonomiji, trgovini i učenju putem interneta, novom uslužnom društvu, sjedinjavanju velikih i malih, novom dobu dokolice, promjenjivom licu rada, ženama na rukovodećim položajima, ponovnom otkriću našeg zadivljujućeg mozga, kulturnom nacionalizmu, procvatu najnižih slojeva društva, aktivnom starenju stanovništva, novom širenju ideologije 'sam svoj majstor', suradničkom poduzetništvu te o pobjedi pojedinca.<sup>2</sup> Ti su trendovi danas svuda oko nas. Njihovim brzim rastom mijenjaju se i *obrazovni trendovi*, kao što su učenje pomoću umjetne inteligencije, proširena i virtualna stvarnost te hibridno i *online* školovanje. Koronavirus otkriven u Kini koncem 2019. godine izazvao je krizu u svim područjima ljudske djelatnosti. Tako je i u odgojno-obrazovnom području došlo do masovnog privremenog ukidanja kontaktnih aktivnosti u odgojno-obrazovnim institucijama da bi se spriječilo njegovo širenje. Uvođenje *nastave na daljinu* postalo je prioritet obrazovnih institucija diljem svijeta, pa tako i u Republici Hrvatskoj već sredinom ožujka 2020. godine. S obzirom na to da je pandemija koronavirusa uvelike promijenila svakodnevni život učenika, učinci odgoja i obrazovanja trebali bi biti iznad onih koji se ostvaruju. Dakle, obrazovanje bi se trebalo shvatiti »kao pomoć mladima da se nauče služiti oruđima stvaranja značenja i konstrukcije stvarnosti, da se bolje prilagode svijetu u kojem žive i pomognu procesu promjene koju to iziskuje«. <sup>3</sup>

## 2. Suradničko učenje

Pod utjecajem progresivnog odgoja u prvoj polovici 20. stoljeća u školama su se promicali različiti oblici *suradničkog učenja*. Ukazujući na značenje grupne dinamike, Kurt Lewin utjecao je na mnoge druge autore, posebice na svojeg studenta Mortona Deutscha koji je razradio teoriju suradnje i natjecanja. U nas je ideja suradničkog učenja došla preko njemačke literature i uvođenja grupnog oblika rada u nastavu. Najprije je pedesetih godina Ernst Meyer objavio knjigu *Grupni oblici rada u nastavi*, a onda je početkom šezdesetih godina Vilko Švajcer napisao monografiju *Grupa kao subjekt obra-*

<sup>2</sup> Gordon Dryden, Jeannette Vos, *Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči* (Zagreb: Educa, 2001), str. 37–81.

<sup>3</sup> Jerome Bruner, *Kultura obrazovanja* (Zagreb: Educa, 2000), str. 34.



zovanja, koja je značajno utjecala na uvođenje grupnog oblika rada u nastavu.<sup>4</sup> U skladu s tim, kao značajke grupnog oblika rada u nastavi navode se sljedeće: »1. samostalna aktivnost učenika pri rješavanju obrazovnih zadataka u neposrednom dodiru s objektima proučavanja ili sa u suvremenom životu uobičajenim izvorima znanja i informacija; 2. iskorištavanje socijalne dinamike učeničke grupe - kao stvarnog nosioca obrazovnog procesa i tom dinamikom uvjetovanih modifikacija individualnog mentalnog držanja članova grupe u obrazovne i odgojne svrhe; 3. korelativni odnos grupnog rada s individualnim radom i kolektivnim radom razredne zajednice, koji se očituje, s jedne strane, u iskorištavanju, unapređivanju i modificiranju individualnih mogućnosti članova grupe pomoću unutarne diferencijacije rada u grupi i, s druge strane, u uključivanju rada grupe kao organskog sustavnog dijela u aktivnost razredne zajednice kao cjeline; 4. planski karakter rada s diferencijacijom i integracijom rada prema suvremenim radno-tehničkim zahtjevima«.<sup>5</sup>

U drugoj polovici 20. stoljeća javljaju se istraživanja o učinkovitosti tog oblika u odnosu na tradicionalnu nastavu.<sup>6</sup> Tako se, primjerice, 1981. godine meta-analitičkom obradom podataka na osnovi 122 usporedna empirijska istraživanja o djelotvornosti učenja u suradničkim, natjecateljskim i individualnim uvjetima potvrdila nadmoć *suradničkih uvjeta učenja* podjednako u svim dobnim skupinama učenika i u svim područjima učenja.<sup>7</sup> Također, važno je naglasiti da djelotvornosti suradničkog učenja doprinose i njegovi mnogobrojni ishodi. Riječ je o pozitivnoj međuovisnosti učenika, pojačanoj interakciji među njima, zajedničkom naporu za postignućem, stvaranju prijateljskih odnosa, psihološkoj prilagodbi jednih na druge te naposljetku o razvijanju *socijalne kompetencije*,<sup>8</sup> koja predstavlja važnu sastavnicu cjelovitog razvoja pojedinca.

<sup>4</sup> Ladislav Bogнар, »Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi«, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* 52/15–16 (2006), str. 7–16, na str. 8.

<sup>5</sup> Vilko Švajcer, *Grupa kao subjekt obrazovanja* (Zagreb: Matica hrvatska, 1964), str. 27.

<sup>6</sup> Bogнар, »Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi«, str. 8.

<sup>7</sup> David W. Johnson, Geoffrey Maruyama, Roger Johnson, Deborah Nelson, Linda Skon, »Effects Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis«, *Psychological Bulletin* 89/1 (1981), str. 47–62, na str. 56–58.

<sup>8</sup> David W. Johnson, Roger T. Johnson, »Making cooperative learning work«, *Theory Into Practice* 38/2 (1999), str. 67–73, na str. 72.

Glavna su obilježja *suradničkog učenja* sljedeća: »učenici rade u malim grupama na zadatku koji im zada učitelj; u svakoj grupi ima dobrih, prosječnih i loših učenika; svaka grupa sastoji se od učenika različitog spola i drugih značajki (rasa, nacionalnost, kulturalno podrijetlo), nagradu dobiva grupa, a ne pojedinac«. <sup>9</sup> Uz navedena glavna obilježja, tu su i sljedeća *temeljna načela*: »pozitivna međuovisnost, osobna prijateljska interakcija, pojedinačna odgovornost, interpersonalna i malogrupna umijeća, grupno procesiranje i načela-vodilje«. <sup>10</sup> Da bi kvalitetno i uspješno obavili grupni zadatak, učenici trebaju uvidjeti da su potrebni jedni drugima. Učitelji pritom trebaju uspostaviti njihovu pozitivnu međuovisnost određivanjem ciljeva, zajedničkim nagradama ili dodjeljivanjem određenih uloga u grupi. Također trebaju strukturirati grupe tako da učenici sjede zajedno i razgovaraju o svakom aspektu zadatka. Time si učenici pomažu, razmjenjuju i potiču iskustva u učenju. Kad je riječ o uspješnosti provedbe zadatka, učitelji mogu strukturirati pojedinačnu odgovornost tako da daju test svakom drugom učeniku ili da nasumce odaberu jednog člana grupe koji će dati svoj odgovor. Pritom se treba postupati u pozitivnom kontekstu, što znači da je cilj prikazati napredak, a ne uhvatiti one učenike koji nisu dovoljno doprinijeli učenju u grupi. Isto tako, važno je imati na umu da grupe ne mogu biti učinkovite ako učenici ne upotrebljavaju nužna socijalna umijeća za suradničko učenje, a kojima ih učitelji trebaju podučavati. Suradnička umijeća uključuju vodstvo, odlučivanje, upravljanje sukobima, izgradnju međusobnog povjerenja i komunikaciju. Također, grupama je potrebno određeno vrijeme za raspravu o tome koliko uspješno ostvaruju svoje ciljeve i održavaju učinkovite odnose među svojim članovima. Učitelji bi trebali strukturirati grupno procesiranje određivanjem različitih zadataka te ujedno pratiti grupe i pružati povratne informacije o uspješnosti njihove suradnje, kako grupama tako i cijelom razredu.

Osnovno načelo *suradničkog učenja* je *razmisliti, razmijeniti i prezentirati*. <sup>11</sup> U fazi *razmisliti* učenici rade samostalno, dok u fazi *razmijeniti* uspoređuju rezultate, diskutiraju o različitim odstupanjima u parovima ili u maloj grupi. Naposljetku, u fazi *prezentirati* rezultati grupnog rada prezentiraju se razredu, nakon čega slijedi diskusija, različita poboljšanja ili čak ispravci.

<sup>9</sup> Renata Miljević-Ričički, Dubravka Maleš, Majda Rijavec, *Odgoj za razvoj* (Zagreb: Alinea, 2001), str. 47.

<sup>10</sup> Kurtis S. Meredith, Jeannie L. Steele, Sona Kikušova, *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Suradničko učenje, vodič kroz projekt V* (Zagreb: Forum za slobodu odgoja, 2011), str. 12–13.

<sup>11</sup> Ludger Brüning, Tobias Saum, *Suradničkim učenjem do uspješne nastave: kako aktivirati učenike i potaknuti ih na suradnju* (Čakovec: Naklada Kosinj, 2008), str. 15.

Određene meta-analize potvrdile su pozitivan i umjeren učinak suradničkog učenja i na *matematička postignuća učenika*.<sup>12</sup> Suradničko učenje poboljšava i *kritičko mišljenje učenika*,<sup>13</sup> koje je aktivno, ustrajno i temeljito propitivanje vjerovanja uz razmatranje onih postavki, osnova i dokaza koje podupiru to vjerovanje.<sup>14</sup> O važnosti kritičkog mišljenja govori i činjenica da je u posljednjih nekoliko godina udio oglasa za posao u ranoj karijeri, a koji zahtijeva kritičko mišljenje, porastao za 158%, kreativnost za 65%, a za prezentacijske vještine 25%. U skladu s tim podacima, predviđa se da će uskoro za pojedinca biti uobičajeno imati najmanje pet različitih karijera tijekom života.<sup>15</sup> Ta činjenica zahtijeva poticanje razvoja vještina i ponašanja učenika koji vode konstruktivnoj, aktivnoj i učinkovitoj suradnji te sudjelovanju u suvremenom društvu.

### 3. Računalom podržano suradničko učenje i nastava na daljinu

*Računalom podržano suradničko učenje* ima povijest interdisciplinarnosti od svojih početaka.<sup>16</sup> Interdisciplinarna priroda takvog suradničkog učenja ogleda se u raznolikosti teorijskih i metodoloških okvira.<sup>17</sup> Ono može poboljšati kvalitetu interakcije učenika pružajući virtualno okruženje za učenje.<sup>18</sup> Također, ono kod učenika može poticati konceptualno razumijevanje,

<sup>12</sup> Sedat Turgut, İlknur Gülşen Turgut, »The Effects of Cooperative Learning on Mathematics Achievement in Turkey: A Meta-Analysis Study«, *International Journal of Instruction* 11/3 (2018), str. 663–680, na str. 675–676.

<sup>13</sup> James L. Cooper, »Cooperative learning and critical thinking«, *Teaching of Psychology* 22/1 (1995), str. 7–9, na str. 9.

<sup>14</sup> John Dewey, *How We Think?* (Boston–New York–Chicago: D. C. Heath & CO. Publishers, 2012), str. 68.

<sup>15</sup> \*\*\*, *The New Work Smarts: Thriving in the New Work Order* (Sydney–Singapore: Foundation for Young Australians, 2017).

<sup>16</sup> Gerry Stahl, Timothy Koschmann, Dan D. Suthers, »Computer-supported collaborative learning«, u: Keith Sawyer (Editor-in-Chief), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (New York: Cambridge University Press, 2014), str. 479–500, na str. 479.

<sup>17</sup> Heisawn Jeong, Cindy E. Hmelo-Silver, Yawen Yu, »An examination of CSCL methodological practices and the influence of theoretical frameworks 2005-2009«, *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 9/3 (2014), str. 305–334, na str. 306.

<sup>18</sup> Paul A., Kirschner, P., Jan Willem Strijbos, Karel Kreijns, Pieter Beers, »Designing electronic collaborative learning environments«, *Educational Technology Research and Development* 52/3 (2004), str. 47–66, na str. 48.

kognitivni i metakognitivni razvoj, interakciju i argumentacijske vještine, rješavanje problema, kritičko razmišljanje te razmišljanje višeg reda.<sup>19</sup> Činjenica je da suvremenoj generaciji učenika složen računalni svijet ne pričinjava nikakvu poteškoću te bi se u skladu s tim on mogao i trebao rabiti u svrhu njihova povezivanja u aktivnu i interaktivnu *online* mrežu učenja.<sup>20</sup>

Pojam *nastava na daljinu* može se »odrediti s obzirom na prostornu udaljenost subjekata nastave i s obzirom na tehnološke mogućnosti«,<sup>21</sup> dok se pojam *obrazovanje na daljinu* može »odrediti s obzirom na obrazovnu politiku neke zemlje koja, podržavajući dostupnost i otvorenost obrazovanja svojim građanima, različitim ustanovama omogućuje organiziranje takve vrste obrazovanja. Obrazovanje na daljinu tako je širi pojam koji uključuje i nastavu na daljinu«. <sup>22</sup> Nerijetko se nastava na daljinu povezuje s mrežnim učenjem koje se shvaća kao iskustvo učenja u sinkronom ili asinkronom okruženju pomoću različitih uređaja s pristupom internetu, pri čemu se sudionici interakcije mogu nalaziti bilo gdje.<sup>23</sup>

Mnogi problemi nastave na daljinu uslijed pandemije koronavirusa samo su pogoršanje već dugo postojećih problema prisutnih u učioničkoj nastavi 'licem u lice'. Pandemija koronavirusa zapravo je otkrila dugotrajnu nemarnost za suradničke aktivnosti učenika. U skladu s postojećim problemom, važno je naglasiti da je za učenike potrebno nastaviti održavati odnose s prijateljima i za vrijeme nastave na daljinu kad moraju izbjegavati tjelesnu, ali održavati socijalnu blizinu.<sup>24</sup> U prilog navedenom, istraživanje koje je provedeno sa 174 učenika predmetne nastave jedne osnovne škole u Splitu

<sup>19</sup> Omid Noroozi, Armin Weinberger, Harm J. A. Biemans, Martin Mulder, Mohammad Chizari, »Argumentation-based computer supported collaborative learning (ABCSCCL): A synthesis of 15 years of research«, *Educational Research Review* 7/2 (2012), str. 79–106, na str. 101–102.

<sup>20</sup> Gilly Salmon, *E-tivities – The Key to Active Online Learning*, second edition (New York: Routledge, 2013).

<sup>21</sup> Jadranka Nemeth-Jajić, Tonča Jukić, »Definiranje i uporaba nazivlja za e-izvedbu nastave«, *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja* 28/1 (2021), str. 89–114, na str. 101.

<sup>22</sup> Nemeth-Jajić, Jukić, »Definiranje i uporaba nazivlja za e-izvedbu nastave«, str. 101.

<sup>23</sup> Vandana Singh, Alexander Thurman, »How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018)«, *American Journal of Distance Education* 33/4 (2019), str. 289–306, na str. 290.

<sup>24</sup> Gordana Buljan Flander, Branko Nađ, »Srušila nam se svakodnevnica, ali i to će proći«, u: Andreja Bogdan (ur.), *Koronavirus i mentalno zdravlje. Psihološki aspekti, savjeti i preporuke* (Zagreb: Hrvatska psihološka komora, 2020), str. 18–22, na str. 20.

ispitalo je njihova iskustva i mišljenja o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19. Podaci su prikupljeni anonimnim anketiranjem učenika mrežnim upitnikom nakon tri tjedna trajanja takvog oblika nastave. Utvrđena prosječna učenička ocjena nastave na daljinu bila je 3,50, s tim da su dvaput češće navodili nedostatke u odnosu na prednosti nastave na daljinu. Među prednostima najčešće su navodili zanimljivu i zabavnu nastavu, uporabu digitalnih kvizova i igara te mogućnost duljeg spavanja. Među nedostacima takvog oblika nastave navodili su zadavanje previše zadataka, nemogućnost druženja s prijateljima, poteškoće u razumijevanju nastavnih sadržaja i nedostatak objašnjenja i poučavanja pojedinih učitelja.<sup>25</sup> Nadalje, istraživanje koje je provedeno sa 920 učenika sedmih razreda iz 23 osnovne škole na području grada Zagreba ispitalo je njihovo sagledavanje nastave na daljinu. Cilj je istraživanja bio utvrditi razinu i odrednice zadovoljstva učenika novim praksama, kao i ispitati doživljaj nastave na daljinu u odnosu na učioničku nastavu. Rezultati su pokazali osrednju razinu zadovoljstva i slabu mogućnost modela za predviđanje učeničkog zadovoljstva na temelju skupa individualnih obilježja učenika. Interes učenika za uporabu računalnih uređaja te obrazovni status roditelja pokazali su se kao jedini značajni prediktori zadovoljstva. Učenici su u prosjeku percipirali nastavu na daljinu nepovoljnije od nastave u učionicama s obzirom na kvalitetu samog nastavnog procesa i opterećenost školskim zadacima. Mala skupina učenika (15%) nastavu na daljinu doživljavala je kvalitetnijom od nastave u učionicama.<sup>26</sup>

Važno je imati na umu da se ključna uloga učitelja u virtualnom okruženju ne mijenja. Od njih se i dalje očekuje da nastavu kreiraju na način koji će učenicima omogućiti aktivno učenje. No, posebnost virtualnog učenja jest medij putem kojeg se ono odvija. Naime, od učitelja se očekuje da znaju raditi u virtualnom okruženju, odnosno da su upoznati s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom i izradom digitalnih obrazovnih sadržaja.<sup>27</sup> Među brojnim preporukama i uputama o odabiru i uporabi tehnoloških rješenja

<sup>25</sup> Blanka Runtić, Nela Kavelj, »Iskustva i mišljenja učenika viših razreda osnovne škole o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19«, *Acta Iadertina* 17/2 (2020), str. 149–174, na str. 149–150.

<sup>26</sup> Zrinka Ristić Dedić, Boris Jokić, »Perspektive hrvatskih učenika o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19«, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* 30/2 (2021), str. 227–247, na str. 227–228.

<sup>27</sup> Katarina Marcuš Logožar, »Nastava na daljinu (online nastava) usmjerena na učenika«, *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 162/3–4 (2021), str. 345–369, na str. 350.

za provođenje nastave na daljinu iznesene su i osnovne značajke, prednosti i nedostaci alatā *Loomen*, *MS Teams*, *Google Classroom*, *Yammer* te videokonferencijskih alata *Big Blue Button*, *Zoom*, *Google Meet*, *Adobe Connect*, *Cisco Webex* i drugih. Kad je riječ o aktivnostima suradničkog učenja, alat *Loomen* pruža mogućnost rasprave na određenu temu i dogovora oko zajedničkih aktivnosti na forumu, suradničke izrade dokumenata u alatima *Blog* i *Wiki* te kreiranja suradničkih grupa učenika za rad na određenom zadatku. *MS Teams* pruža mogućnost kreiranja suradničkih grupa učenika kako bi radili na određenom zadatku ili raspravljali na određenu temu, dijelili datoteke i općenito komunicirali. *Google Classroom* pruža mogućnost rasprave na određenu temu i dogovora oko zajedničkih aktivnosti na ploči za rasprave, suradničke izrade dokumenata u alatima *Google* dokumenata te kreiranje grupa učenika koji suradnički odrađuju dobivene zadatke. *Yammer* pruža mogućnost kreiranja grupa učenika koji suradnički odrađuju zadane zadatke ili raspravljaju na određenu temu. Također i određeni videokonferencijski alati pružaju mogućnost podjele učenika u suradničke aktivnosti (primjerice, opcija *breakout room* omogućuje nasumično ili prema želji dijeljenje učenika u grupe).<sup>28</sup>

Usljed pandemije koronavirusa nastava na daljinu postala je obrazovna stvarnost u kojoj učitelji trebaju biti spremni dati učenicima priliku da izvuku najviše što mogu. Pritom se pokazalo da učiteljima najveći izazov predstavlja nužnost prelaska s paradigme ili modela poučavanje–učenje na drukčiju koncepciju, točnije onu koja je spojiva sa zahtjevima novog tisućljeća.<sup>29</sup> Tim se zahtjevima učitelji trebaju voditi imajući na umu sljedeće: »aktivnosti i strategije, poput suradničkoga učenja, problemskog rješavanja zadataka, učničkih projekata, rasprava i diskusija potrebni su u većem udjelu u nastavi želimo li osposobiti učenike za aktivan odnos prema složenim osobnim, društvenim, gospodarskim, ekološkim i ostalim problemima s kojima će se suočavati tijekom života«. <sup>30</sup> Iz dokumenta koji je objavilo Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske možemo doznati i

<sup>28</sup> [s. n.], »Online sustavi za organizaciju i provođenje nastave na daljinu«, u: [s. n.] »Nastava na daljinu«, *CARNET* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://www.carnet.hr/usluga/udaljenoucenje/> (pristup 17. veljače 2022. godine).

<sup>29</sup> Louise Stoll, Dean Fink, *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola* (Zagreb: Educa, 2000), str. 267.

<sup>30</sup> Anđelka Peko, Vesnica Mlinarević, »Učitelj - nositelj promjena u obrazovanju«, u: [s. n.] (ur.), *Budućnost obrazovanja učitelja: zbornik radova* (Subotica: [s. n.], 2009), str. 17–25, na str. 19.

ovo: »online komunikacija i suradnja ključne su vještine suvremenog radnog okruženja te je i te kompetencije potrebno razvijati tijekom obrazovanja. Predlažemo učenicima zadavati projektne zadatke koji u svojoj realizaciji uključuju online suradnju timova, zajednički rad na dijeljenim dokumentima, suradničko stvaranje zajedničkog rezultata projekta te komunikaciju u sigurnom okruženju. Time se ujedno potiče i razvoj kompetencija za primjereno, odgovorno i sigurno korištenje tehnologija, bilo u obrazovanju, radu ili privatnom životu«. <sup>31</sup>

#### 4. Zaključak

Današnje društvo od pojedinca očekuje sposobnost učinkovitog i aktivnog sudjelovanja u socijalnom kontekstu. Upravo zbog toga učenike je potrebno odgajati i obrazovati za zajedništvo, aktivno sudjelovanje u društvu te za snalaženje u različitim situacijama koje zahtijevaju suradnju. U ovom se radu *suradničko učenje* predstavlja kao poseban vid aktivnog učenja kojim učenici trajnije usvajaju znanja, kritički promišljaju, razmjenjuju iskustva i zajednički rješavaju probleme. Činjenica je da su mnogi problemi *nastave na daljinu* nastali uslijed pandemije koronavirusa samo pogoršanje već dugo postojećih problema prisutnih u učioničkoj nastavi 'licem u lice'. Vanredna situacija uzrokovana pandemijom zapravo je otkrila dugotrajnu nemarnost u vezi suradničkih aktivnosti učenika.

Isto kao i učionička nastava 'licem u lice', tako se i nastava na daljinu može osmisliti na različite načine. Učitelji trebaju, kao glavni nositelji realizacije odgojno-obrazovnog procesa, nastavu prilagođavati potrebama svojih učenika, što znači da trebaju imati na umu da je za učenike potrebno nastaviti održavati odnose s prijateljima i za vrijeme nastave na daljinu, kada su prisiljeni izbjegavati tjelesnu blizinu. U prilog tome ide i činjenica da suvremenoj generaciji učenika složen računalni svijet ne pričinjava nikakvu poteškoću, zbog čega bi se on trebao rabiti u svrhu njihova povezivanja u aktivnu i interaktivnu *online* mrežu učenja. *Online* komunikacija i suradnja ključne su vještine današnjeg društva kojima je potrebno obrazovati učenike da bi postali njegovi aktivni sudionici. To se može ostvariti putem različitih

<sup>31</sup> [s. n.], »Akcijski plan za provedbu nastave na daljinu«, *Ministarstvo znanosti i obrazovanja* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/vijesti/akcijski-plan-za-provedbu-nastave-na-daljinu-srpanj-2020/3862> (pristup 18. ožujka 2022. godine).

suradničkih aktivnosti i tijekom nastave na daljinu pomoću brojnih alata za njezinu organizaciju i provođenje. Zasigurno je da provođenje suradničkog učenja kao posebnog oblika aktivnog učenja nije jednostavno ni u učioničkoj nastavi 'licem u lice' niti u nastavi na daljinu, ali rezultati toga, kako sam nastojala pokazati, zaista su vrijedni truda.

## 5. Literatura

- [Blonsky, Pavel Petrovich]. 1921. *Школа труда* (Русский остров: Владивостокская Военная академия Печати, 1921).
- Bognar, Ladislav. 2006. »Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi«, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* 52/15–16 (2006), str. 7–16.
- Bruner, Jerome. 2000. *Kultura obrazovanja* (Zagreb: Educa, 2000).
- Brüning, Ludger; Saum, Tobias. 2008. *Suradničkim učenjem do uspješne nastave: kako aktivirati učenike i potaknuti ih na suradnju* (Čakovec: Naklada Kosinj, 2008).
- Buljan Flander, Gordana; Nađ, Branko. 2020. »Srušila nam se svakodnevnica, ali i to će proći«, u: Andreja Bogdan (ur.), *Koronavirus i mentalno zdravlje: Psihološki aspekti, savjeti i preporuke* (Zagreb: Hrvatska psihološka komora, 2020), str. 18–22.
- Cooper, L. James. 1995. »Cooperative learning and critical thinking«, *Teaching of Psychology* 22/1 (1995), str. 7–9, doi: [https://doi.org/10.1207/s15328023top2201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_2).
- Dewey, John. 2012. *How We Think?* (Boston–New York–Chicago: D. C. Heath & CO. Publishers, 2012).
- Dryden, Gordon, Vos, Jeannette. 2001. *Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči* (Zagreb: Educa, 2001).
- Jensen, Eric. 2003. *Super-nastava* (Zagreb: Educa, 2003).
- Jeong, Heisawn; Hmelo-Silver, Cindy E.; Yawen, Yu. 2014. »An examination of CSCL methodological practices and the influence of theoretical frameworks 2005-2009«, *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 9/3 (2014), str. 305–334, doi: 10.1007/s11412-014-9198-3.
- Johnson, David W.; Maruyama, Geoffrey; Johnson, Roger; Nelson, Deborah; Skon, Linda. 1981. »Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis«, *Psychological Bulletin* 89/1 (1981), str. 47–62, doi:10.1037/0033-2909.89.1.47.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger, T. 1999. »Making cooperative learning work«, *Theory Into Practice* 38/2 (1999), str. 67–73, doi: <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>.
- Kirschner, Paul A.; Strijbos, P. Jan Willem; Kreijns, Karel; Beers, Pieter. 2004. »Designing electronic collaborative learning environments«, *Educational*



- Technology Research and Development* 52/3 (2004), str. 47–66, doi: <https://doi.org/10.1007/BF02504675>.
- Marcijuš Logožar, Katarina. 2021. »Nastava na daljinu (online nastava) usmjerena na učenika«, *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 162/3–4 (2021), str. 345–369.
- Meredith, Kurtis S.; Steele, Jeannie L.; Kikušova, Sona. 2011. *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Suradničko učenje, vodič kroz projekt V* (Zagreb: Forum za slobodu odgoja, 2011).
- Miljević-Ridički, Renata; Maleš, Dubravka; Rijavec, Majda. 2001. *Odgoj za razvoj* (Zagreb: Alinea, 2001).
- Nemeth-Jajić, Jadranka; Jukić, Tonča. 2021. »Definiranje i uporaba nazivlja za e-izvedbu nastave«, *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja* 28/1 (2021), str. 89–114, doi: <https://doi.org/10.21464/mo.28.1.7>.
- Noroozi, Omid; Weinberger, Armin; Biemans Harm, J. A.; Mulder, Martin; Chizari, Mohammad. 2012. »Argumentation-based computer supported collaborative learning (ABCSDL): A synthesis of 15 years of research«, *Educational Research Review* 7/2 (2012), str. 79–106, doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.006>
- Peko, Anđelka; Mlinarević, Vesnica. 2009. »Učitelj - nositelj promjena u obrazovanju«, u: [s. n.] (ur.), *Budućnost obrazovanja učitelja: zbornik radova* (Subotica: [s. n.], 2009), str. 17–25.
- Ristić Dedić, Zrinka; Jokić, Boris. 2021. »Perspektive hrvatskih učenika o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19«, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* 30/2 (2021), str. 227–247, doi: <https://doi.org/10.5559/di.30.2.03>.
- Runtić, Blanka; Kavelj, Nela. 2020. »Iskustva i mišljenja učenika viših razreda osnovne škole o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19«, *Acta Iadertina* 17/2 (2020), str. 149–174, doi: 10.15291/ai.3208.
- Salmon, Gilly. 2013. *E-tivities – The Key to Active Online Learning*, second edition (New York: Routledge, 2013), doi: <https://doi.org/10.4324/9780203074640>.
- Singh, Vandana; Thurman, Alexander. 2019. »How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018)«, *American Journal of Distance Education* 33/4 (2019), str. 289–306, doi: <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>.
- Stahl, Gerry; Koschmann, Timothy; Suthers, Dan D. 2014. »Computer-supported collaborative learning«, u: Keith Sawyer (Editor-in-Chief), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (New York: Cambridge University Press, 2014), str. 479–500, doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.029>.
- Stoll, Louise; Fink, Dean. 2000. *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola* (Zagreb: Educa, 2000).
- Švajcer, Vilko. 1964. *Grupa kao subjekt obrazovanja* (Zagreb: Matica hrvatska, 1964).

- Turgut, Sedat; Turgut, İlknur Gülşen. 2018. »The Effects of Cooperative Learning on Mathematics Achievement in Turkey: A Meta-Analysis Study«, *International Journal of Instruction* 11/3 (2018), str. 663–680, doi: <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11345a>.
- [s. n.]. »Akcijski plan za provedbu nastave na daljinu«, *Ministarstvo znanosti i obrazovanja* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/vijesti/akcijski-plan-za-provedbu-nastave-na-daljinu-srpanj-2020/3862> (pristup 18. ožujka 2022. godine).
- [s. n.]. »Online sustavi za organizaciju i provođenje nastave na daljinu«, u: [s. n.] »Nastava na daljinu«, *CARNET* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://www.carnet.hr/usluga/udaljenoucenje/> (pristup 17. veljače 2022. godine).
- \*\*\*. 2017. *The New Work Smarts: Thriving in the New Work Order* (Sydney–Singapore: Foundation for Young Australians, 2017).

## Perspective of Cooperative Learning in Online Teaching

### Summary

The application of online teaching due to the coronavirus pandemic has become a real need of schools around the world, including schools in the Republic of Croatia. In this paper, based on theoretical knowledge and analysis of relevant research, we try to show the characteristics and outcomes of cooperative learning. Namely, cooperative learning is a special form of active learning by which students acquire knowledge more permanently, think critically, exchange experiences and solve problems together. Therefore, this paper is expected to contribute to the understanding of students' needs for cooperative learning also in online teaching.

**Key words:** student, teacher, cooperative learning, online teaching

# MIJENJA LI NOVI KURIKULUM BUDUĆNOST INTERDISCIPLINARNOG POUČAVANJA POVIJESTI?

**MILJENKO HAJDAROVIĆ**

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti  
Ulica cara Hadrijana 10  
HR-31 000 Osijek  
Croatia  
mhajdarovic@foozos.hr

UDK 37.016

*Prethodno priopćenje /  
Preliminary communication*

## Sažetak

Povijest se samostalno kao znanost i kao školski predmet počinje poučavati u 5. razredu osnovne škole. Uz obavezni nastavni predmet u osnovnoj školi, *Povijest* se u različitom obujmu poučava u srednjim školama. Sa školskom godinom 2021./2022. u Hrvatskoj se finalizira provedba projekta *Škola za život* kojim su u osnovne škole i gimnazije po prvi put uvedeni kurikulumi. Premda se uvođenjem kurikuluma nastavnog predmeta *Povijest* očekivala značajnija promjena paradigme poučavanja, postavlja se pitanje kakve su promjene zapravo provedene. Država školski predmet *Povijest* i novim zakonskim dokumentima drži iznimno važnim za kreiranje, prije svega, nacionalnog identiteta. Povijesno gledajući, zbog takvih težnji u nastavi povijesti desetljećima dominira politička povijest. Kurikulumskim razdvajanjem odgojno-obrazovnih ishoda *Povijesti* na pet domena teoretski se otvara mogućnost jačanja interdisciplinarnog pristupa poučavanju povijesti. Implementacija takve mogućnosti može se istražiti detaljnijom analizom rada učitelja i posredno analizom sadržaja udžbenika. Budući da su učitelji u protekle tri godine izvršili odabir novih udžbenika koji su odobreni od Ministarstva znanosti i obrazovanja, za očekivati je da će se nastava uglavnom održavati sukladno materijalima dostupnima u njima. U radu se uspoređuju promjene u interdisciplinarnosti ukupno 12 udžbenika za 7. i 8. razrede osnovne škole izdanih 2014. godine s novim udžbenicima izdanim 2020. i 2021. godine.

**Ključne riječi:** interdisciplinarnost, kurikulum, poučavanje povijesti, udžbenici

## 1. Uvod

Pitanje o važnosti ili položaju školskoga predmeta *Povijest* često postaje predmetom javnih i političkih rasprava. U njima se duboko ulazi u historiografiju, spominju se povijesne istine i važnost određenih događaja za naciju ili državu. *Povijest* se u takvom kontekstu spominje upravo kao važno sredstvo stvaranja nacionalnoga identiteta i načina za uzdizanjem nacionalne kulturne baštine. Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi istaknuto je da je jedan od ciljeva odgoja i obrazovanja učenicima razvijati svijest o nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine i nacionalnog identiteta.<sup>1</sup> Taj je cilj implementiran i dodatno pojašnjen u predmetnom kurikulumu *Povijesti* u dijelu »Svrha i opis predmeta«: učeći o vlastitoj naciji, državi, društvu, kulturnoj i povijesnoj baštini, kao i o drugim nacijama, kulturama i društvima u prošlosti i sadašnjosti, učenici stječu znanja i razvijaju vještine koje omogućuju razumijevanje vlastitog identiteta i tuđih identiteta.<sup>2</sup> U domaćem historiografskom i stručnom diskursu taj se *nacionalno važan* školski predmet ne preispituje u pogledu njegove relevantnosti u postdigitalnome svijetu. Obrazovne znanosti kaskaju za dostignućima razvoja digitalnog i umreženog svijeta, pa se u trećem desetljeću 21. stoljeća još uvijek spominje digitalna revolucija i hvatanje koraka s napretkom. Najveća promjena paradigme digitalne revolucije upravo je bila dodatan pomak s činjenice tko ili što je izvor znanja. Učitelji svoj posao često nazivaju pozivom te naglašavaju svoje mjesto u *distribuciji znanja* premda se posljednjih desetljeća taj fokus izvora znanja prvo u potpunosti pomaknuo s učitelja na prilagođena nastavna sredstva, odnosno na izvore dostupne na ili u *Mreži*. Među stručnjacima postoje suprotstavljena mišljenja o pozitivnim i negativnim aspektima digitalizacije obrazovanja, no mišljenja su uglavnom jedinstvena u procjeni da je proces digitalizacije puno brži od reakcije obrazovnog sustava. Uvođenje tableta u osnovne škole i *online* nastava uvjetovana pandemijom COVID-19 dodatno su ubrzali digitalizaciju hrvatskog obrazovnog sustava bez potrebne prilagodbe i pripreme svih dionika obrazovanja.

Povjesničari i posebno nastavnici povijesti mogli bi postaviti tri pitanja o prošlosti, sadašnjosti i budućnosti *Povijesti*: »Čemu je služila *Povijest*?«; »Čemu

<sup>1</sup> \*\*\* »Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi«, *Narodne novine* 87 (25. srpnja 2008. godine).

<sup>2</sup> Andrej Plenković, »Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet *Povijest* za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj«, *Narodne novine* 27 (20. ožujka 2019. godine), str. 55.

služi *Povijest?*«; i »Čemu će služiti *Povijest?*«. Bivar Black smatra da »kako bi bilo relevantno, obrazovanje povijesti treba omogućiti iskustva učenja koja su ili izravno primjenjiva na osobne težnje, interese ili kulturna iskustva učenika (osobna relevantnost) ili koja su na neki način povezana s problemima, problemima i kontekstima stvarnog svijeta (životna relevantnost)«. <sup>3</sup>

## 2. Kratka analiza problema poučavanja povijesti u Hrvatskoj

Hrvatski obrazovni sustav tijekom triju desetljeća doživio je tri reforme primarnoga obrazovanja. Tijekom školske godine 1991./1992. revidirani su postojeći nastavni planovi i programi kreirani u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj. Tada su u skladu s novim političkim uređenjem i stečenom državnom samostalnošću uklonjeni sporni politički i jugoslavenski dijelovi u korist hrvatske nacionalne povijesti. Takvi se nastavni planovi i programi nisu mijenjali do 2004. godine kada je uveden Hrvatski nacionalni obrazovni standard. Detaljni prikaz oblikovanja i izmjena nastavnoga plana i programa *Povijesti* krajem 20. i početkom 21. stoljeća objavila je Snježana Koren u monografiji *Čemu nas uči povijest?*.<sup>4</sup> Posljednja je reforma zaokružena 2019. godine kada su objavljeni prvi predmetni kurikulumi uključujući kurikulum nastavnog predmeta *Povijest* za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. Izrada kurikuluma praćena je ostrašćenom javnom i pokušajima stručne rasprave u razdoblju od 2016. do 2019. godine. Od posebnog su interesa bili predmeti svrstani u skupinu *nacionalno važnih* u koju su iz različitih razloga uključeni *Hrvatski jezik, Povijest, Katolički vjeronauk* te *Građanski odgoj i obrazovanje*. Nakon nekoliko objavljenih verzija predmetni kurikulum uveden je u projekt *Škola za život* bez posebnog javnog predstavljanja ili pojašnjenja. Autori objedinjenog izvješća *Vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019.* napisali su da su obrazovne reforme najčešće »izrazito opsežan i složen, ali i nedovršen posao u kojem uvijek ima prostora za dorade i poboljšanja u provedbi.«<sup>5</sup> Izvješće je objavljeno u

<sup>3</sup> Luisa de Bivar Black, »Does history education have a future?«, intervju, *Council of Europe* (mrežna stranica), »COVID-19« Response section, 2020. Dostupno na: <https://rm.coe.int/black-luisa-does-history-education-have-a-future-june2020/16809f0240> (pristup 14. siječnja 2022. godine).

<sup>4</sup> Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest? Nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja* (Zagreb: Profil Klett. 2014).

<sup>5</sup> \*\*\*, *Vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019.*, objedinjeno izvješće. Stručni tim Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu: prof. dr. sc.

vrijeme završetka prvog polugodišta školske godine 2019./2020. kada je projekt uvođenja novih predmetnih kurikuluma ušao u frontalnu primjenu u svim osnovnim školama i gimnazijama Republike Hrvatske. Analizom službenih mrežnih stranica projekta *Škola za život* ([www.skolazazivot.hr](http://www.skolazazivot.hr)) pronađen je samo jedan izvještaj koji se decidirano bavi uvođenjem kurikuluma *Povijesti*. Iz toga izvještaja razvidno je da su početkom 2019. godine održana 33 stručna skupa na kojima je sudjelovalo ukupno 1118 učitelja i nastavnika *Povijesti*. Svrha skupova bila je priprema učitelja/nastavnika *Povijesti* za frontalno uvođenje predmetnog kurikuluma. U izvještaju nije vidljivo jesu li vođene rasprave o samom kurikulumu i njegovoj percepciji kod učitelja. Dio rasprava vođen je preko *online* sustava *e-Savjetovanje*. Posljednja verzija prikupila je 301 komentar, a čitav dokument *Savjetovanje sa zainteresiranom javnosti o nacrtu Odluke o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* još je uvijek dostupan za daljnje analize.<sup>6</sup> No, dio izvještaja može dobro poslužiti za daljnja istraživanja. U prvom dijelu skupa naglasak je bio na promjenama. Nitko nije dvojio o tome jesu li nam one potrebne ili ne. Kao ključno pitanje postavljeno je pitanje: »Zašto su nam potrebne promjene i kakve promjene želimo?« Složili smo se da je najvažnija promjena koja bi se trebala dogoditi od jeseni u našim učionicama nova paradigma poučavanja u kojoj će učenik biti aktivan sudionik u procesu učenja. A da bi se to dogodilo, većina sudionika je kao jednu od najvažnijih kompetencija koju trebamo razvijati kod učenika istaknula rješavanje problema i kritičko mišljenje, dok učitelja 21. stoljeća vide kao kreativnu i profesionalno odgovornu osobu.«<sup>7</sup>

---

Nenad Karajić, prof. dr. sc. Dragutin Ivanec, izv. prof. dr. sc. Renata Geld, prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš, *Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Uprava za potporu i unaprjeđenje sustava odgoja i obrazovanja*, Zagreb, 30. prosinca 2019. godine. Dostupno na: <https://skolazazivot.hr/vrednovanje-eksperimentalnoga-programa-skola-za-zivot-u-skolskoj-godini-2018-2019/> (pristup 8. veljače 2021. godine).

<sup>6</sup> \*\*\*, »Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj«, u: *Savjetovanje sa zainteresiranom javnosti o nacrtu Odluke o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (veljača 2019. godine), *e-Savjetovanja* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=10217> (pristup 4. listopada 2022. godine).

<sup>7</sup> \*\*\*, *Povijest, skupovi uživo-priprema za frontalnu primjenu novih kurikuluma, siječanj i veljača 2019.*, *Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Uprava za potporu i unaprjeđenje sustava odgoja i obrazovanja*, Zagreb, 17. veljače 2019. godine. Dostupno na: <https://skolazazivot.hr/povijest-skupovi-uzivo-priprema-za-frontalnu-primjenu-novih-kurikuluma-sijecanj-i-veljaca-2019/> (pristup 8. veljače 2021. godine).

Tijekom višegodišnjih priprema kurikuluma nije iskorištena prilika za kvalitetnu korelaciju s drugim predmetima ili za postizanje značajnije interdisciplinarnosti. Pojam interdisciplinarnosti povezan s historiografijom, pa i poučavanjem povijesti, u literaturi se koristi različito i često neodređeno. Uobičajeno se odnosi na kombiniranje metoda i koncepata dviju ili više znanstvenih disciplina uz povijest.<sup>8</sup> Interdisciplinarnost ili slično pojašnjenje suradnje različitih znanosti direktno se ne spominje u novom predmetnom kurikulumu. Najbliža povezanost s interdisciplinarnošću vidljiva je u dijelu kurikuluma pod naslovom *E. Povezanost s drugim predmetima i međupredmetnim temama*, u kojem se taksativno nabrajaju školski predmeti s nekoliko primjera koji ih povezuju. S obzirom na to da interdisciplinarno povezivanje nije eksplicitno opisano u kurikulumu, može se samo pretpostaviti da je to prepušteno interpretaciji nastavnika u okvirima autonomije koju imaju.

Provedenim reformama nisu prethodila istraživanja o stanju ili problemima nastave povijesti, a nisu provedena ni istraživanja o učincima reformi. Istraživanja o poučavanju povijesti u Hrvatskoj gotovo da i nema. Objavljeni radovi tematiziraju uglavnom sadržaj (povijesne teme), bave se politikama povijesti ili u stručnim člancima prenose određene primjere iz prakse. Jedno od rijetkih konkretnih istraživanja proveo je Rendić-Miočević na maturantima gimnazije u školskoj godini 1997./1998. Od zaključaka istraživanja izdvajam sljedeće:

- u nastavi povijesti prevladava 'štrebanje';
- predrasude i uvriježena mišljenja zastupljena su u povijesnome gradivu;
- nastava povijesti u Hrvatskoj nije prožeta duhom tolerancije i sveopće suradnje među narodima;
- nastava povijesti u Hrvatskoj ne omogućuje razvoj kritičkoga mišljenja, moralnog rasuđivanja i interkulturalnog odgoja;
- u našoj nastavi prevladava etnocentrizam;
- ističu se ratničke vrline nasuprot humanističkim vrijednostima;
- nastava povijesti ne razvija sposobnost povijesnoga mišljenja;
- nastava povijesti nije oslobođena religijskih i političkih predrasuda.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> T. C. R. Horn, Harry Ritter, »Interdisciplinary History: A Historiographical Review«, *The History Teacher* 19/3 (1986), str. 427–448.

<sup>9</sup> Ivo Rendić-Miočević, »Kakva bi trebala biti nastava povijesti u demokratskoj Hrvatskoj?«, *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru Sveučilišta u Splitu*. Knjiga 37. Razdio povijesnih znanosti. 24. (Zadar: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 1999), str. 191–204.

Institut društvenih znanosti Ivo Pilar sudjelovao je u istraživanju u sklopu projekta *Sjećanje, mladi, političko naslijeđe i građanska uključenost - Memory, Youth, Political Legacy and Civic Engagement*. Projekt je provodio konzorcij sačinjen od 16 istraživačkih institucija iz 14 europskih država. U Hrvatskoj je istraživanje obuhvatilo 1217 mladih osoba metodom anketiranja i dubinskih intervjuua. U ožujku 2014. godine objavljen je drugi sažetak (*policy brief*) projekta iz kojeg su izdvojeni sljedeći zaključci:

- većina mladih osuđuje činjenicu da povijest postaje dio dnevne politike, da se koristi kao instrument manipulacije za potrebe političkih stranaka i da tumačenje povijesti ovisi o trenutačnim odnosima političke moći;
- da mladi imaju malen ili nikakav interes za suvremenu povijest, da je nastava povijesti preopterećena činjenicama, da noviju povijest uopće nisu učili u školi.<sup>10</sup>

Slična mišljenja o položaju *Povijesti* i poučavanju povijesti često su ponavljana i prenošena u tiskanim i digitalnim medijima u proteklom desetljeću. Pritom se stručni ili nestručni komentatori nisu pozivali na znanstvena istraživanja, već su iznosili mišljenje temeljeno na osobnom iskustvu. Potkrijepe mišljenju o faktografskoj preopterećenosti *Povijesti* pronalazimo u rezultatima istraživanja Munjize, Peko i Dubovicki, troje pedagoga čije je istraživanje pokazalo je da su nastavni planovi, školski udžbenici i ostala školska literatura izvor preopterećenosti učenika.<sup>11</sup>

Uznemirujuće je to da se pritisak na poučavanje *Povijesti* emitira i s vrha hrvatske politike. Posebno je do izražaja došla izjava Tomislava Karamarka, tada lidera vodeće hrvatske političke stranke, koji je izjavio: »Svatko u svojoj sobi, dvorištu i kući može misliti što hoće, ali na javnoj sceni sigurno ne. Morat će poštivati vrijednosti na kojima se temelji hrvatska država.«<sup>12</sup> Bivar

<sup>10</sup> \*\*\*, *Sjećanje, mladi, političko naslijeđe i građanska uključenost / Memory, Youth, Political Legacy and Civic Engagement (MYPLACE)*, drugo izvješće, ožujak 2014. godine. Koordinator projekta: Hilary Pilkington. Dostupno na: [https://www.pilar.hr/wp-content/images/stories/dokumenti/razno/projekti/MYPLACE\\_Policy\\_Brief\\_2\\_Croatia\\_Hr.pdf](https://www.pilar.hr/wp-content/images/stories/dokumenti/razno/projekti/MYPLACE_Policy_Brief_2_Croatia_Hr.pdf) (pristup 14. siječnja 2022. godine).

<sup>11</sup> Emerik Munjiza, Anđelka Peko, Snježana Dubovicki, *Paradoks (pre)opterećenosti učenika osnovne škole* (Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku / Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, 2016).

<sup>12</sup> Neven Barković, »Opasna Karamarkova zavist Velikom bratu«, *tportal* (mrežni portal), objavljeno 5. svibnja 2014. godine. Dostupno na: <https://www.tportal.hr/vijesti/clanak/opasna-karamarkova-zavist-velikom-bratu-20140505> (pristup 14. siječnja 2022. godine).



Black piše da su naglasci poučavanja povijesti koja stvara nacionalni identitet stvar druge polovice 20. stoljeća i da »živeći u modernim multikulturalnim društvima, granice svakog nacionalnog identiteta uvijek su zamagljene; tako da nastava povijesti danas neizbježno vodi računa o kulturnoj raznolikosti. Ovo zamagljivanje granica, zajedno sa obilježjima globalizacije, može dovesti do reorganizacije metoda nastave povijesti s manje oslanjanja na nacionalne povijesti kao osnovu.«<sup>13</sup> Pojam globalizacije spominje se i u novom hrvatskom predmetnom kurikulumu *Povijesti*, ali se može protumačiti da se unatoč globalizaciji školski predmet *Povijest* smatra osloncem za očuvanje posebnosti nacionalnoga identiteta.

Kurikulum nastavnog predmeta *Povijest* za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj donosi nekoliko promjena u pogledu na nastavu povijesti.<sup>14</sup> Značajan je pokušaj podjele na pet domena, poput povijesne znanosti »koja proučava prošlost u sklopu pet različitih područja ljudske djelatnosti«, a koju je podjelu na isti način opisao Rendić-Miočević.<sup>15</sup>

Dodatno se opisuju tehnički koncepti (vrijeme i prostor, uzroci i posljedice, kontinuiteti i promjena, rad s povijesnim izvorima, povijesna perspektiva, usporedba i sučeljavanje), koji su u međunarodnoj stručnoj literaturi prisutni već nekoliko desetljeća. Odgojno-obrazovni ishodi predmeta trebaju se ostvariti na sadržajima koji su zapravo teme. Tako su povijesni sadržaji u svakom razredu osnovne škole podijeljeni na 16 obaveznih i 2 izborne teme. Ukupna godišnja satnica *Povijesti* u osnovnoj školi je 70 nastavnih sati. Premda to ni prijašnjim nastavnim planom i program ni novim kurikulumom nije vremenski definirano, ta se godišnja satnica realizira kroz satove obrade, ponavljanja, sistematizacije, vrednovanja i ocjenjivanja učenika. Većina izvedbenih nastavnih planova i programa te novih godišnjih izvedbenih kurikuluma *Povijesti* broj sati obrade novoga gradiva fiksira na oko 42 nastavna sata. Uzmemo li taj broj i podijelimo ga na broj tema koje se moraju realizirati, dolazimo do prosjeka od 2,33 sata po temi. Povjesničarke Koren i Najbar-Agičić su analizom kurikuluma Švedske, Finske, Norveške, Škotske, Irske, Engleske, Austrije, Mađarske, Slovenije, Nizozemske i Nje-

<sup>13</sup> Bivar Black, »Does history education have a future?«.

<sup>14</sup> Plenković, »Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj«, str. 55.

<sup>15</sup> Ivo Rendić-Miočević, *Učenik – istražitelj prošlosti. Novi smjerovi u nastavi povijesti* (Zagreb: Školska knjiga, 2005).

mačke zaključile da je Hrvatska pri vrhu propisivanja sadržaja.<sup>16</sup> Njihova se usporedba odnosi na stari nastavni plan i program *Povijesti*, no novi predmetni kurikulum još detaljnije propisuje obavezne teme, što znači i količinu sadržaja.

Domene u kurikulumu, odnosno njihova raspodjela, grafički su prikazane na početku razrade obrazovno-odgojnih ishoda i sadržaja/tema po razredima osnovne škole. Grafika je nazvana *Struktura učenja predmeta Povijesti u osnovnoj školi prema domenama*, ali se ona nigdje u kurikulumu dodatno ne pojašnjava niti se na nju referira. Tako da je raspodjela, vjerojatno po satnici u predmetu, prepuštena tumačenju čitateljā. Podjela tih grafikona na pet domena sugerirala bi koliko količinski koju domenu treba zastupiti u nastavi, no to nije usklađeno niti potkrijepljeno propisanim sadržajima u nastavku kurikuluma. Za primjer možemo uzeti grafikon koji prikazuje raspored domena u osmome razredu. Taj raspored sugerira da domene »Društvo«, »Ekonomija«, »Znanost i tehnologija« te »Filozofsko-religijsko kulturno područje« imaju istu predviđenu satnicu, a da je domena »Politika« zastupljena s duplo većom satnicom. Uzmemo li u obzir to da je okvirni broj sati obrade 42 nastavna sata, prema tom grafikonu možemo procijeniti da svaka od prve četiri navedene domene ima po 7 sati, dok je za politiku posljedično preostalo 14 sati. Sadržaji koji bi u 8. razredu osnovne škole u domeni »Politika« trebali biti obrađeni u ukupno 14 sati pokrivaju sljedeće teme:

- Versajski poredak i novonastalo stanje u Europi i svijetu. Hrvatska i Hrvati u prvoj jugoslavenskoj državi. Sukob federalizma i unitarizma. Režimska nasilja nad Hrvatima;
- Drugi svjetski rat u svijetu, Europi i Hrvatskoj. Kvislinški režimi: primjer Nezavisne Države Hrvatske. Politika terora nad građanima (posebice Židovima, Srbima i Romima). Antifašizam – partizanski pokret. AVNOJ i ZAVNOH;
- Blokavska podjela svijeta i Hladni rat. Hrvatska u drugoj jugoslavenskoj državi. Uspostava komunističke vlasti, represija, sukob sa SSSR-om, samoupravljanje, politički i nacionalni sukobi – Hrvatsko proljeće;
- Slom komunizma u Europi i slom SFRJ. Stvaranje samostalne Republike Hrvatske – uvođenje demokratskoga poretka. Međunarodno priznanje RH. Europske i euroatlantske integracije;

<sup>16</sup> Snježana Koren, Magdalena Najbar-Agičić, »Europska iskustva i nastava povijesti u obveznom obrazovanju«, *Povijest u nastavi* 5/2 (2007), str. 117–174.

- Domovinski rat 1991. – 1995. Velikosrpska agresija. Obrana i okupacija Vukovara. Područje RH i BiH – jedinstveno ratište. Oslobođilačke operacije hrvatske vojske i policije: Maslenica, Bljesak, Oluja. Erdutski sporazum i mirna reintegracija hrvatskog Podunavlja. Daytonski sporazum.

### 3. Analiza interdisciplinarnosti u udžbenicima povijesti

Poučavanje povijesti proces je u kojem učitelj i učenici nastoje ostvariti odgojno-obrazovne ishode predmetnoga kurikuluma koristeći nastavna sredstva i metode. Nastavna sredstva, njihove tehničke i sadržajne propozicije propisuju zakoni i pravilnici. Metode se odabiru primjenom pedagoških, didaktičkih i metodičkih spoznaja povezanih s historiografskim sadržajima propisanim predmetnim kurikulumom. Historičari do spoznaja i zaključaka često dolaze u suradnji sa znanstvenicima iz drugih područja, a princip interdisciplinarnosti također je prisutan i u poučavanju povijesti. Uvođenjem novog predmetnog kurikuluma otvorena je i mogućnost kreiranja novih udžbenika povijesti. U ovom istraživanju analiziran je pristup interdisciplinarnosti u takvim udžbenicima. Analizi je pristupljeno kvalitativno jer kvantificiranje nekih elemenata zastupljenih u udžbeniku ne može dovesti do smislenog zaključka. Umjesto brojenja otkrića, izuma, izumitelja, znanosti i znanstvenika, postavljena su pitanja o tome kako se pristupilo razvoju znanosti, pojašnjava li se proces ili tijek znanstvenih spoznaja te kako se opisuje utjecaj razvoja znanosti na čovječanstvo. Za analizu su odabrani udžbenici povijesti za 7. i 8. razrede osnovne škole jer sadržajno ti udžbenici pokrivaju intenzivan napredak znanosti i tehnologije u posljednjih dvjestotinjak godina koji je oblikovao današnji svijet. U analizu su uključena izdanja posljednje serije izdane po starom nastavnom planu i programu *Povijesti* te aktualna, nova serija udžbenika koji su u aktivnoj upotrebi u osnovnim školama. U analizu su uključene sve serije koje se mogu usporediti. Analizirano je 12 udžbenika u izdanjima izdavačkih kuća *Alfa*, *Profil Klett* i *Školska knjiga*.<sup>17</sup> U analizi nisu uključena izdanja izdavačkih kuća *Meridijani* i

<sup>17</sup> Damir Agičić, *Vremeplov 7*. Udžbenik povijesti za sedmi razred osnovne škole (Zagreb: Profil, 2014); Miroslav Akmadža, Stjepan Bekavac, *Povijest 7*. Udžbenik povijesti za sedmi razred osnovne škole (Zagreb: Alfa, 2014); Nikica Barić, Ivan Brigović, Zaviša Kačić, Ante Nazor, Mira Racić, Zrinka Racić, *Povijest 8*. Udžbenik za osmi razred osnovne škole (Zagreb: Alfa, 2021); Stjepan Bekavac, Mario Jareb, *Povijest 8*. Udžbenik za 8. razred osnovne škole (Zagreb: Alfa, 2014); Ante Birin, Abelina Finek, Darko Finek, Željko Holjevac, Maja

*Alka script* jer u navedenom razdoblju nemaju izdanja koja se mogu direktno uspoređivati.

Analiza je pokazala veliku sličnost starih i novih izdanja udžbenika. Razvoj znanosti i dalje se tek periferno spominje u zasebnim temama ili dijelovima tema. Izuzetak je tema o prvoj i drugoj industrijskoj revoluciji, koje su i u predmetnom kurikulumu posebno naglašene. Teme o znanosti znatno su manjeg obima od tema koje pokrivaju političku povijest. Uglavnom se činjenično nabrajaju otkrića i znanstveni izumi uz često isticanje kronoloških odrednica. Plastičan primjer takvog navođenja je primjer tablice koja se gotovo u istom obliku reproducira u izdanjima *Školske knjige* (*Tragom prošlosti* 7 iz 2013. i *Klio* 7 iz 2020. godine). Uz temu industrijskih revolucija opisno se pojašnjava industrijalizacija i njene šire posljedice, ali nema prikaza procesa razvoja znanosti ili razvoja znanstvene metodologije. Izuzetak su primjeri razvoja teorije evolucije Charlesa Darwina i otkriće X-zraka Conrada Röntgena. U prikazu znanstvenog napretka dominiraju prirodoslovno područje i tehnologija, a društvene i humanističke znanosti se zapostavljaju (jedinstveni primjer je primjerice spomen Émilea Durkheima i nastanak sociologije u udžbeniku *Vremeplov* 7 iz 2020. godine). Pojedinačno se imenuju biologija, kemija, fizika i medicina.

Nažalost, kurikulum stavlja naglasak na razvoj ratne tehnike, pa je shodno tome ta tema i detaljnije prikazana u udžbenicima. To se odnosi na ratnu tehniku i razvoj tehnologije povezan s Prvim i Drugim svjetskim ratom. U osmom razredu pokrivena su još i teme razvoja svemirskoga programa, računala, robotike, medicinske tehnike i genetskih istraživanja.

---

Katušić, Tomislav Šarlija, *Povijest 7*. Udžbenik povijesti za sedmi razred osnovne škole (Zagreb: Alfa, 2020); Tomislav Bogdanović, Miljenko Hajdarović, Domagoj Švigir, *Vremeplov 8*. Radna bilježnica iz povijesti za osmi razred osnovne škole (Zagreb: Profil Klett, 2021); Igor Despot, Gordana Frol, Miljenko Hajdarović, *Vremeplov 7*. Udžbenik povijesti za 7. razred osnovne škole (Zagreb: Profil Klett, 2020); Vesna Đurić, *Vremeplov 8*. Radna bilježnica iz povijesti za osmi razred osnovne škole (Zagreb: Profil Klett, 2015); Krešimir Erdelja, Igor Stojaković, *Tragom prošlosti 7*. Udžbenik povijesti za sedmi razred osnovne škole (Zagreb: Školska knjiga, 2013); Krešimir Erdelja, Igor Stojaković, *Tragom prošlosti 8*. Udžbenik povijesti za osmi razred osnovne škole (Zagreb: Školska knjiga, 2014); Krešimir Erdelja, Igor Stojaković, *Klio 7*. Udžbenik povijesti u sedmom razredu osnovne škole (Zagreb: Školska knjiga, 2020); Krešimir Erdelja, Igor Stojaković, *Klio 8*. Udžbenik povijesti u osmom razredu osnovne škole (Zagreb: Školska knjiga, 2021).

## 4. Zaključak

Ciljevi i odgojno-obrazovni ishodi poučavanja povijesti postavljeni su predmetnim kurikulumom. Ispitivanje učitelja i nastavnika pokazuje nezadovoljstvo postavkama i promjenama koje se pokušavaju uvesti kurikulumom, kao i zadržavanjem prevelike količine sadržaja i tema koje se moraju realizirati tijekom poučavanja. Ako je zadaća poučavanja povijesti pripremiti učenike za kritički odnos i razumijevanje suvremenih problema, a takvi su problemi sve više globalne prirode, koliko onda možemo ostati zatvoreni u okvirima inzistiranja na učenju što više nacionalne povijesti?

Analizom udžbenika utvrđeno je da je znanost nešto što se događa i mijenja svijet, ali se u njima uglavnom ne pojašnjava proces znanstvenih istraživanja i spoznaja. Opisuju se posljedice znanstvenoga napretka i njihov utjecaj na čovječanstvo, ali se pritom postavljaju pitanja uglavnom nižih razina prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji kognitivnih sposobnosti (poput imenovanja, nabiranja i bazičnog zaključivanja o posljedicama). Kao i u kurikulumu, i u udžbenicima je propuštena prilika interdisciplinarnog povezivanja.

Umjesto stvaranja integrirane ili holističke slike o povijesnim događajima i promjenama, kurikulumaska podjela na domene opet stvara odvojena područja ljudske povijesti. Prema mišljenju učitelja, što je vidljivo u anketi, upravo je podjela na domene najproblematičniji dio novog predmetnog kurikuluma. Količina propisanih sadržaja i faktografije i dalje raste, pa je takozvana promjena paradigme poučavanja i dalje prepuštena pojedinačnim naporima učitelja i učiteljica. Obzirom na nedostatak strukturirane stručne rasprave, istraživanja i pisanih radova, potrebno je inicirati nove korake u istraživanju učinaka poučavanja povijesti te provesti adekvatne izmjene predmetnog kurikuluma.

## 5. Literatura

- Agičić, Damir. 2014. *Vremeplov 7*. Udžbenik povijesti za sedmi razred osnovne škole (Zagreb: Profil, 2014).
- Akmadža, Miroslav; Bekavac, Stjepan. 2014. *Povijest 7*. Udžbenik povijesti za sedmi razred osnovne škole (Zagreb: Alfa, 2014).
- Barić, Nikica; Brigović, Ivan; Kačić, Zaviša; Nazor, Ante; Racić, Mira; Racić, Zrinka. 2021. *Povijest 8*. Udžbenik za osmi razred osnovne škole (Zagreb: Alfa, 2021).

- Barković, Neven. 2014. »Opasna Karamarkova zavist Velikom bratu«, *tportal* (mrežni portal), objavljeno 5. svibnja 2014. godine. Dostupno na: <https://www.tportal.hr/vijesti/clanak/opasna-karamarkova-zavist-velikom-bratu-20140505> (pristup 14. siječnja 2022. godine).
- Bekavac, Stjepan; Jareb, Mario. 2014. *Povijest 8. Udžbenik za 8. razred osnovne škole* (Zagreb: Alfa, 2014).
- Birin, Ante; Finek, Abelina; Finek, Darko; Holjevac, Željko; Katušić, Maja; Šarlija, Tomislav. 2020. *Povijest 7. Udžbenik povijesti za sedmi razred osnovne škole* (Zagreb: Alfa, 2020).
- Bivar Black, Luisa de. 2020. »Does history education have a future?«, intervju, *Council of Europe* (mrežna stranica), »COVID-19« Response section, 2020. Dostupno na: <https://rm.coe.int/black-luisa-does-history-education-have-a-future-june2020/16809f0240> (pristup 14. siječnja 2022. godine).
- Bogdanović, Tomislav; Hajdarović, Miljenko; Švigir, Domagoj. 2021. *Vremeplov 8. Radna bilježnica iz povijesti za osmi razred osnovne škole* (Zagreb: Profil Klett, 2021).
- Despot, Igor; Frol, Gordana; Hajdarović, Miljenko. 2020. *Vremeplov 7. Udžbenik povijesti za 7. razred osnovne škole* (Zagreb: Profil Klett, 2020).
- Durić, Vesna. 2015. *Vremeplov 8. Radna bilježnica iz povijesti za osmi razred osnovne škole* (Zagreb: Profil Klett, 2015).
- Erdelja, Krešimir; Stojaković, Igor. 2013. *Tragom prošlosti 7. Udžbenik povijesti za sedmi razred osnovne škole* (Zagreb: Školska knjiga, 2013).
- Erdelja, Krešimir; Stojaković, Igor. 2014. *Tragom prošlosti 8. Udžbenik povijesti za osmi razred osnovne škole* (Zagreb: Školska knjiga, 2014).
- Erdelja, Krešimir; Stojaković, Igor. 2020. *Klio 7. Udžbenik povijesti u sedmom razredu osnovne škole* (Zagreb: Školska knjiga, 2020).
- Erdelja, Krešimir; Stojaković, Igor. 2021. *Klio 8. Udžbenik povijesti u osmom razredu osnovne škole* (Zagreb: Školska knjiga, 2021).
- Horn, T. C. R.; Ritter, Harry. 1986. »Interdisciplinary History: A Historiographical Review«, *The History Teacher* 19/3 (1986), str. 427–448.
- Koren, Snježana. 2014. *Čemu nas uči povijest? Nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja* (Zagreb: Profil Klett, 2014).
- Koren, Snježana; Najbar-Agičić, Magdalena. 2007. »Europska iskustva i nastava povijesti u obveznom obrazovanju«, *Povijest u nastavi* 5/2 (2007), str. 117–174.
- Munjiza, Emerik; Peko, Anđelka; Dubovicki, Snježana. 2016. *Paradoks (pre)opterećenosti učenika osnovne škole* (Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku / Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, 2016).
- Plenković, Andrej. 2019. »Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj«, *Narodne novine* 27 (20. ožujka 2019. godine).

- Rendić-Miočević, Ivo. 1999. »Kakva bi trebala biti nastava povijesti u demokratskoj Hrvatskoj?«, *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru Sveučilišta u Splitu*. Knjiga 37. Razdio povijesnih znanosti. 24. (Zadar: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 1999), str. 191–204.
- Rendić-Miočević, Ivo. 2005. *Učenik – istražitelj prošlosti. Novi smjerovi u nastavi povijesti* (Zagreb: Školska knjiga, 2005).
- \*\*\*. 2019. »Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj«, u: *Savjetovanje sa zainteresiranom javnosti o nacrtu Odluke o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (veljača 2019. godine), *e-Savjetovanja* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=10217> (pristup 4. listopada 2022. godine).
- \*\*\*. 2019. *Povijest, skupovi uživo-priprema za frontalnu primjenu novih kurikuluma, siječanj i veljača 2019., Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Uprava za potporu i unaprjeđenje sustava odgoja i obrazovanja*, Zagreb, 17. veljače 2019. godine. Dostupno na: <https://skolazazivot.hr/povijest-skupovi-uzivo-priprema-za-frontalnu-primjenu-novih-kurikuluma-siječanj-i-veljaca-2019/> (pristup 8. veljače 2021. godine).
- \*\*\*. 2014. *Sjećanje, mladi, političko naslijeđe i građanska uključenost / Memory, Youth, Political Legacy and Civic Engagement (MYPLACE)*, drugo izvješće, ožujak 2014. godine. Koordinator projekta: Hilary Pilkington. Dostupno na: [https://www.pilar.hr/wp-content/images/stories/dokumenti/razno/projekti/MYPLACE\\_Policy\\_Brief\\_2\\_Croatia\\_Hr.pdf](https://www.pilar.hr/wp-content/images/stories/dokumenti/razno/projekti/MYPLACE_Policy_Brief_2_Croatia_Hr.pdf) (pristup 14. siječnja 2022. godine).
- \*\*\*. 2019. *Vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019.*, objedinjeno izvješće. Stručni tim Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu: prof. dr. sc. Nenad Karajić, prof. dr. sc. Dragutin Ivanec, izv. prof. dr. sc. Renata Geld, prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš, *Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Uprava za potporu i unaprjeđenje sustava odgoja i obrazovanja*, Zagreb, 30. prosinca 2019. godine. Dostupno na: <https://skolazazivot.hr/vrednovanje-eksperimentalnoga-programa-skola-za-zivot-u-skolskoj-godini-2018-2019/> (pristup 8. veljače 2021. godine).
- \*\*\*. 2008. »Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi«, *Narodne novine* 87 (25. srpnja 2008. godine).

## Does the New Curriculum Change the Future of Interdisciplinary History Teaching?

### Summary

History begins to be taught independently as a science and as a school subject in the 5th grade of primary school. In addition to the compulsory subject in primary school, *History* is taught to varying degrees in secondary schools. With the school year 2021/2022 the curriculum is introduced in primary schools and gymnasiums for the first time. Although the introduction of the *History* curriculum expected a significant change in the teaching paradigm, the question arises as to what changes have actually taken place. The state considers *History* to be extremely important for the creation, above all, of national and other identities. Historically, because of such aspirations, political history has dominated history teaching for decades. The curricular separation of the educational outcomes of *History* into five domains theoretically opens the possibility of strengthening the interdisciplinary approach to teaching history. The implementation of such a possibility can be explored by a more detailed analysis of the work of teachers and indirectly by the analysis of the content of the textbook. Since teachers have selected new textbooks approved by the Ministry of Science and Education in the past three years, it is to be expected that classes will generally be held in accordance with the materials available in them. The paper compares the changes in the interdisciplinarity of 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade primary school textbooks published in 2014 with the new textbooks published in 2020/2021.

**Key words:** interdisciplinarity, curriculum, history teaching, textbooks



## **CJELOŽIVOTNO UČENJE I OBRAZOVANJE OSOBA TREĆE ŽIVOTNE DOBI**

### **SANELA MANDIĆ VIDAKOVIĆ**

Osnovna škola Dore Pejačević  
Augusta Cesarca 18  
HR-31500 Našice  
Croatia  
sanela5mandic@gmail.com

### **SARA DODIKOVIĆ**

Poljoprivredno-prehrambena škola  
Ratarnička 3  
HR-34000 Požega  
stefanacsara@gmail.com

### **TEA ČARAPOVIĆ**

Osnovna škola Bogoslav Šulek  
Aleja Miroslava Krleže 2  
HR-35000 Slavonski Brod  
teac1802@gmail.com

*UDK 374.7-053.9*

*Pregledni rad /*

*Review article*

### **Sažetak**

Stalni napredak znanosti i tehnologije donosi nova znanja koja utječu na sve razine društvenog života i njihove sudionike. S obzirom na brze promjene i u poslovnom i u osobnom području, raste potreba za cjeloživotnim obrazovanjem i učenjem. Te promjene utječu na različite vrste formalnog obrazovanja, čiji nositelji moraju neprestano prilagođavati svoje programe novim potrebama, a dolazi i do potrebe za neformalnim obrazovanjem da bi se moglo pratiti znanstveno, tehnološko i društveno kretanje. Obrazovanje odraslih važna je sastavnica sustava cjeloživotnog učenja, utječe na stavove i ponašanje pojedinca u perspektivi osobnog razvoja i u perspektivi sudjelovanja u uravnoteženom i nezavisnom socijalnom, gospodarskom i kulturnom razvoju. U Hrvatskoj je obrazovanje odraslih istaknuto kao važna sastavnica sustava obrazovanja, a svoju potvrdu dobiva nizom važnih strateških dokumenata. Kada spominjemo cjeloživotno učenje, moramo uključiti i treću životnu dob, budući da je cjeloživotno obrazovanje po definiciji obrazovanje koje započinje obveznim školovanjem i traje cijeli život. Cilj je cje-

loživotnog učenja unapređenje kompetencija u okviru osobnog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca.

Iako je osnovno pedagoška djelatnost, obrazovanje je sastavni dio svih znanstvenih područja, a obrazovne znanosti dio su interdisciplinarnog područja znanosti. Humanističke i društvene znanosti u tom su smislu prožete, jer utječu jedna na druge i potpomažu uspostavljanje interdisciplinarna područja. Međusobnim utjecajem stvaraju mogućnost primjene interdisciplinarnih znanja u objašnjavanju društvenih fenomena u području obrazovanja odraslih. One koriste kritičko mišljenje o praktičnoj primjeni tih znanja. U radu će se nastojati objasniti pojam obrazovanja odraslih promatran iz različitih aspekata.

**Ključne riječi:** obrazovanje odraslih, cjeloživotno učenje, interdisciplinarnost, praktična primjena, andragogija

## 1. Uvod

Svrha je ovog rada objasniti značenje koncepta *cjeloživotnog obrazovanja* prateći njegov nastanak i razvoj. Polazi se od suvremenog značenja *cjeloživotnog obrazovanja*, objašnjava se nastanak tog pojma, pri čemu se nastoji istaknuti razlika između pojma *cjeloživotno obrazovanje* i pojma *cjeloživotno učenje*. Navode se i razmatraju različiti aspekti *cjeloživotnog učenja*. Pojam *cjeloživotno učenje* jedan je od najčešće korištenih termina suvremenog obrazovanja, ne samo u teoriji, politici i praksi odgoja i obrazovanja, nego i u svakidašnjem govoru.<sup>1</sup> Ideja za čovjekovim stalnim učenjem stara je gotovo kao i ljudska vrsta, no *cjeloživotno učenje* kao obrazovno-politički koncept nastao je šezdesetih godina dvadesetog stoljeća, kada su ga stvorile dvije međunarodne i jedna europska vladina organizacija: UNESCO, OECD i Vijeće Europe.<sup>2</sup> Unatoč učestaloj uporabi koncepta *cjeloživotno učenje*, trenutno ne postoji njegova općeprihvaćena definicija. Dodatnoj konfuziji u vezi sa značenjem pojma *cjeloživotno učenje* pridonosi i postojanje raznih, vrlo sličnih i bliskih mu pojmova, s kojima ga se često zamjenjuje, ali koji nemaju isto značenje. S obzirom na navedeno, ovim radom nastojat će se objasniti navedeni pojmovi te će se cjeloživotno obrazovanje promotriti s različitih stajališta.

<sup>1</sup> Anita Lukenda, »Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja«, *Acta Iadertina* 14/1 (2017), str. 131–147, na str. 131.

<sup>2</sup> Lukenda, »Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja«, str. 132.

## 2. Što je cjeloživotno obrazovanje, a što cjeloživotno učenje?

Naizgled jasan, pojam *cjeloživotno učenje* nije razumljiv po sebi. U nekoliko posljednjih desetljeća iskristalizirali su se njegovi različiti nazivi i tumačenja. Razlog tome određeni su vremenski, prostorni i sociološki konteksti njegova prihvaćanja.<sup>3</sup>

Termini *cjeloživotno obrazovanje* i *cjeloživotno učenje* u literaturi se često isprepliću i miješaju.<sup>4</sup> Operacionalizacija koncepta cjeloživotnog obrazovanja provedena je tijekom šezdesetih godina ovoga stoljeća. Ključni je događaj u tom procesu bio sastanak Međunarodnog savjetodavnog komiteta o obrazovanju odraslih, koji je održan na temelju dokumenata tajništva UNESCO-a 1965. godine. Komitet je formulirao niz prijedloga koji se odnose na cjeloživotno obrazovanje.

Naziv *cjeloživotno obrazovanje (lifelong education)* pojavio se u Engleskoj u dvadesetim godinama prošlog stoljeća.<sup>5</sup> Termin *cjeloživotno učenje (lifelong learning)*, pojavio se kasnije i ima gotovo isto značenje kao i *cjeloživotno obrazovanje*. Njime se želi naglasiti potreba premještanja težišta edukativnog procesa s programā i učiteljā na osobu koja uči, jer se učenje odvija u učeniku, te samoupravljaljivost odraslih u procesu učenja. Postoji i znanstveno opravdanje za promjenu naziva. Naime, koncept *učenje* širi je od koncepta *obrazovanje*, jer učenje može biti namjerno i nenamjerno, dok je obrazovanje ograničeno na namjerno učenje, pa ono ne obuhvaća nenamjerno iskustveno učenje.<sup>6</sup>

### 2.1. Važnost cjeloživotnog obrazovanja i učenja

Jan Amos Komensky (1592. – 1670.) smatra se ocem modernog obrazovanja. Njegove ideje još uvijek su aktualne, a organizaciju školskog sustava koji je on kreirao, kako smatramo, nitko nije uspio zamijeniti boljim. Obrazova-

<sup>3</sup> Ana Marija Rogić, »Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija«, *Acta Iadertina* 11/1 (2014), str. 49–67, na str. 49.

<sup>4</sup> Nikola Pastuović, *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja* (Zagreb: Znamen, 1999), str. 35

<sup>5</sup> Nikola Pastuović, »Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju«, *Odgojne znanosti* 10/2 (2008), str. 253–267, na str. 253.

<sup>6</sup> Pastuović, »Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju«, str. 255.

nje, smatra Komensky, nije samo osposobljavanje djeteta u školi ili u kući, već je to proces koji traje cijeli život zbog različitih društvenih prilagodbi koje treba provoditi, pa društvo treba organizirati obrazovanje za svu djecu bez obzira na spol i socijalno podrijetlo.<sup>7</sup> Husen je već 1974. godine formuirao koncept društva koje uči ističući četiri kriterija koje treba ispuniti da bi se takvo društvo uspostavilo. To su sljedeći kriteriji: 1) građani trebaju imati mogućnost cjeloživotnog učenja; 2) obveznim formalnim obrazovanjem (školovanjem) treba u potpunosti obuhvatiti učeničku generaciju (nema obrazovnog isključivanja); 3) informalno učenje pozicionira se u središte, a samoobrazovanje se mora ohrabrivati; dok 4) druge izvanškolske organizacije također trebaju podupirati obrazovanje.<sup>8</sup> Na društvo znanja treba gledati kao na društvo u kojem je pojedinac proizvođač, a ne pasivni konzument znanja i procesa obrazovanja.<sup>9</sup>

Prema podacima UNESCO-a iz 2013. godine, u svijetu je više od 796 milijuna ljudi koji ne znaju čitati i pisati, od čega su 63% žene. Isto tako, broj nepismenih među mladima golem je izazov jer se procjenjuje da ih je na globalnoj razini nepismeno 122 milijuna, od čega 60,7% otpada na mlade žene. Obrazovanje je određeno kao sredstvo demokratizacije i panaceja za mnoge bolesti društva i pojedinca, iako praktična valorizacija to ne pokazuje.<sup>10</sup>

U proteklih pet desetljeća globalna stopa pismenosti među odraslima porasla je sa 67 posto u 1976. na 86 posto u 2019. U 1976. muškarci su imali stopu pismenosti od 76 posto, u usporedbi sa stopom od 58 posto među ženama. Ova razlika od preko 17 posto 1976. pala je na samo sedam posto 2019. godine. Iako su se razlike u stopama pismenosti smanjile u svim regijama posljednjih desetljeća, značajne razlike ostaju u većem dijelu Južne Azije i Afrike, dok je razlika ispod jedan posto u Europi i Americi. Razlozi za te razlike ukorijenjeni su u ekonomskim i kulturnim razlikama diljem svijeta. U siromašnijim društvima obitelji s ograničenim sredstvima često će vjerojatnije ulagati u obrazovanje svojih sinova, dok njihove kćeri češće preuzimaju ulogu domaćice. Međutim, postoje različitosti na nacionalnim razinama, a razine pismenosti žena ponekad mogu premašiti stopu pismenosti muška-

<sup>7</sup> Sofija Vrcelj, *Što školu čini školom: teorijski pristupi, koncepti i trendovi* (Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 2018), str. 56.

<sup>8</sup> Nikola Pastuović, »Kako do društva koje uči«, *Odgojne znanosti* 8/2 (2006), str. 421–441, na str. 436.

<sup>9</sup> Vrcelj, *Što školu čini školom: teorijski pristupi, koncepti i trendovi*, str. 13.

<sup>10</sup> Isto, str. 31.

raca čak i u osiromašenim nacijama, poput Lesota (gdje je razlika bila preko 17 posto 2014. godine); usprkos tome, ovo su iznimke od norme.<sup>11</sup>

Nije novo vjerovanje da obrazovanje može i treba biti cjeloživotni proces. Ono što je novo jest suvremeni razvitak koncepta *cjeloživotnog obrazovanja* i njegova razrada kao vodećeg načela ukupnog obrazovanja. To je posljedica nezadovoljstva konvencionalnim sustavom obrazovanja koje je ograničeno na djetinjstvo i mladost te je neprikladno za osposobljavanje pojedinca i društva za rješavanje problema u životu. *Cjeloživotno obrazovanje* se drži alternativom nedostacima tradicionalnog obrazovanja.<sup>12</sup> Pastuović navodi da je prema tradicionalnom shvaćanju život podijeljen u dva odvojena razdoblja: razdoblje djetinjstva i mladenaštva u kojem se uči i razdoblje odraslosti u kojem se radi. Kada govorimo o pojmu *cjeloživotnog obrazovanja*, ono obuhvaća obrazovanje i školovanje mladih i odraslih isto kao i neformalno te informalno obrazovanje odraslih, a podrazumijeva i iskustveno učenje. Promjene u obrazovanju i odgoju mladih ne mogu zadovoljiti različite, naknadno artikulirane, razvijene potrebe, jer se ne mogu dovoljno točno predvidjeti. Stoga takozvani poluživot različitih znanja postaje sve kraći, što podrazumijeva broj godina za koje 50% nekog znanja zastari.

Danas je poluživot znanja već znatno kraći od radnog, a pogotovo životnog vijeka ljudi, a i dalje se skraćuje. To je proizvelo ideju *cjeloživotnog obrazovanja*, odnosno društva koje uči, što je konceptualni obrazovni odgovor na zahtjeve novog vremena.<sup>13</sup> Teorijska preispitivanja pokazala su da omasovljenje i produžavanje (obveznog) obrazovanja ne može samo za sebe poboljšati društvenu, osobito gospodarsku učinkovitost obrazovanja. Zbog sve bržeg ritma znanstvenih otkrića, tehnoloških inovacija i društvenih promjena dolazi do sve bržeg zastarijevanja znanja. Budući da je navedene promjene nemoguće predvidjeti, izlaz iz obrazovne krize uzaludno je tražiti samo u intenziviranju školovanja. Izlaz je pronađen u *cjeloživotnom učenju* koje se odvija izvan škole s pomoću neformalnog obrazovanja, samoobrazovanja i nenamjernog (iskustvenog) učenja.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Aaron O'Neill, »Global adult literacy rate aged 15 years and older from 1976 to 2019 by gender«, *Statista* (mrežna stranica), objavljeno 21. srpnja 2022. godine. Dostupno na: <https://www.statista.com/statistics/997360/global-adult-and-youth-literacy/> (pristup 29. rujna 2022. godine).

<sup>12</sup> Pastuović, *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, str. 31.

<sup>13</sup> Isto, str. 38.

<sup>14</sup> Pastuović, »Kako do društva koje uči«, str. 422.

Kriza obrazovanja i odgoja očituje se u njihovoj nedovoljnoj učinkovitosti u postizanju gospodarskih, socijalnih, kulturnih i psiholoških ciljeva. Poslije Drugog svjetskog rata obrazovanje je podbacilo u odnosu na razvojna očekivanja. Uzroci krize identificirani su u tradicionalnoj školi koja je pretendirala trajno pripremiti učenike za život u odraslosti, kao i u načinu na koji je to nastojala postići.<sup>15</sup>

## 2.2. Formalno učenje i obrazovanje

*Formalno obrazovanje* je školovanje organizirano unutar odgojno-obrazovnog sustava te se izvodi prema odobrenim programima. Ono je najviše organiziran oblik učenja. *Formalno obrazovanje* je službeno (regularno) strukturirano učenje, organizirano od obrazovne institucije i rezultira priznatim certifikatom, to jest diplomom kojom se priznaje određeni stupanj obrazovanja.<sup>16</sup> Pastuović (prema Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja iz 2000. godine) ističe da ono obično započinje u dobi od pet do sedam godina te u punom vremenu (*full-time*) traje obično do dobi od 20 ili 25 godina. Viši stupnjevi obrazovanja mogu se izvoditi i kao obrazovanje uz rad (*part-time*). *Formalno obrazovanje* rezultira diplomom o završenom stupnju obrazovanja. Nastava, smatra Illich prema Vrcelj (2018), može pod izvjesnim okolnostima dati određenu vrstu znanja, međutim najveći se dio znanja stječe izvan škole. Vjera u školu i njezine vrijednosti, iako ne može izmjeriti rast pojedinca, u javnosti stvara prihvaćanje svih mjera i standarda koji su postavljeni. Na taj se način učenike stavlja u niše i škola služi za dodjeljivanje društvenog položaja.<sup>17</sup> Današnji mladi dolaze u obrazovne institucije opskrbljeni pametnim telefonima, prijenosnim računalima i tabletima, što su uvjeti, kako smatramo, u kojima je škola potpuno iscrpljena i gotovo postaje zanemarivom institucijom. Osim toga, stvara se dojam da je njezina jedina funkcija stjecanje potvrde koja je potrebna roditeljima djece i mladih. Iako se učenje za život odvija i na drugim mjestima, vrlo su privlačne potvrde koje škola i druge obrazovne institucije daju i to je jedan od razloga zašto su se održale. Upravo ta, ali i druge dimenzije škole zahtijevaju kritičko propitivanje postojećih sadržajnih i organizacijskih koncepata te implementaciju novih teorijskih spoznaja koje mogu unaprijediti praksu u

<sup>15</sup> Pastuović, *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, str. 23.

<sup>16</sup> Pastuović, »Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju«, str. 256.

<sup>17</sup> Vrcelj, *Što školu čini školom: teorijski pristupi, koncepti i trendovi*, str. 111.

školama.<sup>18</sup> Škola u društvu razvija osjećaj pripadnosti i zajedništva ostvarujući društvenu solidarnost, koja je itekako potrebna društvu. U socijalizaciji mladih škola treba strogo provoditi svoja pravila, a kada se ta pravila krše, slijede kazne koje odražavaju ozbiljnost štete koju pojedinac donosi društvu. Kazna ima odgojnu funkciju jer uči pojedinca u ranom dobu da poštuje pravila i da bude sposoban za ispravno djelovanje u društvu. U školi dijete mora komunicirati s ostalim članovima školske zajednice dijeleći skup pravila. Na taj način škola održava društvene uloge i društvena pravila koja učenicima pomažu pri lakšem snalaženju kada napuste odgojno-obrazovnu instituciju.<sup>19</sup>

### 2.3. Neformalno učenje i obrazovanje

Pastuović piše da je Dohmen *neformalno obrazovanje* odredio kao svaki tip organiziranog učenja koji ne vodi priznatom certifikatu, odnosno diplomi kojom se priznaje određeni stupanj obrazovanja.<sup>20</sup> Ta je definicija preširoka jer je prema njoj informalno učenje dio neformalnog obrazovanja, pa zbog toga ne može postojati kao poseban oblik. *Neformalno učenje* može biti organizirano na radnom mjestu, a mogu ga organizirati različita društva ili udruge (organizacije mladih, sindikati, političke stranke i dr.) te može biti organizirano u institucijama koje služe kao dopuna formalnom sustavu obrazovanja (glazbene škole, sportski klubovi, privatne poduke i sl.). *Neformalno učenje* integralni je dio koncepta *cjeloživotno učenje* i jedna od ključnih smjernica obrazovanja za 21. stoljeće jer se vjeruje da upravo *neformalno učenje* nudi odgovor na brojne izazove koji su posljedica kompleksnih i ubrzanih promjena suvremenog svijeta. *Neformalno obrazovanje* odraslih usmjereno je i na područje društvenih aktivnosti s ciljem osobnog razvoja.<sup>21</sup>

Izlaz iz ovisnog odnosa prema školi nije u ulaganju društvenih sredstava u neki novi izum koji tjera ljude na učenje, već stvaranje novog stila obrazovnog povezivanja čovjeka i njegove sredine. Novi stil Illich naziva

<sup>18</sup> Isto, str. 10.

<sup>19</sup> Isto, str. 123.

<sup>20</sup> Pastuović, »Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju«, str. 256–257.

<sup>21</sup> [Morana Koludrović, Andrej Marušić, »Formalno, neformalno i informalno učenje«, str. 42–44, na str. 42, u: Morana Koludrović, Andrej Marušić, »Što je andragogija?«, str. 33–63, u: Morana Koludrović, Mario Vučić (ur.), *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih* (Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2018).

raškolovavanje (*deschooling*), koji ne zahvaća samo školu već cijelo društvo, odnosno znači njegovu demokratizaciju tako što svima koji žele učiti treba omogućiti pristup raspoloživim sredstvima u svako doba života.<sup>22</sup> U raškolo-  
vavanje je uključeno ukidanje monopola nastavnika tako što sve osobe koje žele nekom prenositi znanja treba ovlastiti da pronađu pojedince koji žele stjecati znanje i svima koji žele pred javnost iznijeti kakvo sporno pitanje treba pružiti povoljnu priliku za to.<sup>23</sup>

## 2.4. Informalno učenje i obrazovanje

Informalno je obrazovanje namjerno učenje bez izvanjske potpore. Njemu odgovara hrvatski naziv *samoobrazovanje*. To je oblik namjernog učenja koje je manje organizirano od neformalnog obrazovanja. Neformalno obrazovanje organiziraju institucije i osobe za potrebe drugih osoba koje će učiti uz njihovu pomoć. Informalno obrazovanje pokreće i organizira sama osoba koja će učiti bez izvanjske pomoći drugih. Samoobrazovanje može biti potpuno samostalno (pojedinač samostalno određuje cilj svojega učenja, planira, organizira i vrednuje rezultate svojega učenja) ili pri tome može zatražiti određenu pomoć drugih pojedinaca i institucija.<sup>24</sup> Smatra se da je informalno učenje ono koje nije ni formalno ni neformalno, već je prirodna pojava u svakodnevnom životu i ne mora se odvijati svjesno. Drugim riječima, informalno učenje obuhvaća neorganizirane aktivnosti stjecanja kompetencija u svakodnevnom životu, a na njegovo stjecanje utječu osobni interesi pojedinca, društvene i profesionalne okolnosti i mediji.<sup>25</sup>

## 2.5. Nenamjerno ili iskustveno učenje

Nenamjerno ili iskustveno učenje (*experiential learning, learning by doing, incidental learning*) zbiva se u različitim životnim ulogama: ulozi učenika, radnoj, obiteljskoj/roditeljskoj, političkoj, rekreativnoj, ratnoj i drugim. Iskustveno je učenje najčešće nesvjesno. Uči se na razne načine, primjerice

<sup>22</sup> Vrčelj, *Što školu čini školom: teorijski pristupi, koncepti i trendovi*, str. 111–112.

<sup>23</sup> Isto.

<sup>24</sup> [Koludrović, Marušić], »Formalno, neformalno i informalno učenje«, str. 43.

<sup>25</sup> Isto.



radeći i prolazeći kroz različite životne situacije.<sup>26</sup> Oko 50% obrazovanja odvija se izvan škole, a vrijednosti, stavovi i navike tijekom djetinjstva uče se pretežito odgojem, a u odraslosti iskustveno (informalno).<sup>27</sup> Obično zemlje koje imaju niske udjele uključenosti imaju i više stope nezaposlenosti, jer se zastarjela znanja ne razvijaju, što vodi do dugotrajne nezaposlenosti i dugoročno smanjuje stopu aktivnosti.

### 3. Obrazovanje odraslih

Pastuović je 2008. godine istaknuo da je cjeloživotno učenje tijesno povezano s problematikom obrazovanja odraslih te da je razvoj koncepta obrazovanja odraslih bitno pridonio formiranju koncepta cjeloživotnog učenja.<sup>28</sup> Na području odgoja i obrazovanja engleski filozof i pravnik Thomas More (1477. – 1535.) zalagao se za ravnopravnost za sve Utopljanje, točnije za stanovnike otoka Utopije. Kako doznajemo od Zaninovića, More se zalagao i za obrazovanje žena, kao i muškaraca, uslijed čega žene »poklanjaju sve svoje slobodno vrijeme umnim zanimanjima«, a što se tiče sadržaja obrazovanja More veće značenje pridaje »realističkim znanjima i odlučno odbacuje verbalizam«, dok »apstraktno skolastičko obrazovanje ironizira, pa kaže da su Utopljeni zaostali 'od suvremene dijalektike', ne znaju sve apstraktnosti 'metafizike', ali se zato mnogo više razumiju u objašnjavanje prirodnih pojava«, a život Utopljana opisuje na sljedeći način: »Utopljeni slobodno vrijeme najviše koriste za obrazovanje i razonodu, bave se gimnastikom itd. Tako se, prvi put u povijesti, susreće ideja o obrazovanju odraslih. Naime, građani prije početka prijepodnevnog rada slušaju predavanja, a to isto čine i u vrijeme odmora između dvije faze rada. Popodnevno slobodno vrijeme koriste prema svojim interesima i nahođenju.<sup>29</sup> Važno ime u kontekstu obrazovanja odraslih jest i Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869. – 1939.). Budući da je nepismenost u tadašnjoj Rusiji bila visoka, Krupskaya je opismenjavanje vidjela početkom obrazovanja odraslih i samoobrazovanja. Na njezinu

<sup>26</sup> Pastuović, »Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju« str. 257.

<sup>27</sup> Pastuović, »Kako do društva koje uči«, str. 424.

<sup>28</sup> Pastuović, »Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju« str. 253.

<sup>29</sup> Mate Zaninović, *Opća povijest pedagogije* (Zagreb: Školska knjiga, 1988), str. 90.

inicijativu srednje škole organizirale su nastavu za odrasle uzimajući u obzir dob i iskustvo učenika.<sup>30</sup>

Zbog nemogućnosti da se školovanjem mladih odgovori na sve brže zastarijevanje znanja, na promjene u strukturi zanimanja te na nove zadaće koje se pred odrasle ljude postavljaju u obnašanju neprofesionalnih uloga, snažno se počeo razvijati pokret obrazovanja odraslih. I to kako u razvijenim tako i u nerazvijeni zemljama. U potonjima je imao dodatnu zadaću smanjivanja obrazovne zaostalosti stanovništva, koje je nerijetko bilo i nepismeno.<sup>31</sup>

Andragogija, metaforički rečeno 'mlada sestra pedagogije', usredotočila se pak na područje obrazovanja odraslih, na koje je pedagogija doduše pretendirala, ali ga nije zbilja teorijski apsorbirala. Pritom se andragogija u skladu sa svojim predmetom bavila samo doživotnim obrazovanjem odraslih ljudi i osoba treće životne dobi, a ne cjeloživotnim obrazovanjem. Otud i potreba za obuhvatnom teorijom cjeloživotnog obrazovanja i odgoja koja bi integrirala postojeća znanja u obrazovanju i odgoju osoba različitih životnih dobi.<sup>32</sup>

Doživotno (trajno, kontinuirano) obrazovanje često se rabi kao istoznačnica pojmu *cjeloživotnog obrazovanja*. Takvo izjednačavanje postupno se napušta. Naime, razlika između cjeloživotnog obrazovanja (*lifelong education*) i doživotnog (trajnog) obrazovanja (*continuing education*) je u tome što se cjeloživotna edukacija odnosi na obrazovanje i odgoj tijekom cijeloga života, dok se doživotno obrazovanje odnosi na obrazovanje od završetka nekog stupnja formalnog obrazovanja.<sup>33</sup>

#### 4. Obrazovanje osoba treće životne dobi

Cjeloživotno obrazovanje i učenje, kako smatramo, ne može se razmatrati bez obrazovanja osoba treće životne dobi. Kontinuirano učenje osoba treće životne dobi pridonosi kvaliteti njihovog života u različitim aspektima.

<sup>30</sup> Vrcelj, *Što školu čini školom: teorijski pristupi, koncepti i trendovi*, str. 97.

<sup>31</sup> Pastuović, *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, str. 24.

<sup>32</sup> Isto, str. 25.

<sup>33</sup> Rogić, »Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija«, str. 53.

Starenje je proces u kojem dolazi do promjena u biološkoj, socijalnoj i psihološkoj funkciji pojedinca. Biološko starenje označava slabljenje funkcija organizma, dok psihološko starenje podrazumijeva prilagodbu pojedinca na starenje te promjenu u psihičkim funkcijama.<sup>34</sup> Sociološki aspekt starenja nastoji objasniti starenje pojedinca kroz njegovu interakciju s okolinom, točnije utjecaj društva i kulture na starenje pojedinca. Upravo se ta interakcija mijenjala tijekom povijesti. Postupno se mijenja percepcija o starijima, od ovisnih na mlađe generacije te bespomoćnih zbog narušenih ili izgubljenih funkcionalnih sposobnosti, do percepcije starijih osoba kao aktivnih članova koji doprinose društvu u kojem žive.<sup>35</sup> Trenutak početka starenja nije moguće precizno odrediti jer biološko, psihološko i socijalno starenje ne moraju početi u isto vrijeme.<sup>36</sup> Od razdoblja umirovljenja do pravog doba ovisnosti o drugim osobama kod mnogih osoba protekne i dvadesetak godina koje treba kvalitetno proživjeti. Upravo cjeloživotno učenje u velikoj mjeri može to životno razdoblje učiniti višestruko korisnim, jer intelektualna aktivnost održava psihofizičku vitalnost, prevenira razne moždane disfunkcije, pruža mogućnost stvaranja novih iskustava i upoznavanja drugih ljudi.<sup>37</sup> Aktivnim starenjem smanjuje se rizik od bolesti i invalidnosti, potiče se stvaranje pozitivne slike prema vlastitom tijelu, vlastitim mogućnostima i sposobnostima te prema samome sebi.<sup>38</sup> Kod cjeloživotnog učenja osoba treće životne dobi ne naglašava se deficit osobe, nego njezine kompetencije i znanje. Istraživanje provedeno u Bologni, u socijalnim centrima za starije osobe, ističe da učenje u trećoj životnoj dobi održava um aktivnim te da je

<sup>34</sup> Lovorka Brajković, *Pokazatelji zadovoljstva životom u trećoj životnoj dobi*, doktorska disertacija. Mentor: Rudolf Gregurek (Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2010), str. 6.

<sup>35</sup> Renata Možanić, Zlatko Bukvić, »Lifelong Learning and Older People in the Context of ICT« / »Cjeloživotno učenje i osobe starije životne dobi u kontekstu IKT-a«, *Croatian Journal of Education / Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 23/4 (2021), str. 1267–1281 / str. 1282–1292, na str. 1268 / na str. 1282–1283.

<sup>36</sup> Slavka Galić, »Psihologija starenja«, u: Slavka Galić, Nada Tomasović Mrčela i sur. (ur.), *Priručnik iz gerontologije, gerijatrije i psihologije starijih osoba - psihologije starenja* (Osijek: Medicinska škola Osijek, 2013), str. 1–37, na str. 4.

<sup>37</sup> Jasna Čurin, »Sveučilište za treću životnu dob – primjer modela cjeloživotnog učenja u praksi«, *Andragoški glasnik* 12/2 (2008), str. 149–161, na str. 150.

<sup>38</sup> Matea Burigo, *Aktivno starenje i potrebe osoba treće životne dobi za obrazovanjem*, diplomski rad. Mentorica: Vedrana Spajić-Vrkaš. Komentor: Nenad Karajić (Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2021), str. 19.

važno da osoba nikada ne prestane učiti, kao i to da nikada nije kasno za usvajanje novih znanja.<sup>39</sup>

U razvijenim zemljama Europe sveučilišta za treću životnu dob postoje već dugo. Prvo je takvo sveučilište otvoreno 1973. godine u Toulouseu u Francuskoj. U novije vrijeme prisutna je ekspanzija različitih međunarodnih projekata koji se bave promicanjem prava na kvalitetniji život starijih osoba, uključujući kao značajan čimbenik i mogućnost doživotnog obrazovanja. To nije ništa neočekivano jer se životni vijek produžuje te dolazi do sve veće potrebe za radom sa starijim osobama i sve više stručnjaka pokazuje interes za osobe treće životne dobi. Tako možemo reći da je Pučko otvoreno učilište Zagreb programom Sveučilišta za treću životnu dob odgovorilo potrebama vremena u kojem živimo.<sup>40</sup> Inače, prema istraživanju koje su 2014. godine proveli Escolar Chua i de Guzman, potvrđena je pozitivna povezanost cjeloživotnog učenja s razinom psihološke, socijalne i opće dobrobit starijih osoba.<sup>41</sup>

Cjeloživotno učenje je kontinuirano učenje tijekom života, a obuhvaća sve aktivnosti čija je svrha unapređenje znanja, vještina i kompetencija koje se tiču osobnih, građanskih, društvenih i radnih perspektiva. Osim u obrazovnim ustanovama, provodi se sudjelovanjem u sportskim i kulturnim aktivnostima, hobijima, rekreaciji i volontiranju.<sup>42</sup>

Budući da osobe starije životne dobi imaju više slobodnog vremena, potrebno ga je kvalitetno ispuniti raznolikim aktivnostima. Time se poboljšava kvaliteta života i sprečava pojava zatvorenosti i depresije. Na učenje u starijoj dobi utječu individualne karakteristike i promjene u funkcioniranju koje se javljaju starenjem. Takve promjene očituju se u strukturalnim te fiziološkim promjenama, gubitkom funkcionalnih sposobnosti organa i osjetila te slabljenjem kognitivnih sposobnosti, a osim tih bioloških na učenje se u starijoj dobi utječe i razinom motivacije za učenje i dostupnošću mogućnosti

<sup>39</sup> Elena Luppi, »Education in old age: An exploratory study«, *International Journal of Lifelong Education* 28/2 (2009), str. 241–276, na str. 274.

<sup>40</sup> Čurin, »Sveučilište za treću životnu dob – primjer modela cjeloživotnog učenja u praksi«, str. 150.

<sup>41</sup> Rowena L. Escolar Chua, Allan B. de Guzman, »Effects of Third Age Learning Programs on the Life Satisfaction, Self-Esteem, and Depression Level among a Select Group of Community Dwelling Filipino Elderly«, *Educational Gerontology* 40/2 (2014), str. 77–90, na str. 87.

<sup>42</sup> Možanić, Bukvić, »Lifelong Learning and Older People in the Context of ICT« / »Cjeloživotno učenje i osobe starije životne dobi u kontekstu IKT-a«, str. 1269 / str. 1283–1284.

učenja.<sup>43</sup> Starenjem dolazi do kognitivnih promjena koje obuhvaćaju smanjenje količine informacija koje mogu biti sadržane u radnom pamćenju, sporiju obradu informacija, smanjenje fluidnih sposobnosti, zaboravljanje davnih događaja, teže dosjećanje riječi te slabljenje rješavanja apstraktnih problema.<sup>44</sup> Usprkos tome, vježbom i treningom moguće je poboljšati kognitivne vještine kod osoba treće životne dobi. Osim toga, kod pojedinaca se javljaju i znaci mudrosti uz koje se vežu emocionalna zrelost, altruistični oblik kreativnosti, sposobnost promišljanja i primjena znanja te dubina i širina praktičnog znanja.<sup>45</sup> Starenjem opada brzina intelektualnog rada, ali ne opadaju i sposobnosti. Starije osobe mogu jednako kvalitetno učiti kao i mlade osobe, ali im je za to potrebno više vremena.<sup>46</sup>

U europskom kontekstu sve je aktualnije i donošenje mjera kojima se potiče obrazovanje odraslih u posebnim društvenim skupinama. Uključivanjem starijih osoba u obrazovne aktivnosti potiče se njihovo aktiviranje u društvu i nakon umirovljenja. Dokazano je da osobe starije životne dobi mogu aktivno doprinijeti napretku društva, a time ujedno doprinose i unapređenju svojeg zdravstvenog i socioekonomskog statusa.<sup>47</sup> Neki od osnovnih zadataka osoba treće životne dobi su prilagođavanje na tjelesne promjene i opadanje fizičke snage, napuštanje radne aktivnosti i prilagodba na mirovinu, očuvanje zdravlja, prilagodba na smrt bračnog partnera, preoblikovanje identiteta i socijalnog položaja te održavanje zadovoljavajuće brige za vlastite potrebe.<sup>48</sup> Treća životna dob posebna je po mnogočemu, a da bi se uspjelo u takvoj vrsti obrazovnog rada, treba imati na umu specifičnosti vezane uz rad sa starijim osobama. Neke pripadaju fizičkim mogućnostima koje uvjetuje životna dob, neke senzornim sposobnostima, neke intelektualnim sposobnostima i mogućnostima novog učenja, neke se pak nalaze u području motivacije i interesa, a najveći dio specifičnosti obuhvaća područje psiholoških osobina ličnosti.<sup>49</sup>

<sup>43</sup> Isto, str. 1272 / str. 1287.

<sup>44</sup> Galić, »Psihologija starenja«, str. 25.

<sup>45</sup> Isto, str. 26.

<sup>46</sup> Burigo, *Aktivno starenje i potrebe osoba treće životne dobi za obrazovanjem*, str. 23.

<sup>47</sup> Marija Lugarić, »Važnost razvoja politike obrazovanja odraslih u Hrvatskoj«, *Andragoški glasnik* 16/2 (2012), str. 95–98, na str. 98.

<sup>48</sup> Aleksa D. Brković, *Razvojna psihologija* (Čačak: Svetlost, 2011), str. 368.

<sup>49</sup> Jasna Čurin, »Specifičnosti poučavanja osoba treće životne dobi: podsjetnik za nastavnike«, *Andragoški glasnik* 14/1 (2010), str. 73–79, na str. 74.

Obrazovanje je ključan faktor ekonomskog razvoja, ali isto tako i osobnog razvoja. Ekonomija koja se oslanja na obrazovanje i učenje poboljšava te odražava rast i konkurentnost. Svaki pojedinac ima pravo na obrazovanje bez obzira na spol i dob, prebivalište, podrijetlo ili ekonomski status, stoga ono treba biti dostupno i osobama treće životne dobi.<sup>50</sup> U izvješću pod nazivom *Naučiti postojati (Learning to be)* iz 1972. godine, koje je izdalo Međunarodno povjerenstvo za razvoj obrazovanja, naglašava se da razvitak obrazovanja prethodi ekonomskom razvitku te da obrazovanje svjesno priprema ljude za tipove društva koji još ne postoje.<sup>51</sup> Obrazovanjem odraslih ujedno se želi razvoj i gospodarstvo temeljiti na znanju te stvoriti društvo koje uči.<sup>52</sup>

## 5. Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika

Učitelji i nastavnici se tijekom svojeg radnog vijeka usavršavaju i uče da bi mogli što učinkovitije odgovoriti zahtjevima koji se svakodnevno stavljaju pred njih. Oni su odgovorni za poticanje motivacije za cjeloživotnim učenjem kod učenikā i stvaranje samostalnih učenika koji žele ulagati u vlastiti rast i razvoj te znaju kako učinkovito učiti.

Gotovo je nemoguće učiti cijeloga života ukoliko pojedinac ponajprije nije zavolio učenje i nije naučio kako učiti. Još za vrijeme formalnog školovanja potrebno je razvijati sposobnosti lakog i brzog pronalaženja informacija te upotrebu i adekvatno skladištenje istih, vještinu učenja na djelu, kao i razvijati te poticati učenje učenja.<sup>53</sup> Učenje je čovjekova prirodna težnja i potreba. U budućnosti će biti slobodan onaj tko nauči učiti, tko zavoli učenje i s lakoćom uči cijelog života.<sup>54</sup>

Kod obrazovanja odraslih u nekim je zemljama glavni cilj prenošenje informacija, a tu ulogu ima edukator. On u obrazovanju odraslih ima transmi-

<sup>50</sup> Željka Ciler, »Koncept cjeloživotnog učenja u Švedskoj«, *Andragoški glasnik* 16/1 (2012), str. 69–78, na str. 74.

<sup>51</sup> Edgar Faure i sur. (ur.), *Naučiti postojati* (Beograd: Stručna štampa, 1972), str. 11.

<sup>52</sup> Vladimir Strugar, »Druga obrazovna prilika: potrebe, mogućnosti i ostvarenja u Bjelovarsko-bilogorskoj županiji«, *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru* 3 (2009), str. 113–134, na str. 131.

<sup>53</sup> Nenad Suzić, »Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika«, *Pedagoška istraživanja* 11/1 (2014), str. 111–122, na str. 112.

<sup>54</sup> Suzić, »Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika«, str. 111.

sijsku funkciju te služi kao podrška i kao osoba koja olakšava proces učenja i poučavanja. Uloga edukatora mijenja se ovisno o tome radi li u formalnom obrazovanju, državnoj organizaciji ili u nevladinoj organizaciji. U drugim je zemljama glavni cilj obrazovanja odraslih vođenje, olakšavanje i podržavanje, a tu ulogu imaju treneri, moderatori i facilitatori.<sup>55</sup>

Vještina učiti kako učiti izuzetno je važna da bi pojedinac bio u mogućnosti doživotno učiti. Obrazovanjem se ne trebaju samo prenositi informacije nego je potrebno i razvijati metakogniciju te upoznati pojedinca s tehnikama i alatima potrebnim za samoučenje. Važno je povećati sposobnost odraslih za efektivnim učenjem kako bi imali osnovu za daljnjim učenjem i zadržali stečeno znanje.<sup>56</sup>

## 6. Zaključak

Prijelaz s pojma *cjeloživotnog obrazovanja* na pojam *cjeloživotnog učenja* dogodio se zbog niza razloga. Naime, općenito je danas veći naglasak na *učenju* nego na *obrazovanju*, što znači da se manja pozornost pridaje ulozima formalnih institucija, a veća neformalnom i informalnom učenju u najrazličitijim okruženjima, poput doma, radnog mjesta i lokalne zajednice. Formalno obrazovanje je i dalje neizostavno, samo što su suvremena istraživanja odnosa teorije i prakse rezultirala spoznajama koje veliki značaj pridaju drugim konceptima učenja, kao što su učenje na radu i rad tijekom učenja.<sup>57</sup> S tim su povezani i rezultati istraživanja koji govore o refleksivnim praktičarima, učenju rješavanjem problema, teorijama situacijskog učenja, učenju na radnom mjestu i razvoju ekspertize, do čega dolazi izvan konteksta obrazovnih institucija.<sup>58</sup> Također, veći je naglasak na samom pojedincu jer o njegovim sposobnostima i motivaciji ovisi na koji će način osmisliti i u kojoj mjeri realizirati vlastito cjeloživotno učenje.<sup>59</sup> U kontekstu cjeloživotnog obrazovanja potrebno je naglasiti i obrazovanje osoba treće životne dobi.

<sup>55</sup> Branko Dijanošić, Katarina Popović, »Curriculum globALE – Program za učenje i obrazovanje odraslih«, *Andragoški glasnik* 17/2 (2013), str. 101–116, na str. 104.

<sup>56</sup> Dijanošić, Popović, »Curriculum globALE – Program za učenje i obrazovanje odraslih«, str. 106.

<sup>57</sup> Lukenda, »Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja«, str. 144.

<sup>58</sup> Isto.

<sup>59</sup> Isto.

Nakon umirovljenja, što se za većinu zbiva nakon šezdeset i pete godine, ta generacija može očekivati desetljeća života. Dakle, bilo bi neobično očekivati da oni preuzmu ulogu pasivnih i ovisnih građana. Osobe treće životne dobi su značajna populacija koja stalno raste, a njihov način života zahtijeva podršku za aktivno i uspješno starenje.<sup>60</sup> Osim toga, vidljiva je razlika između osoba starije životne dobi nekada i sada. Današnje su generacije starije životne dobi obrazovanije, informiranije, financijski neovisnije, stambeno zbrinutije i funkcionalno sposobnije te su bolje upoznate sa svojim pravima i načinima na koje ih država štiti.<sup>61</sup>

Aktivno starenje postaje stil života osoba treće životne dobi. Svjedoci smo aktualne epidemiološke krize te potrebe informiranja i komunikacije putem tehnologije, a koju koriste brojne obrazovne i državne institucije da bi izvještavale javnost o trenutnom stanju te pružile informacije potrebne za odgovorno ponašanje. U ovom slučaju treba naglasiti opću populaciju s velikim udjelom starijih osoba koje su doživjele i još uvijek doživljavaju ekspanziju znanja i suočene su s promjenama načina života povezanih s napretkom tehnologije i digitalizacije. S obzirom na to, potrebno je omogućiti učenje starijim osobama. Zato su organizirani različiti oblici kreativnog i kvalitetnog provođenja slobodnog vremena, a kao najsloženiji od njih ističe se mogućnost cjeloživotnog učenja. U tu svrhu namijenjene su i institucije ili programi Sveučilišta za treću životnu dob, specijalizirane ustanove za obrazovanje starijih osoba.<sup>62</sup> Na taj se način omogućava kvalitetnije življenje osoba treće životne dobi te se obuhvaćaju svi aspekti: biološki, psihološki i sociološki. Potiče se razvoj kognitivnih sposobnosti (učenje), omogućava se stvaranje novih socijalnih veza (druženje) i podiže se samopoštovanje starijih osoba. Rad sa starijim osobama ruši predrasude i mijenja stavove o njima, a iskustvo starijih obogaćuje znanje mlađih.<sup>63</sup>

Zbog sve veće svijesti o zdravlju, aktivnom načinu života, zdravoj prehrani, povećanoj fizičkoj aktivnosti te ranoj dijagnostici teških bolesti, životni

<sup>60</sup> Možanić, Bukvić, »Lifelong Learning and Older People in the Context of ICT« / »Cjeloživotno učenje i osobe starije životne dobi u kontekstu IKT-a«, str. 1274 / str. 1288–1289.

<sup>61</sup> Vedrana Spajić-Vrkaš, Ines Vrban, Silvia Rusac, *Prava osoba starije životne dobi u Gradu Zagrebu: pilot-istraživanje* (Zagreb: Zaklada »Zajednički put«, 2013), str. 26.

<sup>62</sup> Čurin, »Specifičnosti poučavanja osoba treće životne dobi: podsjetnik za nastavnike«, str. 74.

<sup>63</sup> Jasna Čurin, »U zemlji znanja seniori doista žele učiti«, *Andragoški glasnik* 16/2 (2012), str. 143–153, na str. 152.



vijek ljudi se produžio.<sup>64</sup> Sve je više osoba starije životne dobi čiji su interesi sve zahtjevniji, zbog čega je potreban veći broj stručnjaka koji će pridonijeti kvaliteti života starijeg stanovništva. Stručnjaci koji su nositelji obrazovanja osoba starije životne dobi neprestano se moraju prilagođavati novonastalim potrebama, zbog čega dolazi do sve veće potražnje za neformalnim obrazovanjem da bi takve osobe mogle pratiti znanstveno, društveno i tehnološko kretanje.

## 7. Literatura

- Brajković, Lovorka. 2010. *Pokazatelji zadovoljstva životom u trećoj životnoj dobi*, doktorska disertacija. Mentor: Rudolf Gregurek (Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2010).
- Brković, Aleksa D. 2011. *Razvojna psihologija* (Čačak: Svetlost, 2011).
- Burigo, Matea. 2021. *Aktivno starenje i potrebe osoba treće životne dobi za obrazovanjem*, diplomski rad. Mentorica: Vedrana Spajić-Vrkaš. Komentor: Nenad Karajić (Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2021).
- Ciler, Željka. 2012. »Koncept cjeloživotnog učenja u Švedskoj«, *Andragoški glasnik* 16/1 (2012), str. 69–78.
- Čurin, Jasna. 2008. »Sveučilište za treću životnu dob – primjer modela cjeloživotnog učenja u praksi«, *Andragoški glasnik* 12/2 (2008), str. 149–161.
- Čurin, Jasna. 2010. »Specifičnosti poučavanja osoba treće životne dobi: podsjetnik za nastavnike«, *Andragoški glasnik* 14/1 (2010), str. 73–79.
- Čurin, Jasna. 2012. »U zemlji znanja seniori doista žele učiti«, *Andragoški glasnik* 16/2 (2012), str. 143–153.
- Dijanošić, Branko; Popović, Katarina. 2013. »Curriculum globALE – Program za učenje i obrazovanje odraslih«, *Andragoški glasnik* 17/2 (2013), str. 101–116.
- Escolar Chua, Rowena L.; Guzman de, Allan B. 2014. »Effects of Third Age Learning Programs on the Life Satisfaction, Self-Esteem, and Depression Level among a Select Group of Community Dwelling Filipino Elderly«, *Educational Gerontology* 40/2 (2014), str. 77–90.
- Faure, Edgar i sur. (ur.). 1972. *Naučiti postojati* (Beograd: Stručna štampa, 1972).
- Galić, Slavka. 2013. »Psihologija starenja«, u: Slavka Galić, Nada Tomasović Mrčela i sur., (ur.), *Priručnik iz gerontologije, gerijatrije i psihologije starijih osoba - psihologije starenja* (Osijek: Medicinska škola Osijek, 2013), str. 1–37.
- [Koludrović, Morana; Marušić, Andrej]. 2018. »Formalno, neformalno i informalno učenje«, str. 42–44, u: Morana Koludrović, Andrej Marušić, »Što je andragogija?«, str. 33–63, u: Morana Koludrović, Mario Vučić (ur.), *Učimo cjeloži-*

<sup>64</sup> Burigo, *Aktivno starenje i potrebe osoba treće životne dobi za obrazovanjem*, str. 8.

- votno učiti i poučavati: priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih (Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2018).
- Lugarić, Marija. 2012. »Važnost razvoja politike obrazovanja odraslih u Hrvatskoj«, *Andragoški glasnik* 16/2 (2012), str. 95–98.
- Lukenda, Anita. 2017. »Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja«, *Acta Iadertina* 14/1 (2017), str. 131–147.
- Luppi, Elena. 2009. »Education in old age: An exploratory study«, *International Journal of Lifelong Education* 28/2 (2009), str. 241–276, <https://doi.org/10.1080/02601370902757125>.
- Možanić, Renata; Bukvić, Zlatko. »Lifelong Learning and Older People in the Context of ICT« / »Cjeloživotno učenje i osobe starije životne dobi u kontekstu IKT-a«, *Croatian Journal of Education / Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 23/4 (2021), str. 1267–1281 / str. 1282–1292, <https://doi.org/10.15516/cje.v23i4.4132>.
- O'Neill, Aaron. 2022. »Global adult literacy rate aged 15 years and older from 1976 to 2019 by gender«, Statista (mrežna stranica), objavljeno 21. srpnja 2022. godine. Dostupno na: <https://www.statista.com/statistics/997360/global-adult-and-youth-literacy/> (pristup 29. rujna 2022. godine).
- Pastuović, Nikola. 1999. *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja* (Zagreb: Znamen, 1999).
- Pastuović, Nikola. 2006. »Kako do društva koje uči«, *Odgojne znanosti* 8/2 (2006), str. 421–441.
- Pastuović, Nikola. 2008. »Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju«, *Odgojne znanosti* 10/2 (2008), str. 253–267.
- Rogić, Ana Marija. 2014. »Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija«, *Acta Iadertina* 11/1 (2014), str. 49–67.
- Spajić-Vrkaš, Vedrana; Vrban, Ines; Rusac, Silvia. 2013. *Prava osoba starije životne dobi u Gradu Zagrebu: pilot-istraživanje* (Zagreb: Zaklada »Zajednički put«, 2013).
- Strugar, Vladimir. 2009. »Druga obrazovna prilika: potrebe, mogućnosti i ostvarenja u Bjelovarsko-bilogorskoj županiji«, *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru* 3 (2009), str. 113–134.
- Suzić, Nenad. 2014. »Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika«, *Pedagogijska istraživanja* 11/1 (2014), str. 111–122.
- Vrcelj, Sofija. 2018. *Što školu čini školom: teorijski pristupi, koncepti i trendovi* (Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 2018).
- Zaninović, Mate. 1988. *Opća povijest pedagogije* (Zagreb: Školska knjiga, 1988).

## Interdisciplinarity in Lifelong Education and Learning

### Summary

The constant progress of science and technology brings new knowledge that affects all levels of social life and their participants. Given the rapid changes in both the business and personal fields, the need for lifelong education and learning is growing. These procedures affect different types of formal education, whose providers must constantly adapt their programs to new needs, and there is a need for non-formal education in order to be able to monitor scientific, technological and social developments. Adult education is an important component of the lifelong learning system, it influences the attitudes and behavior of individuals in the perspective of personal development and in the perspective of participation in balanced and independent social, economic and cultural development. In Croatia, adult education is highlighted as an important component of the education system, and its confirmation is obtained through a number of important strategic documents. When we mention lifelong learning, we must also include the third age, since lifelong learning is defined by education that begins with compulsory schooling and lasts a lifetime. The goal of lifelong learning is the non-acceptance of knowledge, skills and competencies within the personal, social or professional activities of individuals. Adult education is an interdisciplinary science that arises from the need to improve understanding of phenomena in the field of education. The humanities and social sciences influence each other and establish interdisciplinary fields along with the sociology of adult education, creating the possibility of applying interdisciplinary knowledge in explaining social phenomena within adult education that use critical thinking about the practical applications of that knowledge. The paper will define adult education from the point of view of different disciplines.

**Key words:** adult education, lifelong learning, interdisciplinarity, practical application, andragogy



# INTERDISCIPLINARNI PRISTUP U ISTRAŽIVANJU SVIJESTI

## NEBOJŠA MUDRI

Klinički bolnički centar Osijek  
Ulica Josipa Huttlera 4  
HR-31000 Osijek  
Croatia  
nebojsa.mudri@kbco.hr

UDK 159.922

612.821

Pregledni rad /

Review article

## Sažetak

Svijest je postala ozbiljna tema prirodnih znanosti tek u posljednjih tridesetak godina, čemu je uvelike pridonio razvoj novih tehnika funkcionalnog snimanja mozga. Naponi nobelovaca poput Cricka, Sperryja, Ecclesa, Edelmana, Penrosea i njihovih suradnika, koji su se dokazali iznimnim otkrićima na području molekularne biologije, neurologije, imunologije ili fizike, usmjerili su se na rješavanje posljednje preostale zagonetke, a to je postojanje svjesnog uma u prirodi. S obzirom na brojne aspekte svjesnih doživljaja, kao što su budnost, intencionalnost, subjektivnost, integracija informacija i povezanost mentalnih modula, uz spoznajnu funkciju i socijalnu dimenziju svijesti, prirodna pozitivistička znanost svojim eksperimentalnim metodama koje provodi iz perspektive trećeg lica u načelu ne može rasvijetliti taj fenomen u potpunosti. Stoga svijest postaje *par excellence* predmet interdisciplinarnog istraživanja koje uključuje biologiju, psihologiju i psihoanalizu, kognitivnu neuroznanost, fenomenologiju, medicinske znanosti, fiziku, antropologiju i računalnu znanost. U radu će biti riječi o različitim metodama istraživanja njezinih pojedinih aspekata i potrebi za sintezom glavnih pronalazaka unutar jedne integralne znanosti o svijesti.

**Ključne riječi:** svijest, kognitivna znanost, istraživačke metode, interdisciplinarnost

## 1. Uvod

Biti svjestan za nas je isto što i biti živ. To nije nikakva znanstvena tvrdnja jer objektivno čovjek može biti živ i kada nije pri svijesti, primjerice, u dubokom snu ili pod općom anestezijom. Ali tada nesvjestan čovjek samo pokazuje vi-

talne znakove, srce mu kuca, spontano diše, bilježi mu se moždana aktivnost, ali nema takoreći glavnu ulogu u odigravanju vlastitog života, nije pribran niti usredotočen na zbivanja oko sebe, ne gradi svoje iskustvo svakim novim doživljajem. Tek smo pri svijesti u pravom smislu riječi *tu*: odgovaramo na pitanja i reagiramo na podražaje, sudjelujemo s drugima u bavljenju različitim poslovima, stvaramo nešto čega bez nas na svijetu ne bi bilo, promišljamo ono što nam se pojavljuje iz okoline i nekako se prema tome odnosimo. Može li biti da nam nešto tako blisko i neophodno poput svijesti ipak bude nedovoljno poznato, u vrijeme kada nas znanost kontinuirano zadivljuje otkrićima iz područja koja su nam u svakodnevici potpuno strana i nedodirljiva, poput nebeskih tijela iz udaljenih galaksija ili ponašanja subatomske čestice?

Krajem 1980-ih pojavila se snažna tendencija među empirijskim znanstvenicima različitih profila da se konačno prihvate rješavanja problema koji se tiču objašnjenja pojave, materijalnog supstrata i funkcije svijesti u prirodi. Neupitno se dotad o strukturi, sadržaju i patologijama svjesnih doživljaja znalo mnogo, ali naša subjektivnost, proučavana pod različitim imenima (duša, duh, ego, svijest i sl.), uporno se opirala uklapanju u eksplanatorni okvir objektivnih, prirodnih zakona. Skupina vrhunskih istraživača, mahom nobelovaca poput Francisa Cricka (1962. nagrađen za istraživanje molekularne strukture nukleinskih kiselina), Johna Ecclesa (1963. nagrađen za istraživanje sinapsi, točnije ekscitatornih i inhibitornih postsinaptičkih potencijala), Geralda Edelmana (1972. nagrađen za istraživanje imuniteta, odnosno otkriće strukture antitijela), Rogera Sperryja (1981. nagrađen za istraživanja različitih funkcija moždanih hemisfera) i Rogera Penrosea (2020. nagrađen za otkriće da je formacija crnih rupa robusno predviđanje opće teorije relativnosti), odlučila je da su znanstvene metode i mjerni instrumenti napokon dovoljno uznapređovali da je moguće dokazati izravnu korelaciju mentalnih stanja i bioloških, kemijskih i fizikalnih procesa u mozgu. Proučavanje svijesti tek je, dakle, u novije vrijeme shvaćeno 'dovoljno ozbiljno' da bi mu se posvetili i stručnjaci specijalizirani za neuroznanost, evolucijsku biologiju, organsku kemiju, računalnu znanost, medicinu i fiziku, pokušavajući udružiti svoja istraživačka nastojanja ili posve izgurati iz tog područja filozofe i psihologe koji vlastitom metodologijom ne mogu definitivno razjasniti: »Što je svijest, kako nastaje te koja je njezina funkcija i mjesto u prirodi?«.

U radu ne pretendiram dati konačan odgovor na to složeno pitanje niti ponuditi iscrpan pregled najvažnijih teorija svijesti, nego ukazati na to da različita znanstvena shvaćanja svijesti zapravo otkrivaju njezine pojedine aspek-

te ovisno o metodama kojim pristupaju tom fenomenu, odnosno unaprijed omeđenom prostoru (području specifične znanosti) unutar kojeg se kreće istraživanje i kojem, dakako, pripada i za to područje svojstvena ustaljena terminologija. Različitost shvaćanja zapravo se sastoji u parcijalnosti koja potrebuje druge aspekte da bi se fenomen svijesti mogao sagledati u cijelosti. No, pravi je izazov pronaći 'zajednički jezik' u današnjoj fragmentiranoj znanosti koja, izgubivši unutarnju bitnu poveznicu (kakvu je imala u doba antičke Grčke, obuhvaćena pojmom *episteme*) ili neupitni autoritet (kao u srednjem vijeku, diktiran Svetim pismom), sve više teži interdisciplinarnosti.

I dok dio autora s entuzijazmom govori o prospektima istraživanja svijesti u 'stoljeću uma' koje je nastupilo nakon 'desetljeća mozga', dakle 1990-ih,<sup>1</sup> još uvijek postoje i vrlo rezervirana stajališta po tom pitanju. Jedan standardni udžbenik iz neuroznanosti posvetio je svijesti samo stranicu teksta (kao dodatak poglavlju o budnosti i spavanju), gdje nalazimo stav da je bez obzira na nastojanja istaknutih znanstvenika oko otkrivanja neurobiološke osnove svijesti takav pronalazak malo vjerojatan, a »plauzibilniji je scenarij« da će pitanje »Što je svijest?« polako nestati iz središta zanimanja i ozbiljnih rasprava, baš kao što se to dogodilo i s pitanjem »Što je život?« kada ga se počelo prepoznati kao loše postavljen problem.<sup>2</sup> Međutim, dokle god se život i svijest shvaćaju kao loše postavljeni problemi zbog prijetećih sablasti vitalizma i idealizma, u znanosti će postojati dvije usporedne struje istraživanja: s jedne strane prirode kao neovisne fizikalne zbiljnosti, a s druge ljudskog ponašanja i kulture kao duhovne tvorevine. Suvremena rehabilitacija problema života i svijesti u znanstvenim raspravama upravo ide u smjeru konačnog odbacivanja umjetno stvorenih dualizama koji su stoljećima sprječavali dijalog prirodoslovaca i društveno-humanistički orijentiranih mislilaca.

## 2. Odredbe, aspekti i funkcije svijesti

Na pitanje »Što je svijest?« ne postoji jednoznačan odgovor koji bi dao obuhvatnu definiciju. Svijest je prema odredbama koje možemo naći u rječ-

<sup>1</sup> Miloš Judaš, »Iz Desetljeća mozga u Stoljeće uma«, u: Mislav-Stjepan Žebec (glavni urednik), *Mozak i um – trajni izazov čovjeku* (Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 2016), str. 27–54.

<sup>2</sup> Dale Purves, George J. Augustine, David Fitzpatrick, William C. Hall, Anthony-Samuel Lantia, Mark Williams, *Neuroscience* (Sunderland: Sinauer Associates Inc., 2004), str. 675.

nicima: 1) stanje budnosti i reaktivnosti na događaje u okolini; 2) zamjećivanje vlastitih doživljaja i nadzor nad njima; te 3) sposobnost mišljenja i rasuđivanja o objektivnom svijetu i vlastitom mjestu u njemu. Svijest uključuje svjesnost o nečemu (predmetnu, tranzitivnu svijest), svjesnost svjesnih doživljaja (metakogniciju, refleksivnost) i samosvijest (samospoznaju ili određivanje vlastitog ja). Etimologija riječi u hrvatskom jeziku slična je kao i kod engleske riječi *consciousness* (lat. *con*, što znači *sa* (tj. povezivanje: sintetička i socijalna dimenzija) + lat. *scientia*, što znači *znanje*) ili njemačke *Bewusstsein* (s tim da uz *wissen*, što znači *znati*, u njemačkoj riječi stoji i *sein*, dakle *biti*, što kod nas nedostaje). Riječ *vijest* etimološki upućuje na ono što se može vidjeti, opaziti i znati, a nastala je iz praslavenske *věstь* koja ima indoeuropski korijen u *\*weyd* u značenju *vidjeti*, *znati* (pa su tako i staroindijske *Vede* 'svete knjige znanja'). Dakle, perceptivna i kognitivna, a latentno i integrativna i socijalna dimenzija svijesti već su sadržane u samoj riječi koja ju izriče. Obraćanje pažnje na etimologiju, dakle na povijesni život pojma (ukoliko se ne radi o točno utvrđenom znanstvenom terminu) koji pokušavamo rasvijetliti, često je dobro polazište promišljanja problema, a dobar primjer takvog načina istraživanja dao je, kako smatram, jedan od najutjecajnijih filozofa 20. stoljeća: Martin Heidegger.

Fenomen svijesti ima nekoliko važnih aspekata koji se pokazuju primjenom različitih metoda istraživanja. Što se tiče pripisivanja svijesti određenoj osobi, životinji ili umjetno stvorenom kognitivnom sustavu, u minimalnom smislu taj bi entitet trebao biti osjetljiv i reagirati na podražaje u svijetu. Međutim, ukoliko *osjetljivost* (reaktivnost) prihvatimo ne samo kao nužan nego i kao dovoljan uvjet za definiranje nekog bića kao svjesnog, tad već zastupamo neki oblik panpsihizma<sup>3</sup> – stajališta prema kojem je svijest prisutna među svim živim bićima ili čak svim procesima prijenosa informacija i fizičke samo-organizacije.<sup>4</sup> U drugom smislu, osjetljivosti bi trebalo pridodati i *budnost*, jer u stanjima dubokog sna ili poremećaja svijesti organizam ne može uspostaviti prikladnu interakciju s okolinom.<sup>5</sup> Ono što, međutim, svaki svjesni doživljaj mora zadovoljiti jest uvjet *intencionalnosti* ili *tranzitivnosti*, upućenosti na nešto izvan sebe, čak i u slučaju ne-predmetnih doživljaja po-

<sup>3</sup> Attila Grandpierre, Deepak Chopra, Murali P. Doraiswamy, Rudolph Tanzi, Menas C. Kafatos, »A Multidisciplinary Approach to Mind and Consciousness«, *NeuroQuantology* 11/4 (2013), str. 607–617.

<sup>4</sup> Jon Protevi, »Mind in life, mind in process: Toward a new transcendental aesthetic and a new question of panpsychism«, *Journal of Consciousness Studies* 18/5–6 (2011), str. 94–116.

<sup>5</sup> Adam Zeman, »Consciousness«, *Brain* 124/7 (2001), str. 1263–1289.



put različitih ugođaja.<sup>6</sup> Percepcija, imaginacija, emocije, suđenje itd., uvijek imaju strukturu ‘nešto se pokazuje nekome na određeni način’, točnije strukturu usmjerenosti ili referencije, pri čemu se uz fokalni sadržaj svijesti pojavljuje i prisutna pozadina iz koje moduliranjem pažnje drugi sadržaj može izaći u prvi plan, kao kontekst koji određuje smisao onoga na što je pažnja usmjerena.<sup>7</sup> Perspektivnost svijesti otkriva i jedinstvo doživljavajućeg ‘sebstva’, kao i privatni karakter svijesti koji nam postaje dostupan u jednom okretanju pažnje ‘prema unutra’ ili prema sebi, a koje nazivamo *samosvijest*.<sup>8</sup> *Socijalna dimenzija* svijesti očituje se u mogućnosti dijeljenja sadržaja svojih mentalnih stanja s drugima putem oblikovanja i izražavanja u konvencionalnom jeziku, kao i neverbalnim putem. Iako se čitav niz kognitivnih procesa odvija na nesvjesnoj ili predsvjesnoj razini, planiranje, odlučivanje, rješavanje novonastalih problema i snalaženje u nepredviđenim situacijama nužno mora biti osviješteno. Osim toga, za razliku od paralelnih nesvjesnih procesa, svjesne scene, bez obzira koliko elemenata istovremeno sadrže, pojavljuju se u nizu (serijalno), čineći jedinstvenu i koherentnu struju u stalnoj preobrazbi. Svako je svjesno stanje izvanredno informativno, svaki se doživljaj razlikuje od drugog doživljaja i nastao je ograničavanjem, redukcijom ili diskriminacijom ogromnog broja alternativnih stanja. S druge strane, ta *diferenciranost svjesnog stanja* integrirana je u koherentnu, nesvodivu cjelinu: *sastavnice* pojedinog doživljaja tek se naknadno mogu apstrahirati, ali nisu osviještene neovisno jedna o drugoj nego ‘sve odjednom’, za što kao primjer može poslužiti to da boju ne možemo doživjeti odvojeno od oblika predmeta koji vidimo, niti lijevu stranu vidnog polja neovisno o desnoj.<sup>9</sup>

### 3. Osnovne metode istraživanja svijesti

Najstarija metoda istraživanja svijesti jest *introspekcija*, odnosno opažanje vlastite ‘nutrine’ te naknadno izvještavanje o kvaliteti, intenzitetu, trajanju

<sup>6</sup> Shaun Gallagher, Dan Zahavi, *Phenomenological Mind. An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science* (London–New York: Routledge, 2008), str. 116.

<sup>7</sup> William James, *The Principles of Psychology* (New York: Henry Holt and Company, 1890), str. 258–259.

<sup>8</sup> Patricia S. Churchland, »The Brain and Its Self«, *Proceedings of the American Philosophical Society* 155/1 (2011), str. 41–50.

<sup>9</sup> Giulio Tononi, »Consciousness, information integration, and the brain«, *Progress in Brain Research* 150 (2015), str. 109–126.

nju i drugim značajkama doživljaja, nakon čega je slijedila sustavna analiza pronalazaka. Psihologija, zatim, metodom *razgovora* (primjerice, u psihoanalizi) i *eksperimenata* razlučuje svjesna od nesvjesnih mentalnih stanja, implicitno i nagonsko područje od svjesnog uma koji pokušava zadovoljiti želje na društveno prihvatljiv način,<sup>10</sup> posebice tematizirajući pažnju (usredotočenost) različitim kvantitativnim i kvalitativnim metodama analize podataka iskustvenog opažanja.<sup>11</sup> Svijest kao budnost, odnosno stupnjevanje svijesti od fokusirane pažnje pa sve do stanja kome, primarno zanima medicinske znanosti.<sup>12</sup> Tri metodološka pristupa u tome igraju glavnu ulogu, a to su *bihevioralno vrednovanje*, *funkcionalno snimanje* metaboličke ili elektrofiziološke moždane aktivnosti te *proučavanje lezija mozga*. Neurofarmakologija, s druge strane, razotkriva utjecaj kemijskih spojeva na procese u živčanom sustavu, a time i na kvalitetu i na stupanj čovjekovih svjesnih stanja te na njegovo ponašanje.<sup>13</sup> Evolucijska teorija rabi *komparativnu metodu* kako bi odredila nužne uvjete za pripisivanje svijesti nekom biću (kao što su podražljivost, budnost, referentnost mentalnih stanja, subjektivnost, samosvijest i sl.) te istražila povijesni razvoj svijesti od rudimentarne do posve razvijene.<sup>14</sup> Sličan je interes i istraživača umjetne inteligencije i robotike, jer su ne-biološka inteligentna stvorenja manjkava spram živih bića ukoliko svijest ima bitan funkcionalan i adaptacijski značaj, pa utoliko njezine zanimljive aspekte treba *inženjerski dizajnirati* u sintetički stvorenim sustavima. Konačno, kognitivna znanost mentalne operacije tumači kao kompjutacijske procese koje je moguće apstrahirati, *modelirati* i simbolički prikazati. Kognicija je procesiranje informacija, a većina tog procesiranja odvija se neovisno u specifičnim dijelovima našeg mozga (takozvana teza modularnosti). Svijest je, s druge strane, serijski proces u kojem se procesirane dostupne informacije integriraju, sređuju i globalno dijele. Svjesno je znanje deklarativno, svjesni procesi serijski i algoritamski, a svjesni sadržaji epizo-

<sup>10</sup> Sigmund Freud, »The Unconscious«, u: Sigmund Freud, *General Psychological Theory. Papers on Metapsychology*, with an introduction by Philip Rieff (New York: Macmillan Publishing Company, 1963), str. 116–150.

<sup>11</sup> David LaBerge, »Attention«, u: Benjamin Martin Bly, David Rumelhart (eds.), *Cognitive Science* (Cambridge: Academic Press, 1997), str. 43–97.

<sup>12</sup> Zeman, »Consciousness«, str. 1267–1272.

<sup>13</sup> Elaine K. Perry, Allan Young, »Neurotransmitter networks«, u: Elaine K. Perry, Heather Ashton, Allan Young (eds.), *Neurochemistry of Consciousness: Neurotransmitters in Mind* (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002), str. 3–24.

<sup>14</sup> Todd E. Feinberg, Jon M. Mallatt, *Consciousness Demystified* (Cambridge–London: MIT Press, 2018).

dični, koherentni i verbalno izrecivi, dok je nesvjesno znanje proceduralno, nesvjesni mentalni procesi odvijaju se paralelno i automatski, a njihov je sadržaj parcijalan i potrebuje tumačenje.<sup>15</sup> U skladu s tim, razvijene su i brojne računalno implementirane kognitivne arhitekture (primjerice ACT\* i CLARION) koje su poslužile testiranju navedenih hipoteza.<sup>16</sup> Neuroznanost potvrđuje analizom funkcionalnih snimaka i drugim metodama da se pri svjesnim stanjima događa globalna neuronska sinkrona aktivacija i deaktivacija, odašiljanje impulsa na daljinu i integracija dijeljenih informacija.<sup>17</sup> Tranzitivnost svjesnih doživljaja posebno naglašava fenomenologija, pronalazeći je metodom *fenomenološke redukcije* ne samo kod referiranja na predmete (referente smisla), nego i u čitavom rasponu od tematske, eksplicitne, fokalne svijesti koja izvršava aktivne sinteze (kombiniranja, odvajanja, uspoređivanja, razlikovanja, primjerice u aktima suđenja ili odlučivanja) pa sve do nereflektivne, implicitne osjetilnosti i vremenske konstitucije svijesti u vršenju pasivne sinteze kao asocijacije pojava i momenata.<sup>18</sup>

#### 4. Biološka evolucija svijesti

Iako je općeprihvaćeno da je stupanj složenosti ponašanja kralješnjaka razmjernan stupnju razvijenosti njihove moždane kore,<sup>19</sup> o evolucijskoj pojavi svijesti stavovi se razilaze. Jedna od hipoteza glasi da svijest nužno potrebuje neokorteks (izokorteks), šestoslojni dio kore velikog mozga, koji se razvio kod sisavaca prije nekih 200 milijuna godina, a nedostaje kod gmazova i ostalih životinja koji im evolucijski prethode.<sup>20</sup> Neokorteks kod čovjeka

<sup>15</sup> Ron Sun, Stan Franklin, »Computational Models of Consciousness: A Taxonomy and Some Examples«, u: Philip David Zelazo, Morris Moscovitch, Evan Thompson (eds.), *The Cambridge Handbook of Consciousness* (Cambridge: Cambridge University Press, 2007), str. 151–174.

<sup>16</sup> John R. Anderson, *The Architecture of Cognition* (Cambridge: Harvard University Press, 1983).

<sup>17</sup> Gerald M. Edelman, Joseph A. Gally, Bernard J. Baars, »Biology of Consciousness«, *Frontiers in Psychology* 2, 4 (2011), str. 1–7.

<sup>18</sup> Evan Thompson, Antoine Lutz, Diego Cosmelli, »Neurophenomenology: An Introduction for Neurophilosophers«, u: Andrew Brook i Kathleen Akins (eds.), *Cognition and the brain: The philosophy and neuroscience movement* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), str. 40–97.

<sup>19</sup> Goran Šimić, »Ustroj i djelovanje moždane kore: Uvod u neurologiju ljudskog ponašanja«, *Za vod za neuroznanost Medicinskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu za neuroznanost* (mrežna stranica). Dostupno na: <http://dementia.hiim.hr/ustroj.htm> (pristup 10. kolovoza 2020. godine).

<sup>20</sup> John Eccles, »Evolution of consciousness«, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 89 (1992), str. 7320–7324.

obuhvaća oko 90% moždane kore i čini oko 76% ukupnog volumena mozga, a kod svih sisavaca je šestoslojne građe. Iako ptice nemaju neokorteks spomenute strukture, neki autori smatraju da njihov mozak ima brojna homologna područja s mozgom sisavaca, zadužena za senzorne, motorne i izvršne/asocijativne funkcije, pa bi uz bihevioralne dokaze postojanja složenih kognitivnih sposobnosti (korištenje alata, rješavanje problema, prepoznavanje svojeg odraza u zrcalu itd.) morali priznati i postojanje svjesnih stanja kod ptica kao i kod sisavaca.<sup>21</sup> Jedan od novijih pokušaja demistificiranja svijesti po evolucijskom modelu jest nastanak primarne svijesti, za što su potrebna osjetila koja opažaju na daljinu, složeniji mozak te procesiranje slikovnih predodžbi i afekata, a datira u razdoblje nagle diversifikacije života u ranom kambriju (prije 540 do 520 milijuna godina).<sup>22</sup> Istraživanje fosilnih ostataka mikroorganizama uz hidrotermalne otvore na morskom dnu smješta pojavu prvih živih stanica na Zemlji prije nekih 3,46 milijardi godina, ali moguće je da su se pojavile i ranije (budući da su se oceani formirali prije 4,41 milijarde godina). Svi su živi organizmi autonomni, autopoietični, operativno zatvoreni sustavi,<sup>23</sup> usmjereni na samoodržanje i rast, očuvanje metaboličkih procesa unutar vlastite membrane, ali adaptivni i usmjereni na djelovanje u promjenjivom okolišu. S pojavom živčanog sustava kod životinja (prije 580 do 560 milijuna godina) nastalo je i refleksno ponašanje uz osnovne motoričke programe. Neurohijerarhijska složenost, daljnji razvoj osjetila, veći kapacitet procesiranja informacija u neuronskim podsustavima kao i njihove integracije, središnji živčani sustav, pojava pažnje, afekata i memorije u razdoblju kambrija doveli su do referentnosti mentalnih stanja, jedinstva iskustva, mentalne uzročnosti i pojave proživljenih afektivnih kvaliteta, dakle do primarne svijesti i subjektivnosti.<sup>24</sup>

## 5. Psihologija nesvjesnog uma

I dok istraživanja koja se temelje na evolucijskoj biologiji pokušavaju pratiti stupnjeviti razvoj kognitivnih funkcija od nastanka života do suvreme-

<sup>21</sup> Ann B. Buttler, Paul R. Manger, Ingemar B. Lindahl, Peter Arhem, »Evolution of the neural basis of consciousness: a bird-mammal comparison«, *BioEssays* 27/9 (2005), str. 923–936.

<sup>22</sup> Feinberg, Mallatt, *Consciousness Demystified*, str. 89.

<sup>23</sup> Humberto Maturana, Francisco Varela, *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living* (Dordrecht: Springer, 1980).

<sup>24</sup> Feinberg, Mallatt, *Consciousness Demystified*, str. 108–109.

nog *homo sapiensa*, određivanju granica i funkcije svijesti može se pristupiti i *via negationis*, polazeći od tematizacije nesvjesnog mišljenja. Na spomen psihoanalitičkog poimanja uma često prvo prizovemo sliku Freudove metafore ledenjaka čiji je vrh svjesnog uma (aktualnih misli i zamjedbi) iznad površine trenutno vidljiv i dostupan, tik ispod površine nalazi se područje podsvijesti (sjećanja i pohranjenog znanja), znači trenutno nesvjesnog ali dostupnog, dok su u dubini seksualni i agresivni nagoni, strahovi, potisnuta i traumatska sjećanja, iracionalni motivi, subjektivno nedostupni, iako ih psihoanalitičar hipnozom ili tumačenjem snova može rekonstruirati, što znači izvući na javu. Postojanje nesvjesnog za Freuda je nužno i legitimno, a također i dokazivo s obzirom na svima znane fenomene jezičnih omaški, vividnih snova i ideja koje nam sinu bez da znamo njihov izvor.<sup>25</sup> U kasnijoj strukturalnoj podjeli ime nesvjesnog dijela uma, sjedišta potisnutih želja i neraspoznatljivih tragova sjećanja iz djetinjstva jest *id* (ono), dok je *ego* (ja) središte svjesnog života, koje ujedinjuje i utvrđuje različite impulse prije nego što ih provede u djelovanje, a spomenuti cenzor, sjedište zabrana i moralnih normi naziva se *super-ego* (nad-ja). Naš svjesni život odvija se tako u napetosti između primarnih nagona koji pokušavaju izaći na površinu te susprežuće savjesti koja djelovanje pojedinca vodi prema općim idealima, tj. *ego* djeluje zadovoljavajući želje pojedinca na društveno prihvatljiv način.

Iako su bolna sjećanja, traumatična iskustva i nepodnošljivi afekti koji se teško uklapaju u svjesno poimanje sebe često trajno prisutni kao uzrok unutarnjih sukoba osobe, u novije vrijeme pojam *nesvjesno* u službi samoočuvanja shvaćen je mnogo šire, kao proces održavanja jedinke na životu koji iz mentalnog repertoara pretražuje i nudi najbolja adaptacijska rješenja u suočavanju s trenutnom situacijom, bila ona unutarnja ili izvanjska.<sup>26</sup> Nesvjesni mentalni procesi u stalnoj su funkciji obrane od prijetnji homeostazi i dobrobiti organizma, oni su u podlozi automatskih i brzih reakcija na osjetilne, emocionalne, kognitivne i društvene podražaje. I dok je svijest potrebna da bi autonomni organizam »učio rješavati novonastale probleme, nesvjesne navike nastaju tako što u pozadini ponavljajući primjenjuje naučena rješenja za što mu pažnja više nije potrebna.«<sup>27</sup> Eksperimenti s

<sup>25</sup> Freud, »The Unconscious«, str. 116–117.

<sup>26</sup> Efrat Ginot, *The Neuropsychology of the Unconscious. Integrating Mind and Brain in Psychotherapy* (New York–London: W.W. Norton & Company, 2015).

<sup>27</sup> Grandpierre, Chopra, Doraiswamy, Tanzi, Kafatos, »A Multidisciplinary Approach to Mind and Consciousness«, str. 608.

implicitnom percepcijom i subliminalnim porukama, koje svjesno ne zamjećujemo ali utječu na naše ponašanje i odluke, otkrili su čak i objektivni vremenski prag svijesti: EEG snimanje bilježi da je svjesnom umu potrebno 300–400 milisekundi (P3 val) da ‘vidi’ ono što je nesvjesno već registrirao.<sup>28</sup> Ovaj dulji vremenski period upućuje na aktivaciju različitih (parijetalnih i čeonih) područja moždane kore uz primarno osjetilno područje (već prema tipu podražaja kojem je ispitanik bio izložen) koje je aktivno i pri nesvjesnom ‘zamjećivanju’. O neuronskoj podlozi svjesnih stanja reći ćemo nešto više u sljedećim poglavljima.

## 6. Utjecaj lezija mozga na kognitivne funkcije i na stanja svijesti

Ideja da je mozak organ našeg uma i psihe nije oduvijek prisutna u ljudskom promišljanju. Duša i duh povijesno su bili vezani s disanjem i dahom, pa i danas kažemo da je netko okončao tako što je izdahnuo. Osim toga, srce kao organ koji pumpa životnu tekućinu imalo je prvenstven značaj u shvaćanju našeg bitka (primjerice, u starom Egiptu), dok se za mozak smatralo da ima samo sporednu funkciju hlađenja krvi. U nekim kulturama središnju su važnost imali spolni organi kao izvor kreativnosti, kako biološke tako i psihološke. Kako su obdukcije nad ljudskim leševima bile vjerski i zakonski nedopustive sve do renesanse, detaljna anatomija mozga, kao i njegove uloge u ljudskom tijelu, dugo nisu bile prepoznate, uz iznimku Hipokrata koji je promatrajući epileptične napadaje zaključio da »iz mozga nastaju naše ugone i radosti, kao i tuga, bol i očaj. Pomoću njega mislimo, vidimo, čujemo i razlikujemo ružno od lijepoga, dobro od lošega i ugodno od neugodnoga«. <sup>29</sup> Moderna medicina započinje istraživačkim radom liječnika Andreasa Vesaliusa koji je, uz ostalo, dao i prvi potpuni morfološki opis mozga u sedmom svesku djela *De humani corporis fabrica* iz 1543. godine. U idućem stoljeću francuski filozof i matematičar René Descartes pokušao je pomiriti vlastitu dualističku poziciju (odnosno učenje o dvije supstance, protežnoj i mislećoj) hipotezom da je epifiza u mozgu mjesto interakcije uma i tijela. No, pravi značaj središnjeg živčanog sustava za naš

<sup>28</sup> Stanislas Dehaene, *Consciousness and the Brain. Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts* (New York: Penguin Press, 2014), str. 115–160.

<sup>29</sup> Navod prema: Stanislas Dehaene, *Consciousness and the Brain. Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts*, str. 49.

svjesni život, emocionalne reakcije, senzorne, kognitivne i motoričke funkcije zapažen je tek praćenjem (ponajprije traumatoloških) lezija u određenim regijama mozga. Najčešći uzroci lezija mozga su: moždani udar, traumatska ozljeda glave, tumor na mozgu, Alzheimerova bolest i hidrocefalus. Te anomalije utječu ne samo na biološke funkcije mozga, nego uzrokuju i jasne psihičke promjene. To je, primjerice, pokazao i čuveni slučaj Phineaša T. Gagea, radnika na željeznici kojem je 1848. godine, u nesreći uzrokovanoj dinamičnom eksplozijom, željezna šipka probila lubanju i odstranila mu dio čeonog režnja mozga, što je nekim čudom preživio, ali se karakterno promijenio i postao bezobziran, nepredvidiv, prost, čudljiv i lijen. Proučavanje lezija mozga i povezanog gubitka kognitivnih funkcija tako je ubrzo otkrilo centre za govor (Brocino i Wernickeovo područje), zatiljna primarna vidna područja, tjemena motorička područja, sljepoočna slušna područja, hipokampus kao područje zaduženo za memoriju, limbički sustav za intencionalno ponašanje, čeonu koru za planiranje i odlučivanje, ulogu moždanog debla (točnije čitavog uzlaznog retikularnog aktivacijskog sustava) za održavanje budnosti i pozornosti itd.

S metodom proučavanja svijesti u korelaciji s lezijama mozga usko je vezan i pristup Rogera W. Sperryja koji je od 1950-ih izučavao različite funkcije moždanih hemisfera kod životinja te pacijenata kojima je kirurškim putem presječeno žuljevito tijelo (u cilju ublažavanja epileptičnih napadaja). Prekidanjem poveznica između lijeve i desne hemisfere dolazi do fenomena koji je Sperry nazvao »podijeljeni mozak« (*split-brain*). Svojim je eksperimentima, primjerice, dokazao da lijeva hemisfera ima sposobnost artikulacije, razumijevanja i pamćenja jezika, dok desna hemisfera može pamtit i riječi, ali ih ne može artikulirati. U poznatom eksperimentu ispitanicima kod kojih je izvršen taj kirurški zahvat pokazao je jednu sličicu koju su vidjeli desnim okom i drugu koju su vidjeli lijevom okom. Potom ih je zamolio da žmireći lijevom rukom nacrtaju što su vidjeli. Svi ispitanici nacrtali su sličicu koja im je bila u lijevom vidnom polju, ali kada ih je zamolio da opišu što su nacrtali, dali su opis sličice koja im je bila u desnom vidnom polju. Štoviše, Sperry zaključuje, dvije odvojene hemisfere mozga usporedno su i simultano svjesne, iako im se mentalni doživljaji razlikuju.<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Roger W. Sperry, »A Modified Concept of Consciousness«, *Psychological Review* 76 (1969), str. 532–536, na str. 532.

## 7. Snimanje moždane aktivnosti u potrazi za neuronskim korelatima svijesti

Različita stanja svijesti medicina stupnjevito dijeli prema razini budnosti te ispunjenosti svijesti mentalnim sadržajima, od kome (koja je najbliža moždanoj smrti) preko opće anestezije, spavanja, pospanosti pa sve do budne svjesnosti. Posebno su zanimljiva stanja REM faze spavanja, kada sanjamo, odnosno imamo mentalne doživljaje iako nismo budni, ili vegetativna stanja i mjesečarenje, kada smo budni ali nesvjesni sebe i okoline. Tri metodološka pristupa u medicini igraju glavnu ulogu, a to su spomenuto proučavanje lezija mozga, bihevioralno vrednovanje i funkcionalno snimanje moždane aktivnosti. Najpoznatija bihevioralna metoda mjerenja razine svjesnosti jest Glasgowska ljestvica kome, koja boduje otvaranje očiju te verbalni i motorički odgovor pacijenta u ukupnom rasponu zbroja od 3 (najslabiji odgovor – moždana smrt ili koma) do 15 (najbolji odgovor – pacijent je pri punoj svijesti).<sup>31</sup> No, bihevioralna evaluacija nije pouzdana metoda u slučajevima gdje izostaju reakcije ispitanika, a on je i dalje pri svijesti, pa su razvijene različite metode snimanja moždane aktivnosti koje se temelje na mjerenju metaboličkih, odnosno elektrofizioloških promjena. Zajedno s istraživanjima koja polaze od lezija mozga, odnosno od poremećaja ili uskraćenosti kognitivnih funkcija uslijed oštećenja moždanog tkiva, metode funkcionalnog snimanja pomažu pri mapiranju mentalnih procesa u određenim moždanim regijama.

Funkcionalni MRI (fMRI) mjeri aktivnost mozga detektiranjem promjena u moždanom krvotoku. Aktivaciju neurona u nekoj regiji prati i pojačan protok krvi na tom mjestu jer je živčanim stanicama tada potrebna veća količina energije. Ta tehnika snimanja koja koristi BOLD (*blood oxygenation level dependent*) kontrast, odnosno paramagnetska svojstva deoksihemoglobina u venskoj krvi,<sup>32</sup> ima znatne prednosti jer ne zahtijeva kirurške postupke, unošenje potencijalno alergeni supstanci u organizam niti izlaganje ionizirajućem zračenju kao u slučaju PET skena koji daje prikaz intenziteta nakupljanja glukoze u stanicama, točnije metaboličke aktivnosti tkiva i or-

<sup>31</sup> Graham Teasdale, Bryan Jennett, »Assessment of Coma and Impaired Consciousness. A Practical Scale«, *Lancet* 2 (1974), str. 81–84.

<sup>32</sup> Seiji Ogawa, Tso-Ming Lee, A. R. Kay, D. W. Tank, »Brain magnetic resonance imaging with contrast dependent on blood oxygenation«, *Proceedings of the National Academy of Sciences* 87/24 (1990), str. 9868–9872.



gana. Mapiranje esencijalnih funkcija kao što su, primjerice, govor, planiranje, osjeti i upravljanje pokretima iznimno je važno prije kirurških zahvata ili radioterapije, posebice zbog toga da za njih zadužena područja u mozgu ne bi bila oštećena nakon tih postupaka. Osim medicinske uporabe, fMRI prvenstveno služi u istraživanju korelacije kognitivnih procesa i moždane aktivnosti, tako da je (s visokim postotkom točnosti) moguće na osnovi analize fMRI snimaka identificirati vrstu mentalnog stanja (radi li se, primjerice, o vizualnoj percepciji, prepoznavanju lica, osjećaju straha, odlučivanju itd.) u kojem se ispitanik nalazio u trenutku snimanja.<sup>33</sup>

Najstarija i još uvijek široko rasprostranjena metoda snimanja moždane aktivnosti jest elektroencefalografija (EEG). U neurološkim se ispitivanjima EEG koristi u dijagnostici i praćenju pacijenata s epilepsijom, kod praćenja posljedica traume glave, moždanih tumora, degenerativnih promjena središnjeg živčanog sustava, poremećaja sna, dubine anestezije i sl. Elektroencefalografija je metoda mjerenja bioelektrične aktivnosti mozga pomoću (20–256) elektroda postavljenih na kožu lubanje koje registriraju i pojačavaju razlike potencijala kao cerebralne ritmove i prikazuju ih kao kontinuirane krivulje. Točnije, EEG je »zapis promjena izvanstaničnog protoka struje što nastaje uslijed trajne i istodobne električne aktivnosti golemog broja pojedinačnih neurona moždane kore«. <sup>34</sup> Ovisno o stupnju svjesnosti, EEG bilježi valove različitih frekvencija i amplituda koje je moguće svrstati u pet glavnih kategorija. Delta ritam (valovi frekvencije 0.5–4 Hz i amplitude 60–100  $\mu$ V) fiziološki je uočljiv u dubokom snu i prevladava u frontalnim i središnjim regijama glave. Theta ritam (valovi frekvencije 4–7 Hz i amplitude oko 70  $\mu$ V) uočljiv je kod stanja pospanosti i ranih stadija spavanja. Alfa ritam (valovi frekvencije 8–12 Hz i amplitude oko 50  $\mu$ V) dominantan je u EEG snimkama okcipitalnog područja mozga neurološki zdravih, budnih odraslih osoba. Beta ritam (valovi frekvencije 14–30 Hz i amplitude oko 10–20  $\mu$ V) najčešće se očitava kod neurološki zdrave populacije. Beta valovi niže amplitude javljaju se prilikom pojačane moždane aktivnosti (visoke koncentracije, usredotočenog razmišljanja), a više amplitude kod umora i početnih stadija sna. Od ritmova visoke frekvencije oscilacija posebno treba izdvojiti gama ritam (valovi frekvencije 30–80 Hz) koji se pripisuje senzornoj percepciji koja integrira

<sup>33</sup> Philip A. Kragel, Annchen R. Knodt, Ahmed R. Hariri, Kevin S. LaBar, »Decoding Spontaneous Emotional States in the Human Brain«, *PLOS Biology* 14/9, e2000106 (2016), str. 1–19.

<sup>34</sup> Miloš Judaš, Ivica Kostović, *Temelji neuroznanosti* (Zagreb: Sveučilište u Zagrebu / Medicinski fakultet, 1997), str. 191.

različita područja u mozgu, odnosno visokoj razini procesiranja informacija. Posebice se koherentna neuronska oscilacijska aktivnost na oko 40 Hz, koja odražava iterativnu talamokortikalnu povratnu petlju, prepoznaje kao korelat svjesnih stanja kako u snovima tako i u budnosti.<sup>35</sup>

## 8. Neuroplastičnost: izazov mapiranju neuralne podloge svijesti

Ukoliko neki teorijski model svijesti (od kojih su najpoznatiji: teorija globalnog radnog prostora, hipoteza dinamičke jezgre, teorija integracije informacija i teorija mentalnih stanja višeg reda) treba biti biološki vjerodostojan, mora mu prethoditi istraživanje točnih korelacija između određenih procesa u mozgu i pojedinih aspekata svijesti. Utvrđivanje neuronskih korelata svijesti (NCC) ograničava doseg teorijskog modela, ali sâmo ne nudi objašnjenje poveznica između neuronskih i mentalnih procesa. Definiciju neuronskih korelata svijesti, kao minimalnog niza neuronskih događaja iz kojih nastaje određeni aspekt svjesne zamjedbe,<sup>36</sup> prati intenzivno istraživanje, posebice neurobiološke podloge vizualne pažnje, koje se odvija već tridesetak godina. NCC su, dakle, definirani kao nužan i dovoljan uvjet za pojavu svjesnog stanja ili doživljaja određene vrste, što će reći da ukupno stanje središnjeg živčanog sustava ne može biti shvaćeno kao NCC. Osim toga, određeni NCC izravno je povezan, što znači da u pravilu nastupa zajedno s doživljajem *x*, ali to ne znači da on uzrokuje *x*, što je mnogo snažnija tvrdnja koja još nije znanstveno dokazana.<sup>37</sup> Za razliku od 'zombi' načina rada našeg mozga, pri čemu se usporedno odvijaju brojni brzi, rutinski, stereotipni, već naučeni ili automatski procesi u specijaliziranim područjima/modulima, NCC nastaju u gustom povezanosti moždanih regija, pri čemu se svjesna stanja pojavljuju sporije i izmjenjuju se jedno za drugim, ali su fleksibilnija budući da moraju reagirati na novonastale situacije ili planirati složenija ponašanja.<sup>38</sup> Prema

<sup>35</sup> Rodolfo R. Llinás, *I of the Vortex. From Neurons to Self* (Cambridge-London: MIT Press, 2001), str. 124.

<sup>36</sup> Francis Crick, Christof Koch, »A framework for consciousness«, *Nature Neuroscience* 6 (2003), str. 119–126, na str. 119.

<sup>37</sup> Tim Bayne, Jakob Hohwy, »Consciousness: Theoretical Approaches«, u: Andrea Eugenio Cavanna (Editor-in-Chief), *Neuroimaging of Consciousness* (Dordrecht: Springer, 2013), str. 23–35, na str. 25–26.

<sup>38</sup> Crick, Koch, »A framework for consciousness«, str. 120.

hipotezi koja je u skladu s evolucijskim teorijama, o svjesnosti u punom smislu riječi može se govoriti samo na stupnju razvoja mozga u kojem je razvijen čeonu režanj, uključen u aspektima planiranja, odlučivanja i pažnje, a s kojim su sva moždana područja recipročno povezana: kao da prednji dio mozga povezuje informacije o trenutnom stanju organizma i okoline te upravlja senzornim i motoričkim procesiranjem koje se odvija u stražnjem dijelu.<sup>39</sup> Metoda kojom se određuju pojedini NCC odvija se u dva koraka: 1) u skladu s verbalnim izvještajima ili nekim drugim oblikom ponašanja uspoređuju se funkcionalni snimci moždane aktivnosti na makro ili mikro razini s pojavom istraživanog svjesnog stanja; 2) nakon što je neki NCC identificiran, određeno svjesno stanje pripadnika neke populacije može se naknadno zaključiti već iz pojave tog NCC (što je korisno kod pripisivanja svijesti subjektima koji su trajno ili privremeno u nemogućnosti izvještavanja o svojim mentalnim stanjima).

Generaliziranje rezultata na čitavu populaciju otežava fenomen neuroplastičnosti.<sup>40</sup> Neuroplastičnost je sposobnost moždanog tkiva da se prilagodi promjenama u okolini ili pak upotrebi nužnoj za organizam te da zadovolji novonastale bihevioralne, kognitivne ili metaboličke potrebe. Plastičnost se, prije svega, odnosi na stvaranje novih ili slabljenje starih veza među neuronima, a posebice dolazi do izražaja kod osoba koje su u ranom djetinjstvu ostale bez čitavih moždanih regija (uslijed trauma glave ili kirurških intervencija), pri čemu preostali dijelovi mozga postupno preuzmu sve važne funkcije. Osim toga, mapiranje kognitivnih funkcija suočava se i s činjenicom da je mozak svake osobe jedinstven te da neuronske mreže evoluiraju tijekom razvoja svakog čovjeka na ponešto drugačiji način. Uz genetičku predodređenost koja fiksira funkcionalnost određenih moždanih područja, neuroni imaju sposobnost modificirati snagu sinaptičke komunikacije, pa čak i formirati nove sinaptičke veze u skladu s učenjem i iskustvom (uz ostale čimbenike kao što su stres, ovisnosti, izostanak određenih podražaja, hormonalni disbalans, poodmakla dob i sl.) koje se odvija tijekom čitavog života.<sup>41</sup> S obzirom na sve navedeno, striktna lokalizacija i mapiranje NCC na mikro-razini koje bi bilo anatomske obvezujuće čini se neizvedivim.

<sup>39</sup> Earl K. Miller, Jonathan D. Cohen, »An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function«, *Annual Review of Neuroscience* 24/1 (2001), str. 167–202.

<sup>40</sup> Mads Jensen, Morten Overgaard, »Neural plasticity and consciousness«, *Frontiers in Psychology* 2, 191 (2011), str. 1–2.

<sup>41</sup> Bryan Kolb, Robbin Gibb, Terry E. Robinson, »Brain Plasticity and Behavior«, *Current Directions in Psychological Science* 12/1 (2003), str. 1–5.

## 9. Refleksni i intencionalni luk ciklusa percepcija-djelovanje

Osim 'neurocentrične' struje koja danas uglavnom prednjači u eksperimentalnim istraživanjima i teorijskim tumačenjima svijesti, značajno je i sustavno shvaćanje naših svjesnih doživljaja koje je vezano uz postkognitivističku struju u suvremenom proučavanju uma. Dinamistički pristup inteligentno ponašanje razmatra u povezanosti elektro-biokemijskih procesa u mozgu, kretanja tjelesnog organizma i promjena u okolini, pri čemu se taj jedinstven kognitivni dinamički sustav razvija u složenom međudjelovanju svojih sastavnica u realnom vremenu, a opisiv je diferencijalnim jednadžbama.<sup>42</sup> Ukoliko želimo shvatiti intencionalnu svijest, moramo promatrati interakciju mozga, tijela i okoline, a ne neuronsku aktivnost u izolaciji (prateći samo refleksnu putanju od osjetilnog podražaja do motoričke reakcije), jer životinja nikad ne čeka, nego traži podražaje. Pritom treba naglasiti da djelovanje organizma usmjereno na održanje, razvoj i reprodukciju možemo nazvati svrhovitim bez upadanja u zamku teleološkog tumačenja evolucije, koje suvremena biologija s pravom odbacuje. Intencionalnost omogućuje živim bićima razumijevanje svoje okoline i to pomoću generalizacije i apstrakcije onoga s čime se susreću te specifikacije i konkretizacije onoga kako će se ponašati, odnosno kako će odgovoriti u danoj situaciji u nizu ciklusa akcije i reakcije. Walter J. Freeman stoga govori o kružnom procesu ili, bolje rečeno, isprepletenim interaktivnim povratnim procesima, budući da je moguće razlikovati različite petlje (prostorno-vremensku, proprioceptivnu, kontrolnu itd.) u kojima su kroz sinaptičku aktivnost povezana motorička, senzorna i asocijativna područja u mozgu, dok je pak čitav tjelesni sustav u stalnom procesu prilagodbe svijetu u kojem djeluje i tim ga putem praktično spoznaje (bez obzira može li o tom svijetu reflektirati ili još nema izgrađenu proširenu svijest).<sup>43</sup> Djelovanje živih organizama koje je usmjereno na ostvarivanje ciljeva potaknuto je vlastitim očuvanjem, rastom i sazrijevanjem. Intencija je tako inicirana u mozgu i uzrokuje ponašanje (spontanost), a opažanje promjene odnosno posljedice tog čina povratno aktivira neuronske krugove koji se asimiliraju novonastalom stanju stvari te

<sup>42</sup> Tim van Gelder, Robert Port, »It's about time: An overview of the dynamical approach to cognition«, u: Robert Port, Tim van Gelder (eds.), *Mind as Motion: Explorations in the Dynamics of Cognition* (Cambridge: MIT Press, 1995), str. 1–43.

<sup>43</sup> Walter J. Freeman, »Intentionality«, u: Eugene M. Izhikevich (Editor-in-Chief), *Scholarpedia* 2/2 (2007), str. 1337. Dostupno na: <http://www.scholarpedia.org/article/Intentionality> (pristup 24. srpnja 2021. godine).

modificiraju daljnja nastojanja, zbog čega je doista riječ o cirkularnom uzrokovanju i dinamičkoj interakciji s okolinom.<sup>44</sup> O našoj nerazdvojnoj (su-konstitutivnoj) povezanosti sa svijetom govori i fenomenološka filozofija, čiji su osnovni pronalasci kompatibilni s navedenim shvaćanjem kognicije kao intencionalnog i utjelovljenog međudjelovanja organizma i njegove okoline, odnosno prirodnog, društvenog i povijesnog konteksta.<sup>45</sup>

## 10. Fenomenološki doprinos novom utemeljenju kognitivne znanosti

Fenomenološki pokret, čiji su najistaknutiji pripadnici svoja glavna djela objavili u prvoj polovici 20. stoljeća, i danas je vrlo vitalan, a posebice u suvremenim raspravama o svijesti. Fenomenologija koja traži uvjete mogućnosti čovjekova doživljavanja i razumijevanja vlastitoga svijeta i sebe sama kao sudionika u svjetskim zbivanjima, nije samo deskriptivna analitika intencionalnih akata nego transcendentalna fenomenološka filozofija. *Epoché*, ukidanje generalne teze i fenomenološke redukcije<sup>46</sup> metodološki su koraci koje treba poduzeti kako bi na vidjelo izašao transcendentalni ego, oslobođen primordijalne uronjenosti u svijet.<sup>47</sup> Analitika o kojoj je ovdje riječ ne provodi se na razini čovjekove svijesti i u užem smislu empirijskog i subjektivnog iskustva – ona tim pripremnim metodološkim koracima stavlja izvan važenja noseći, prirodni stav po kojem prihvaćamo da svijet jest (mada ono što nas u njemu susreće može i ne biti ili se pak pokazati kao nešto drugo). No, stavljajući inače neupitnu postavku prirodnog stava u pitanje, ograničavajući njezino važenje i suzdržavajući se od njezina prihvaćanja, već smo istupili na mjesto s kojega nam sâm svijet postaje fenomenom. Mundano-ontička fenomenologija preko pojmovâ intencionalnosti i motivacije pokazuje korelaciju svijesti i predmeta (u tom kontekstu Hus-

<sup>44</sup> Walter J. Freeman, *How Brains Make Up Their Minds* (New York: Columbia University Press, 2000), str. 91.

<sup>45</sup> Evan Thompson, *Mind in Life. Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind* (Cambridge–London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2007).

<sup>46</sup> Edmund Husserl, *The Basic Problems of Phenomenology. From the Lectures, Winter Semester, 1910–1911* (Dordrecht: Springer, 2006), str. 29–51.

<sup>47</sup> Edmund Husserl, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie* (Den Haag: Martinus Nijhoff, 1976), str. 52–58 i 108–119.

serl govori o predmetnom polu i ja-polu),<sup>48</sup> a transcendentalno-ontološka fenomenologija, na tragu zahtjevnog istraživanja pra-fenomena vremena, otkriva mnogostrukost međusobne upućenosti transcendentalne (inter)subjektivnosti i svijeta. Prateći nadalje postignuća transcendentalne svijesti kao davanja smisla koji se povijesno sedimentira u jeziku i institucijama, konstitutivna fenomenologija otkriva nam na čemu počivaju naše neupitne pretpostavke na koje se neprestano oslanjamo.<sup>49</sup>

Fenomenologiju ne zanima nekakav ne-tjelesni subjekt, nego živo tijelo (*Leib*), koje sudjeluje u konstituciji prirodnog i društvenog svijeta i formirano je njime, a nije puki smještaj za mozak ili procesiranje informacija.<sup>50</sup> Utjelovljeni subjekt izvršava osjetilnu zamjedbu u kojoj su dane stvari kao tjelesno-tu. Ono je slobodno pokretna ukupnost osjetilnih organa, posrednik zamjećivanja i nulta točka orijentacije (nositelj svakog sada i ovdje). Sve što se uopće može pojaviti ima orijentacijski odnos prema živom tijelu, stoga je ono značajno za konstrukciju prostornog svijeta. Osim toga, u tjelesnosti otkrivam druge, a u intersubjektivnom uživljavajućem i komunikativnom odnosu s drugima konstituira se ono što vrijedi kao 'objektivna zbiljnost'. Za razliku od pukog protežnog tijela, živo tijelo ni u kojem slučaju ne može biti predmetom prirodne znanosti, koja nužno operira u naturalističkom stavu.

Zajednička ideja ranije spomenutog (neuro)biološkog i fenomenološkog pristupa jest da intencionalna svijest nije linearan i jednosmjernan odnos subjekta i objekta mišljenja, nego ime za cikličan, dakle povratan proces davanja smisla svijetu i vlastitom mjestu u njemu, jer intendiranje kao orijentirano kretanje, kao opažanje, pomišljanje, angažirano bavljenje, osjećanje i tome slično, uvijek prati samoregulacija, samoizgradnja i u konačnici samosvijest.<sup>51</sup> Naša afektivna i aktivna utjelovljenost ostvaruje se u ciklusima homeostatske samoregulacije između mozga i tijela te u ciklusima sen-

<sup>48</sup> Werner Marx, *Fenomenologija Edmunda Husserla* (Zagreb: Naklada Breza, 2005), str. 53–62.

<sup>49</sup> Edmund Husserl, »Die Frage nach dem Ursprung der Geometrie als intentional-historisches Problem«, *Revue Internationale de Philosophie* 1/2 (1939), str. 203–225.

<sup>50</sup> Edmund Husserl, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Zweites Buch. Phänomenologischen Untersuchungen zur Konstitution (Den Haag: Martinus Nijhoff, 1952).

<sup>51</sup> Walter J. Freeman, »Consciousness, Intentionality, and Causality«, u: Susan Pockett, William P. Banks, Shaun Gallagher (eds.), *Does Consciousness Cause Behavior?* (Cambridge-London: MIT Press, 2006), str. 73–105.

zorno-motoričkog uparivanja s okolinom.<sup>52</sup> Time se konačno mogu povezati istraživanja objektivne znanosti o prirodi (iz perspektive trećeg lica) kao i metodološki vođena, fenomenološka i psihoanalitička istraživanja svijesti (iz perspektive prvog i drugog lica), čime bi se eksplanatorni jaz između psihološkog i fizikalističkog tumačenja ponašanja živih bića pokazao umjetno stvorenim.

## 11. Zaključak

Svijest nije moguće jednoznačno i obuhvatno odrediti, pa utoliko nije isključivi predmet nijedne znanstvene discipline. Različitim aspektima svijesti, kao što su budnost, reaktivnost, intencionalnost, subjektivnost, integracija informacija i refleksivnost, uz kognitivnu funkciju i socijalnu dimenziju, pristupa se različitim istraživačkim metodama, tradicionalno u filozofiji i psihologiji, a u novije vrijeme također u biologiji, medicini, fizici, kognitivnoj znanosti itd. Umjesto odbacivanja svijesti kao loše postavljenog znanstvenog problema, zalažemo se za interdisciplinarnu suradnju koja će rezultirati sagledavanjem tog složenog fenomena u cijelosti. Ta suradnja se, međutim, ne može odvijati samo u sklopu empirijskih prirodnih znanosti koje svijesti neutralno i objektivno pristupaju kao svakom drugom predmetu izučavanja, nego uz doprinos društvenih i humanističkih znanosti koje naglašavaju i subjektivnu, intersubjektivnu, normativnu, kognitivnu i vrednujuću dimenziju naših svjesnih doživljaja. Dobri primjeri takve interdisciplinarnе suradnje u proučavanju svijesti mogu se pronaći u okviru projekta neurofenomenologije,<sup>53</sup> pri čemu se deskriptivna kvalitativna analiza subjektivnih mentalnih stanja kombinira s funkcionalnim snimanjem moždane aktivnosti ispitanika, koje polučuje kvantitativne rezultate. Na taj način istraživani su doživljaji aure koji kod bolesnika nastaju netom prije epileptičnog napadaja,<sup>54</sup> zatim periodična izmjena trenutaka žive sadašnjosti, što odgovara procesima integracije i relaksacije aktivnosti distribuiranih skupi-

<sup>52</sup> Thomas Fuchs, »The Circularity of the Embodied Mind«, *Frontiers in Psychology* 11/1707 (2020), str. 1–13.

<sup>53</sup> Thompson, Lutz, Cosmelli, »Neurophenomenology: An Introduction for Neurophilosophers«, str. 40–97.

<sup>54</sup> Michel Le Van Quyen, Claire Petitmengin, »Neuronal dynamics and conscious experience: an example of reciprocal causation before epileptic seizures«, *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 1 (2002), str. 169–180.

na neurona,<sup>55</sup> onda intersubjektivno, emotivno uparivanje s alter-egom, kao fenomen promatran u sklopu uparivanja organizma s okolinom,<sup>56</sup> te brojni drugi psihološki i uže kognitivni procesi prikladni za taj način znanstvenog proučavanja mješovitim metodama.

Multiperspektivan pristup za koji se u ovom radu zalažemo ne može se isključivo temeljiti na prevladavajućem neurocentризmu i njegovom koke-tiranju s računalno-predodžbenim shvaćanjem uma, nego na sustavnom gledištu koje svjesno mišljenje razmatra kao dio povezane dinamičke cjeline mozak-tijelo-okolina. Taj složeni sustav moguće je analizirati na temelju eksperimentalnih istraživanja, matematičkih formalizacija, ali i putem introspekcije, dijaloških metoda ili fenomenoloških redukcija. Integralna znanost o svijesti mora polaziti od činjenice da smo ujedno subjekt i objekt u svijetu: aktivno djelatni u osmišljavanju, konstruiranju i vrednovanju svoje okoline, ali neupitno podložni fizikalnim zakonima, baš kao i ostatak organske i anorganske prirode.

## 12. Literatura

- Anderson, John R. 1983. *The Architecture of Cognition* (Cambridge: Harvard University Press, 1983).
- Bayne, Tim; Hohwy Jakob. 2013. »Consciousness: Theoretical Approaches«, u: Andrea Eugenio Cavanna (Editor-in-Chief), *Neuroimaging of Consciousness* (Dordrecht: Springer, 2013), str. 23–35, doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-642-37580-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-37580-4_2).
- Berger, Hans. 1929. »Über das Elektrenkephalogramm des Menschen«, *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheit* 87/1 (1929), str. 527–570, doi: <https://doi.org/10.1007/BF01797193>.
- Buttler, Ann B.; Manger, Paul R.; Lindahl, Ingemar B.; Arhem, Peter. 2005. »Evolution of the neural basis of consciousness: a bird-mammal comparison«, *Bio-Essays* 27/9 (2005), str. 923–936, doi: <https://doi.org/10.1002/bies.20280>.
- Crick, Francis; Koch, Christof. 2003. »A framework for consciousness«, *Nature Neuroscience* 6 (2003), str. 119–126, doi: <https://doi.org/10.1038/nn0203-119>.

<sup>55</sup> Francisco J. Varela, »The specious present: A neurophenomenology of time consciousness«, u: Jean Petitot, Francisco J. Varela, Bernard Pachoud, Jean-Michel Roy (eds.), *Naturalizing phenomenology: Issues in contemporary phenomenology and cognitive science* (Stanford: Stanford University Press, 1999), str. 266–314.

<sup>56</sup> Natalie Depraz, »The rainbow of emotions: At the crossroads of neurobiology and phenomenology«, *Continental Philosophy Review* 41/2 (2008), str. 237–259.



- Churchland, Patricia S. 2011. »The Brain and Its Self«, *Proceedings of the American Philosophical Society* 155/1 (2011), str. 41–50.
- Dehaene, Stanislas. 2014. *Consciousness and the Brain. Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts* (New York: Penguin Press, 2014).
- Depraz, Natalie. 2008. »The rainbow of emotions: At the crossroads of neurobiology and phenomenology«, *Continental Philosophy Review* 41/2 (2008), str. 237–259.
- Eccles, John C. 1992. »Evolution of consciousness«, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 89/16 (1992), str. 7320–7324, <https://doi.org/10.1073/pnas.89.16.7320>.
- Edelman, Gerald M.; Gally, Joseph A.; Baars, Bernard J. 2011. »Biology of Consciousness«, *Frontiers in Psychology* 2, 4 (2011), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00004>.
- Feinberg, Todd E.; Mallatt, Jon M. 2018. *Consciousness Demystified* (Cambridge–London: MIT Press, 2018).
- Freeman, Walter J. 2000. *How Brains Make Up Their Minds* (New York: Columbia University Press, 2000).
- Freeman, Walter J. 2006. »Consciousness, Intentionality, and Causality«, u: Susan Pockett, William P. Banks, Shaun Gallagher (eds.), *Does Consciousness Cause Behavior?* (Cambridge–London: MIT Press, 2006), str. 73–105.
- Freeman, Walter J. 2007. »Intentionality«, u: Eugene M. Izhikevich (Editor-in-Chief), *Scholarpedia* 2/2 (2007), str. 1337. Dostupno na: <http://www.scholarpedia.org/article/Intentionality> (pristup 24. srpnja 2021. godine), doi: <https://doi.org/10.4249/scholarpedia.1337>.
- Freud, Sigmund. 1963. »The Unconscious«, u: *General Psychological Theory. Papers on Metapsychology* (New York: Macmillan Publishing Company, 1963).
- Fuchs, Thomas. 2020. »The Circularity of the Embodied Mind«, *Frontiers in Psychology* 11 (2020), doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01707>.
- Gallagher, Shaun; Zahavi, Dan. 2008. *Phenomenological Mind. An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science* (London–New York: Routledge, 2008).
- Ginot, Efrat. 2015. *The Neuropsychology of the Unconscious. Integrating Mind and Brain in Psychotherapy* (New York–London: W.W. Norton & Company, 2015).
- Grandpierre, Attila; Chopra, Deepak; Doraiswamy, Murali P.; Tanzi, Rudolph; Kafatos, Menas C. 2013. »A Multidisciplinary Approach to Mind and Consciousness«, *NeuroQuantology* 11/4 (2013), str. 607–617, doi: <https://doi.org/10.14704/nq.2013.11.4.703>.
- Husserl, Edmund. 1939. »Die Frage nach dem Ursprung der Geometrie als intentional-historisches Problem«, *Revue Internationale de Philosophie* 1/2 (1939), str. 203–225.
- Husserl, Edmund. 1952. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch. Phänomenologischen Untersuchungen zur Konstitution* (Den Haag: Martinus Nijhoff, 1952).

- Husserl, Edmund. 1976. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie (Den Haag: Martinus Nijhoff, 1976).
- Husserl, Edmund. 2006. *The Basic Problems of Phenomenology. From the Lectures, Winter Semester, 1910–1911* (Dordrecht: Springer, 2006).
- James, William. 1890. *The Principles of Psychology* (New York: Henry Holt and Company, 1890).
- Jensen, Mads; Overgaard, Morten. 2011. »Neural plasticity and consciousness«, *Frontiers in Psychology* 2, 191 (2011), doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00191>.
- Judaš, Miloš. 2006. »Iz Desetljeća mozga u Stoljeće uma«, u: Mislav-Stjepan Žebec (glavni urednik), *Mozak i um – trajni izazov čovjeku* (Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 2006), str. 27–54.
- Judaš, Miloš, Kostović, Ivica. 1997. *Temelji neuroznanosti* (Zagreb: Sveučilište u Zagrebu / Medicinski fakultet, 1997).
- Kolb, Bryan; Gibb, Robbin; Robinson, Terry E. 2003. »Brain Plasticity and Behavior«, *Current Directions in Psychological Science* 12/1 (2003), str. 1–5, doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01210>.
- Kragel, Philip A.; Knodt, Annchen R.; Hariri, Ahmed R.; LaBar, Kevin S. 2016. »Decoding Spontaneous Emotional States in the Human Brain«, *PLOS Biology* 14/9, e2000106 (2016), doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2000106>.
- Le Van Quyen, Michel; Petitmengin, Claire. 2002. »Neuronal dynamics and conscious experience: an example of reciprocal causation before epileptic seizures«, *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 1 (2002), str. 169–180.
- Llinás, Rodolfo R. 2001. *I of the Vortex. From Neurons to Self* (Cambridge–London: MIT Press, 2001).
- Marx, Werner. 2005. *Fenomenologija Edmunda Husserla* (Zagreb: Naklada Breza, 2005).
- Maturana, Humberto; Varela, Francisco. 1980. *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living* (Dordrecht: Springer, 1980).
- Miller, Earl K.; Cohen, Jonathan D. 2001. »An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function«, *Annual Review of Neuroscience* 24/1 (2001), str. 167–202, doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167>.
- Ogawa, Seiji; Lee, Tso-Ming; Kay, A. R.; Tank, D. W. 1990. »Brain magnetic resonance imaging with contrast dependent on blood oxygenation«, *Proceedings of the National Academy of Sciences* 87/24 (1990), str. 9868–9872, doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.87.24.9868>.
- Perry, Elaine K.; Young, Allan. 2002. »Neurotransmitter networks«, u: Elaine K. Perry, Heather Ashton, Allan Young (eds.), *Neurochemistry of Consciousness: Neurotransmitters in Mind* (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002), str. 3–24.

- Protevi, John. 2011. »Mind in life, mind in process: Toward a new transcendental aesthetic and a new question of panpsychism«, *Journal of Consciousness Studies* 18/5–6 (2011), str. 94–116.
- Purves, Dale; Augustine, George J.; Fitzpatrick, David; Hall, William C.; Laminantia, Anthony-Samuel; Williams, Mark. 2004. *Neuroscience* (Sunderland, MA: Sinauer Associates Inc., 2004).
- Sperry, Roger W. 1969. »A Modified Concept of Consciousness«, *Psychological Review* 76/6 (1969), str. 532–536, doi: <https://doi.org/10.1037/h0028156>.
- Sun, Ron; Franklin, Stan. 2007. »Computational Models of Consciousness: A Taxonomy and Some Examples«, u: Philip David Zelazo, Morris Moscovitch, Evan Thompson (eds.), *The Cambridge Handbook of Consciousness* (Cambridge: Cambridge University Press, 2007), str. 151–174, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816789.008>.
- Šimić, Goran. 2020. »Ustroj i djelovanje moždane kore: Uvod u neurologiju ljudskog ponašanja«, *Zavod za neuroznanost Medicinskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu za neuroznanost* (mrežna stranica). Dostupno na: <http://dementia.hiim.hr/ustroj.htm> (pristup 10. kolovoza 2020. godine).
- Teasdale, Graham; Jennett, Bryan. 1974. »Assessment of Coma and Impaired Consciousness. A Practical Scale«, *Lancet* 2 (1974), str. 81–84.
- Thompson, Evan. 2007. *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind* (Cambridge: Harvard University Press, 2007).
- Thompson, Evan; Lutz, Antoine; Cosmelli, Diego. 2005. »Neurophenomenology. An Introduction for Neurophilosophers«, u: Andrew Brook, Kathleen Akins (eds.), *Cognition and the brain: The philosophy and neuroscience movement* (New York–Cambridge: Cambridge University Press, 2005), str. 40–97.
- Tononi, Giulio. 2005. »Consciousness, information integration, and the brain«, *Progress in Brain Research* 150 (2005), str. 109–126.
- Varela, Francisco J. 1999. »The specious present: A neurophenomenology of time consciousness«, u: Jean Petitot, Francisco J. Varela, Bernard Pachoud, Jean-Michel Roy (eds.), *Naturalizing phenomenology: Issues in contemporary phenomenology and cognitive science* (Stanford: Stanford University Press, 1999), str. 266–314.
- Zeman, Adam. 2001. »Consciousness«, *Brain* 124/7 (2001), str. 1263–1289.

## Interdisciplinary Approach in Studying Consciousness

### Summary

Consciousness has become a serious topic of the natural sciences only in the last thirty years, in the advent of new techniques of functional brain imaging. The efforts of Nobel laureates such as Crick, Sperry, Eccles, Edelman, Penrose, and their associates, who proved themselves with remarkable discoveries in molecular biology, neurology, immunology, or physics, have focused on solving the last remaining conundrum: the existence of consciousness in nature. Given the many aspects of conscious experiences, such as wakefulness, intentionality, subjectivity, information integration, and interaction of mental modules, along with the epistemic function and the social dimension of consciousness, empirical natural science, with its experimental methods conducted from a third person perspective, cannot in principle shed light on this phenomenon in its entirety. Therefore, consciousness must be understood as a problem of interdisciplinary research that includes biology, psychology and psychoanalysis, cognitive neuroscience, phenomenology, medical sciences, physics, anthropology, and computer science. The paper will discuss various methods of studying its individual aspects, arguing for the need for synthesis of main disciplinary findings within an integrated science of consciousness.

**Key words:** consciousness, cognitive science, research methods, interdisciplinarity

# PRIMJENA ROBBINSOVOG MODELA ORGANIZACIJE NA ARHITEKTURU ORGANIZACIJE ŠKOLSKOG SUSTAVA REPUBLIKE HRVATSKE

**NEMANJA SPASENOVSKI**

Filozofski fakultet Osijek  
Ulica Lorenza Jägera 9  
HR-31000 Osijek  
Croatia  
nspasenovski@ffos.hr

UDK 37.014.54

*Prethodno priopćenje /  
Preliminary communication*

## Sažetak

Školski sustav je društveni podsustav. Teorija sustava ističe sustav kao cjelinu te objašnjava zakonitosti postanka i razvoja organizacije i ponašanja sustava s ciljem stvaranja metoda i reda u proučavanju i rješavanju problema. Nastanak samih organizacija uvjetovala je podjela rada. Podjela rada objašnjava društvenu strukturu, razvitak profesije i funkcioniranje različitih podsustava u cjelini organizacije. Obrazovanje možemo promatrati kao dinamičan proces koji u današnje vrijeme zahtjeva da se njime efikasno i efektivno upravlja te vodi s ciljem postizanja ukupne tržišne prednosti, kako samih pojedinaca (korisnika) tako i organizacijskih kolektiva (škola). Usljed suvremenih promjena koje zahvaćaju sve aspekte društvenog života, a posljedično i obrazovanje, nužno je da obrazovni sustav, točnije oni koji njime upravljaju, imaju kvalitetne odgovore ukoliko ga se želi učiniti konkurentnim i kurentnim na tržištu. Kvalitetna rješenja u organizacijskom smislu nisu uvjetovana jedino tržišnom konkurentnošću, već i potrebom za očuvanjem humanističke komponente koju obrazovni sustav predstavlja.

Odgovj i obrazovanje obraz su svake nacije. U vezi s rečenim potrebno je razviti efikasne mehanizme i efikasan strateški menadžment u sektoru obrazovanja, koji će omogućiti da se dobiju adekvatne, prave i provjerljive informacije o realnim obrazovnim potrebama koje postoje unutar određene društvene zajednice. Bez kvalitetnog suodnosa tržišta i obrazovnog sektora nije moguće ostvariti ciljeve i zadatke obrazovanja na kvalitetan i efikasan način. Cilj ovog rada je prikazati važnost strateškog upravljanja navedenim sektorom upravo zbog značajnosti obrazovanja.

**Ključne riječi:** arhitektura organizacije, školski sustav, organizacija, Stephen Robbins

## 1. Uvod

Školski sustav podsustav je društva. Teorija sustava ističe sustav kao cjelinu te objašnjavanja zakonitosti postanka i razvoja organizacije i ponašanja sustava s ciljem stvaranja metoda i reda u proučavanju i rješavanju problema.<sup>1</sup> Termin organizacija izvodimo iz riječi *organon* (grč. ὄργανον).<sup>2</sup> Nastanak organizacije uvjetovala je podjela rada. Podjela rada objašnjava društvenu strukturu, razvoj profesije i funkcioniranje različitih podsustava i cjeline organizacije. Obrazovanje možemo promatrati kao dinamičan proces koji u današnje vrijeme zahtjeva da se njime efikasno i efektivno upravlja te vodi s ciljem postizanja ukupne tržišne prednosti, kako samih pojedinaca (korisnika) tako i organizacijskih kolektiva (obrazovnih ustanova).<sup>3</sup> Uslijed stalnih promjena koje zahvaćaju sve aspekte društvenog života, a posljedično i obrazovanje, nužno je da obrazovni sustav, točnije oni koji njime upravljaju, imaju kvalitetne odgovore ukoliko ga žele učiniti konkurentnim i kurentnim na tržištu. Kvalitetna rješenja u organizacijskom smislu nisu uvjetovana jedino tržišnom konkurentnošću, već i potrebom za očuvanjem društveno-humanističke komponente koju obrazovni sustav predstavlja. Kao što tvrdi Zlatko Miliša: »Odgoj i obrazovanje su obraz svake nacije.«<sup>4</sup> U vezi s rečenim potrebno je razviti efikasne mehanizme i efikasan strateški menadžment u sektoru obrazovanja, koji će omogućiti da se dobiju adekvatne, prave i provjerljive informacije o realnim obrazovnim potrebama koje postoje unutar određene društvene zajednice. Bez usklađivanja tržišta rada i obrazovanja nije moguće ostvariti ciljeve i zadatke obrazovanja na kvalitetan i efikasan način. Danas živimo u društvu u kojemu se razvijaju novi gospodarski i ekonomski trendovi, a pojam kapitala integrirao se u sve sfere našeg djelovanja. Termini koje u takvom okruženju koristimo, kao što su *ljudski kapital*, *društvo znanja* i *društvo informacija*, predmet su čestih kritičkih rasprava, no ono što je gotovo nemoguće osporiti jest da školski sustav ulazi u novi, drukčiji tip funkcioniranja koji zahtijeva nova znanja i nove sposobnosti. Lundgren tako primjećuje da su »na početku prošlog stoljeća zahtjevi koji su stajali pred obrazovanjem bili jasno izraženi. Novi moderni

<sup>1</sup> *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje, pod natuknicom »teorija sustava«. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=60892> (pristup 20. travnja 2022. godine).

<sup>2</sup> *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje, pod natuknicom »organizacija«. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=45461> (pristup 20. travnja 2022. godine).

<sup>3</sup> Stjepan Staničić, *Menadžment u obrazovanju* (Rijeka: Vlastita naklada, 2006), str. 12.

<sup>4</sup> Zlatko Miliša, *Šok današnjice* (Split: Naklada Bošković, 2015), str. 324.

svijet tražio je novo i pragmatično znanje. Obrazovanje je bilo povezano s vrijednošću na tržištu rada«. <sup>5</sup> Niti danas obrazovanje ne možemo odvojiti od tržišta rada, a kako bismo imali školstvo koje uspješno kreira nova tržišta rada, potrebno je implementirati nova kvalitetna rješenja u školske sustave. Uz porast očekivanja koje moderno društvo ima od obrazovanja, paralelno se od Drugog svjetskog rata događa velika ekspanzija školskih sustava u Europi. U Republici Hrvatskoj se od osamostaljenja vodi kontinuirana rasprava o ulozi javnog školstva, često se donose novi i usklađuju stari zakoni i pravilnici vezani za odgoj i obrazovanje. Aktualna su i druga pitanja, poput obrazovanja nacionalnih manjina, visokoškolskih reformi, <sup>6</sup> obveznog srednjoškolskog obrazovanja te rasprava o posljednjoj reformi, takozvanoj *Školi za život*. Obrazovni sustav Republike Hrvatske danas obuhvaća sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, sustav osnovnog obrazovanja, sustav srednjeg obrazovanja i sustav visokog obrazovanja. Njime upravlja Ministarstvo znanosti i obrazovanja koje naglašava da je »globalno konkurentan, kvalitetan, dostupan, uključiv i održiv sustav odgoja i obrazovanja temeljen na izvrsnosti te gospodarskim i društvenim potrebama u kojem djeca, učenici i studenti stječu potrebno znanje te vještine, odgovornost, poduzetnost i inovativnost u radu, u kojem odgojno-obrazovni radnici imaju odgovarajući status, snažnu profesionalnu i poticajnu ulogu i značajnu samostalnost i odgovornost u radu, a roditelji veću uključenost u odgojno-obrazovni proces; znanstveni sustav koji pokreće gospodarski i društveni rast i razvoj.« <sup>7</sup>

U 20. stoljeću na obrazovanje se počelo gledalo kao na instrument kojim je moguće kreirati, ali i mijenjati postojeće društvene strukture. <sup>8</sup> Lundgren primjećuje da je obrazovanje omogućavalo »bolje izbore i mogućnosti života za pojedinca.« <sup>9</sup> Upravo taj odnos obrazovanja i položaja pojedinca u društvu značio je da je školstvo postalo važnim alatom raspodjele bogatstva. Plaće su

<sup>5</sup> Ulf P. Lundgren, »Upravljanje na području obrazovanja: međunarodni trendovi, glavne teme i perspektive«, u: Mile Silov (glavni urednik), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu* (Velika Gorica: Persona, 2001), str. 13–31, na str. 14.

<sup>6</sup> O tome vidi, primjerice, u: Zlatko Miliša, Nemanja Spasenovski, »Kako je došlo do komercijalizacije visokog obrazovanja«, *Društvene i humanističke studije* 3/3 (2018), str. 49–68.

<sup>7</sup> [s. n.], »O Ministarstvu«, *Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/o-ministarstvu/9> (pristup 21. travnja 2022. godine).

<sup>8</sup> Ira Schor, Paulo Freire, *A pedagogy for liberation – dialogues on transforming education* (South Hadley: Bergin & Garvey publishers Inc., 1987), str. 17–53.

<sup>9</sup> Lundgren, »Upravljanje na području obrazovanja: međunarodni trendovi, glavne teme i perspektive«, str. 16.

bile povezane sa stupnjem obrazovanja, što je povećavalo zahtjev za obrazovanjem. Ta je činjenica dovela do ekspanzije obrazovnih sustava i do velikog rasta sektora obrazovanja. Pojavila su se dva nova aspekta ekonomskog proučavanja obrazovanja: ekonomika obrazovanja te ekonomija organizacije školstva, odnosno makro i mikro aspekt.<sup>10</sup> Makro aspekt, odnosno područje ekonomike obrazovanja, usmjeren je na odnos između gospodarskog rasta i obrazovanja, dok je mikro aspekt onaj koji proučava kvalitetu, djelotvornost, organiziranost te produktivnost školskih organizacija.<sup>11</sup>

## 2. Implementacija ekonomskih modela i pristupa u školskim sustavima

Marketing se razvijao postupno i kroz njegovu evoluciju pojavili su se različiti marketinški pristupi i marketinške filozofije. Berkovitz, Kerin i Rudelius u povijesti marketinga prepoznali su različitu usmjerenost organizacija na konačni cilj, pa su evoluciju shodno tome razdvojili na: etapu proizvodnje, etapu prodaje, etapu marketinga i etapu društvenog marketinga.<sup>12</sup> Slično rezonira i Kotler koji između proizvodnje i prodaje dodaje i petu etapu: etapu proizvoda.<sup>13</sup> Ipak nas ovdje ponajviše zanimaju posljednje dvije etape za čije se metode mogu tražiti načini primjene u obrazovnim sustavima s obzirom na to da se danas metodama proizašlim upravo iz njih služe gotovo svi tržišno orijentirani poslovni subjekti. »Koncept marketinga kaže da je ključ postizanja organizacijskih ciljeva, određivanje potreba i želja korisnika te postizanje željenog zadovoljstva kod istih kvalitetnije i efikasnije negoli to čine konkurenti.«<sup>14</sup> U tome vidimo radikalni zaokret u pristupu, jer se u fokus dovodi korisnik usluge, točnije njegove želje, potrebe i prohtjevi. Takva filozofija orijentirana na krajnjeg korisnika svakako mora razmotriti specifične potrebe koje potencijalni korisnik može imati, i prema Doyleu to je jedini pristup koji može dovesti do kreiranja kompetitivne prednosti

<sup>10</sup> Mile Silov, »Upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu – temeljni pojmovi«, u: Silov (glavni urednik), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*, str. 9–13, na str. 10.

<sup>11</sup> Lundgren, »Upravljanje na području obrazovanja: međunarodni trendovi, glavne teme i perspektive«, str. 24.

<sup>12</sup> Luminitia Nicolescu, »Applying marketing to higher education: scope and limits«, *Management & Marketing* 4/2 (2009), str. 35–44, na str. 36.

<sup>13</sup> Philip Kotler, *Marketing management* (New Jersey: Prentice Hall, 1991).

<sup>14</sup> Kotler, *Marketing management*, str. 16.



same organizacije.<sup>15</sup> Da bi se postigla kompetitivna prednost, brojna su sveučilišta već počela primjenjivati različite marketinške koncepte i pristupe u svojem poslovanju, što je sve više vidljivo i u sektoru visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj.<sup>16</sup> Sektor obrazovanja ipak je prije svega javno dobro i neprofitni sektor, stoga marketinški koncepti koji se primjenjuju ne mogu funkcionirati jednako kao u poslovnom sektoru, u kojem je primarni cilj ostvarivanje dobiti. S druge strane, u vremenu »tržišnog fundamentalizma«<sup>17</sup> i na obrazovanje se gleda isključivo kao na uslugu, a sve posebnosti primjenjive na klasični marketing usluga mogu se odnositi i na obrazovanje. Uzimajući u obzir obje konstatacije, možemo sagledati neke aspekte primjenjivosti ekonomskih modela u obrazovnom sektoru. Kada se imaju u vidu ciljane tržišta u obrazovanju, važno je primijetiti da se ona uvelike razlikuju ovisno o kojemu je stupnju obrazovanja riječ. U Hrvatskoj se pojavom privatnih vrtića, osnovnih i srednjih škola te visokoškolskih ustanova javlja potreba za kvalitetnim određivanjem ciljanih tržišta u svakom od navedenih segmenata. Razvidno je i to da svaki od navedenih sektora ima više korisnika usluge i da su djeca, učenici, studenti, a posljedično i roditelji te društvo u određenoj mjeri podjednako korisnici i konzumenti usluga različitih sektora obrazovnog sustava. Koliko god je kontroverzan pogled na učenike i studente kao na konzumente usluga, oni su izravni korisnici usluga, dok su roditelji i društvo neizravni.<sup>18</sup> Ako bismo gledali napredovanje djece kroz vertikalu obrazovnog sustava, onda je ekonomskim rječnikom korisnik usluge, u našem slučaju dijete, uvijek proizvod obrazovne ustanove koji ona plasira na tržište, točnije kupcu poslodavcu. Tako Kotler i Fox studente i nazivaju »proizvodima« svojih sveučilišta, a njihove buduće poslodavce glavnim

<sup>15</sup> Peter Doyle, *Value-based Marketing: Marketing strategies for corporate growth and shareholder value* (New Jersey: Wiley and sons, 2000), str. 18.

<sup>16</sup> Jane Hemsley-Brown, Izhar Oplatka, »Universities in a competitive global marketplace«, *International Journal of Public Sector Management* 19/4 (2006), str. 316–338; Josip Kregar, »Komercijalizacija i privatizacija visokog obrazovanja«, *Revija za socijalnu politiku* 16/2 (2009), str. 193–195.

<sup>17</sup> Henry A. Giroux, »The Suicidal State and the War on Youth«, *Truthout* (mrežni portal), 10. travnja 2012. godine. Dostupno na: <https://truthout.org/articles/the-suicidal-state-and-the-war-on-youth/> (pristup 21. travnja 2022. godine).

<sup>18</sup> Hemsley-Brown, Oplatka, »Universities in a competitive global marketplace« str. 316–338; Zlatko Miliša, Nemanja Spasenovski, »Kako se Bolonjom kompromitiraju društvene značnosti i potire kritičko mišljenje«, u: Albina Abidović (glavna urednica), *Aktuelni problemi visokog obrazovanja i nauke* (Brčko: Evropski univerzitet Brčko, 2018), str. 70–86; Felix Maringe, »University and course choice: Implications for positioning, recruitment and marketing«, *International Journal of Educational Management* 20/6 (2006), str. 466–479.

»kupcima proizvoda«. <sup>19</sup> Ipak treba primijetiti da se u takvom razmatranju radi o jednom krajnje tržišno orijentiranom pristupu u kojem se zanemaruje ona najvažnija komponenta odgoja i obrazovanja, dakle ona humanistička. <sup>20</sup> Budući da smo izdvojili djecu i roditelje, pa posljedično i društvo kao skupine na koje usluge obrazovnih sustava utječu, važno je primijetiti da se njihovi interesi, želje, potrebe i očekivanja od obrazovanja nužno ne podudaraju. Time dolazimo do još jedne važne ekonomske postavke: ponašanja korisnika (eng. *consumer behaviour*). U njemu se ogledaju i očekivanja korisnikā te njihove preferencije i želje, no za razliku od tradicionalnih marketinških metoda, kada se od korisnikā traži opetovano konzumiranje usluge, u obrazovnom sustavu je specifičnost da korisnici u svakoj od vertikalna sustava uslugu konzumiraju tek jednom. To rezultira potrebnom jednu vrlo specifičnu strategiju pozicioniranja same usluge obrazovanja jer, dok bi se u klasičnom pozicioniranju vrlo jasno mogle odrediti specifičnosti usluge koju organizacija nudi na tržištu, u obrazovnom sektoru uvijek je riječ o istoj usluzi. Chapleo primjećuje da je ključni način za strateško pozicioniranje usluga u obrazovnom sustavu ono što se naziva model 4P. <sup>21</sup> Riječ je o modelu koji naglasak stavlja na mjesto (eng. *place*), cijenu (eng. *price*), proizvod (eng. *product*) i promociju (eng. *promotion*), a u njemu autor vidi mogućnost da se u svim razinama obrazovnih sustava može raditi jasno tržišno pozicioniranje obrazovnih ustanova koje će biti u suglasnosti s potrebama korisnika. <sup>22</sup> U tom kontekstu spominje se i važnost *brandiranja*, odnosno važnost stvaranja slike o prepoznatljivosti usluge s ciljem kvalitetnijeg pozicioniranja usluge na tržištu. <sup>23</sup> Potrebu za *brandiranjem* u hrvatskom obrazovnom sustavu možemo najviše povezati s visokoškolskim ustanovama. Naime, u posljednje vrijeme vidljiv je porast aktivnosti kojima se hrvatska sveučilišta i fakulteti pokušavaju pozicionirati kao prepoznatljivi na obrazovnom tržištu. Kako navodi Nicolescu, Temple i Shattock ipak naglašavaju da »većina sveučilišta ustvari rade vrlo slično *brandiranje* svojih usluga i u njemu

<sup>19</sup> Philip Kotler, Karen F. A. Fox, *Strategic Marketing for Educational institutions* (New Jersey: Prentice Hall, 1995).

<sup>20</sup> Zlatko Miliša, *Oduprimo se demonopedagogiji današnjice* (Velika Gorica: Benedikta, 2021).

<sup>21</sup> Christopher Chapleo, »Interpretation and implementation of reputation/brand management by UK university leaders«, *International Journal of Education Advancement* 5 (Melbourne, 2014), str. 7–23, na str. 17.

<sup>22</sup> Chapleo, »Interpretation and implementation of reputation/brand management by UK university leaders«, str. 18.

<sup>23</sup> Nicolescu, »Applying marketing to higher education: scope and limits«, str. 40.

se koriste terminima poput izvrsnost, kvaliteta, postignuće, itd. [...] – od kojih niti jedan nije jedinstven.«<sup>24</sup> Autori naravno ovdje govore o američkim sveučilištima, no znakovito je ustanoviti kako i u obrazovnom sektoru Sjedinjenih Američkih Država, koji je zasigurno jedan od komercijaliziranih, često nemamo primjere kvalitetnog korištenja ekonomskih načela. Upravo iz Sjedinjenih Američkih Država specifični marketinški koncepti i dolaze u obrazovne politike europskih zemalja. Chapleo tako primjećuje da je SAD krenuo s »kulturalnim i društvenim sukobom između tradicionalnih humanističkih vrijednosti u obrazovanju i tržišno orijentiranih vrijednosti 10 godina prije Europe«. <sup>25</sup> Zanimljivo ovdje autorovo generaliziranje europskih obrazovnih sustava u kojima sigurno postoji različit razvojni pravac, ali činjenično je s pojavom takozvane *Bolonje* došlo do zahtjeva za standardizacijom europskih obrazovnih sustava barem u sektoru visokog obrazovanja. Nakon ovih analiziranih generalnih pravaca ekonomizacije obrazovnih sustava treba zaključiti da kvalitetno i konkurentno obrazovanje zasigurno uključuje i kvalitetne ekonomske modele, no da se njih mora koristiti u svrhu unapređivanja kvalitete ustanova, a ne u svrhu ostvarivanja većeg profita.

### 3. Robbinsov model u hrvatskom školstvu

Ustanovljeno je ranije da je konkurentnost na području poslovnog, ali i društvenog djelovanja, danas neophodna. Ona podrazumijeva stabilnu i jasno određenu poziciju neke organizacije ili institucije u odnosu na druge subjekte čija je tržišna djelatnost srodna ili podudarna. S obzirom na brojnost, za primjer smo odlučili analizirati primjenjivost Robbinsovog modela upravljanja u hrvatskom osnovnoškolskom sustavu. U odabranom primjeru jasno određena pozicija organizacije znači da škola kao institucija mora posjedovati adekvatne i jake resurse koji će joj omogućiti efikasno tržišno funkcioniranje. Konkurentnost škola proizlazi će iz karakteristika koje pak proizlaze iz njoj specifičnih resursa, a koji joj omogućavaju pozicioniranje na obrazovnom tržištu. Neke od teorija koje govore o kvalitetnom rukovođenju možemo svrstati u tri skupine: teorije crta ličnosti, teorije stila ponašanja i situacijske teorije.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Isto.

<sup>25</sup> Chapleo, »Interpretation and implementation of reputation/brand management by UK university leaders«, str. 9.

<sup>26</sup> Majda Rijavec, »Teorije rukovođenja«, u: Silov (glavni urednik), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*, str. 31–51, na str. 32.

Da bi škola udovoljila zahtjevu konkurentnosti na tržištu, neophodno mora ispunjavati sljedeće faktore, koji prema Robbinsu čine ključne postavke u svakom organizacijskom sustavu: »a) specijalizacija posla; b) oblikovanje organizacijskih jedinica; c) lanac upravljanja; d) raspon kontrole; e) centralizacija ili decentralizacija; i f) formalizacija.«<sup>27</sup>

### **3.1. Specijalizacija posla (eng. *work specialization*)**

Specijalizacija posla ustvari je podjela rada kojom možemo točno konkretizirati tko je u organizaciji zadužen za izvršavanje kojeg posla. Ono esencijalno u raspodjeli rada je činjenica da će posao efikasnije biti napravljen ako svaku od etapa radi osoba specijalizirana za to područje, a ne da jedna osoba radi cijeli proces.<sup>28</sup> Navedeno u praksi možemo u školi pronaći na više razina. Na razini funkcioniranja cjelokupne škole mogli bismo reći da ona posjeduje minimalno dva podsustava: razvojno-administrativni i stručno-pedagoški.<sup>29</sup> U razvojno-administrativnom podsustavu ravnatelja kao funkciju moramo promatrati kao svojevrsnog menadžera specijaliziranog za razvojnu djelatnost škole, dok bi analogijom mjesto pedagoga također bilo menadžersko u stručno-pedagoškom podsustavu, prvenstveno u smislu upravljanja ljudskim potencijalima (nastavnicima) koje određena škola posjeduje. Puno jasnija podjela rada u školi je vezana za razredno-predmetno-satni sustav u kojemu svaki pojedinačni predmet u cjelokupnoj vertikali obrazovnog sustava predaje osoba koja je specijalizirana baš za to područje. Dakle, prvi od šest Robbinsovih uvjeta primijenjenih na obrazovni sustav za konkurentnost škole je u teoriji ispunjen.

### **3.2. Departmentalizacija (eng. *departmentalization*)**

Drugi uvjet oblikovanja organizacijskih jedinica, prema Robbinsu, jest grupiranje sličnih poslova da bi se oni lakše koordinirali.<sup>30</sup> Odgovor na pitanje postoji li to u hrvatskom obrazovnom sustavu moramo tražiti u samoj

<sup>27</sup> Stephen P. Robbins, *Essentials of organizational behavior*, seventh edition (New Jersey: Prentice Hall, 2003), str. 179.

<sup>28</sup> Robbins, *Essentials of organizational behavior*, str. 180.

<sup>29</sup> Staničić, *Menadžment u obrazovanju*, str. 37.

<sup>30</sup> Robbins, *Essentials of organizational behavior*, str. 181.

funkciji škole, a on je vezan za pitanje komu i čemu ustvari obrazovanje služi. Škola ima svoju funkciju i kao opće-obrazovna institucija, ali i kao specijalizirano-praktična institucija. Dakle, ugrubo grupiranje po takvoj funkcionalnosti i u Republici Hrvatskoj postoji u vidu postojanja minimalno dvaju tipova srednjih škola, gimnazija i strukovnih škola. Nadalje, na razini škole oblikovanje organizacijskih jedinica uvjetovano je funkcioniranjem škole. Ona mora posjedovati administrativno osoblje koje je zaduženo za nenastavni dio posla. Svaka škola ima svoje računovodstvo, pravnu službu, razvojnu službu, stručnu službu, knjižnicu i administrativne poslove. U svakoj od tih organizacijskih jedinica grupirani su poslovi i u idealnom sustavu svaka od tih jedinica imala bi svojeg menadžera koji bi se brinuo o efikasnosti pojedine jedinice. Možemo dakle reći da je i drugi uvjet koji Robbins spominje barem u načelu teorijski ispunjen, jer zakonski u školama postoji grupacija sličnih poslova u specifične organizacijske jedinice. Ipak, ovdje se da primijetiti mogućnost daljnjeg razvoja departmentalizacije, naročito u vidu mjerenja efikasnosti pojedinih dijelova organizacijskih jedinica u školi.

### 3.3. Lanac upravljanja (eng. *chain of command*)

Analizirajući dalje, autor ističe lanac upravljanja koji definira kao »neprekidnu liniju autoriteta koja se proteže od vrha organizacije do njenog najnižeg ešalona i koji jasno objašnjava tko u tom lancu kome odgovara.«<sup>31</sup> Konkretnim radnicima, kako autor navodi, to daje odgovor na pitanja »Kome idem kada imam problem?« i »Kome ja u organizaciji odgovaram?«.<sup>32</sup> Važno za razumijevane lanca upravljanja jest i pitanje autoriteta, odnosno na koji način netko daje upute i naredbe te očekuje da one budu poslušane. Lanac upravljanja u hrvatskom obrazovnom sustavu djeluje prilično jasno. Obrazovanje je pod kontrolom države, točnije resornog ministarstva. U tom lancu upravljanja jasno je da je na vrhu piramide ministar obrazovanja, kojemu odgovaraju ravnatelji škola. Ipak, na mikro razini škole, ponekad zbog nedovoljno razvijene departmentalizacije, javljaju se poteškoće u efikasnosti rješavanja problema. To ipak ne umanjuje činjenicu da u teorijski postav-

<sup>31</sup> Isto, str. 182.

<sup>32</sup> Isto.

ljenom lancu upravljanja u obrazovnom sustavu hijerarhija jest, a i mora biti vrlo jasna, a mogla bi biti oslikana sljedećim prikazom.<sup>33</sup>



Slika 1. Teoretski prikaz lanca upravljanja u obrazovnom sustavu

### 3.4. Raspon upravljanja (eng. *span of control*)

Lanac upravljanja je, dakle, u hrvatskom obrazovnom sustavu direktno povezan s dvije sljedeće Robbinsove odrednice: rasponom upravljanja i (de)centralizacijom. Robbins raspon upravljanja definira kao pokazatelj koji nam govori koliko efikasno odgovorna osoba može upravljati sebi podređenim zaposlenicima.<sup>34</sup> Analizirajući to na odabranom primjeru, opet možemo gledati dvojako. Na vrhu piramide, kako je ustanovljeno, nalazi se jedan ministar, ispod kojega se nalazi veliki broj ravnatelja škola, točnije 878 ravnatelja osnovnih škola i 437 ravnatelja srednjih škola.<sup>35</sup> To nam kazuje da

<sup>33</sup> Napravljeno na temelju analize Robbinsovog lanca upravljanja i Staničićevog prikaza zaposlenika u obrazovnim sustavima, što vidi u: Robbins, *Essentials of organizational behavior*, str. 182–184; Staničić, *Menadžment u obrazovanju*, str. 40–64.

<sup>34</sup> Robbins, *Essentials of organizational behavior*, str. 183.

<sup>35</sup> \*\*\*, *Osnovne škole kraj šk.g. 2019./2020. i početak šk.g. 2020./2021.* Priopćenje broj 8.1.2., godina: LVIII, Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, Zagreb, 2021. godine. Dostupno na: [https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2018/08-01-02\\_01\\_2018.htm](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2018/08-01-02_01_2018.htm) (pristup 20. travnja 2022. godine); \*\*\*, *Srednje škole kraj šk.g. 2019./2020. i početak šk.g. 2020./2021.* Priopćenje broj 8.1.3., godina: LVIII, Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, Zagreb, 2021. godine. Dostupno na: [https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2018/08-01-03\\_01\\_2018.htm](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2018/08-01-03_01_2018.htm) (pristup 20. travnja 2022. godine).

jedna odgovorna osoba, a treba zapamtiti da ministar resornog ministarstva upravlja i drugim sustavima unutar svojeg resora, a ne samo osnovnim i srednjim obrazovanjem, u prvom hijerarhijskom nivou ispod sebe upravlja s 1315 zaposlenika. Robbins nas upozorava da je optimalan omjer za svaku hijerarhijsku razinu 1:4 ili 1:8.<sup>36</sup> U našem primjeru taj omjer je 1:1315, što može ukazivati na možebitni problem u upravljanju našim obrazovnim sustavom. Gledajući mikrorazinu škole, taj je omjer puno manji, iako po apsolutnoj brojci od oko 52000 zaposlenih u osnovnim i srednjim školama on iznosi približno 1:40. Ipak, tu brojku moramo uzeti s rezervom jer, kao što znamo, broj zaposlenika u školama uvelike varira, a ovisi o veličini škole, broju učenika i slično. U načelu, raspon upravljanja je dakle u obrazovnom sustavu dosta jasno definiran, no postavlja se pitanje njegove funkcionalnosti jer, kao što vidimo, omjer za koji Robbins smatra da je optimalan u našem je slučaju višestruko premašen.

### 3.5. (De)centraliziranost (eng. *centralization and decentralization*)

Pitanje (de)centraliziranosti sustava također je važno za efikasno funkcioniranje obrazovnog sustava. Školstvo u Republici Hrvatskoj je centralizirano s resornim ministarstvom koje njime upravlja. Zakoni, propisi, akti i slični dokumenti donose se u Saboru i resorno ministarstvo je zaduženo za njihovu provedbu. Robbins nam donosi primjer u kojemu kazuje da se u nekim slučajevima pokazalo efikasnije kada imamo decentralizirano upravljanje sustavom.<sup>37</sup> To bi u hrvatskom obrazovnom sustavu na razini osnovnih i srednjih škola značilo veću autonomiju ravnatelja, odnosno škola. Ne treba to miješati s deregulacijom ili deinstitucionalizacijom školstva, za što primjer pruža radikalni antiskolastički autor Ivan Illich (Iljič) koji je budućnost škole vidio u prenošenju funkcije obrazovanja s društvenih državnih institucija u neinstitucionalne sustave koji bi omogućavali potpunu slobodu, a koju neki moderni teoretičari škola paradoksalno zahtijevaju, no to nije glavni predmet ovoga rada. Škole bi se na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini mogle udružiti u nekakav trust organizacija na nivou gradova, općina i/ili županija, čime bi odmah dobile veću autonomiju u odnosu na centralno središte. Usporedbe radi, to bi bio sustav nalik funkcioniranju hrvatskih sveučilišta. To bi možebitno rezultiralo i efikasnijim upravljanjem, jer bi se

<sup>36</sup> Robbins, *Essentials of organizational behavior*, str. 183.

<sup>37</sup> Isto, str. 184.

gore naveden omjer u lancu upravljanja od 1:1315 značajno umanjio. U kontekstu razvoja regionalnog gospodarstva to bi također u Republici Hrvatskoj otvorilo novi prostor za stvaranje eventualnih jakih obrazovnih regija, koje posjeduju konkurentniju i kurentniju obrazovnu politiku te su istu spremne ponuditi na obrazovnom tržištu. Jer, kako tvrde Turkalj i suradnici, »uz adekvatno vrednovanje specifičnosti pojedinih regija, moguće je iskoristiti njihove prednosti pa čak i nedostatke kao konkurentsku prednost te postići kvalitativno i kvantitativno snažniji razvoj svih regija u Hrvatskoj«. <sup>38</sup>

### 3.6. Formalizacija (eng. *formalization*)

Posljednji element koji Robbins uzima ključnim za funkcioniranje sustava jest formalizacija, odnosno stupanj do kojeg su određeni poslovi standardizirani. <sup>39</sup> Ovdje treba ipak postupiti oprezno i odlučiti što bismo uopće standardizirali u samom procesu upravljanja obrazovanjem, ali i u obrazovanju. O tome raspravlja i suvremena pedagoška znanosti, barem u onom dijelu didaktike i pojedinih metodika, dakle o tome koliko je sam nastavni proces moguće, ali i potrebno standardizirati. Nastavni proces kao takav moguće je standardizirati u tom smislu da se propiše trajanje nastavnog sata, godišnji vremenik nastave i održavanja ispita, okvirne teme koje će se obrađivati, razredno-predmetno-satni sustav uopće, no stava smo da ostale metodičke procese moramo prepustiti autonomiji nastavnika i stručnih suradnika. To nikako ne znači da se smjernice njihova rada ne bi mogle standardizirati, no sam način realizacije treba prepustiti pedagoški stručnom osoblju. U Republici Hrvatskoj primjer standardizacije na razini osnovnih škola jest HNOS, točnije Hrvatski nacionalni obrazovni standard, <sup>40</sup> no u njegovoj samoj provedbi pojavili su se brojni problemi koji nisu bili vezani isključivo za karakter ustroja organizacije.

<sup>38</sup> Željko Turkalj, Marija Ham, Ivana Fosić, »The synergy of sustainable tourism and agriculture as factor of regional development management in Croatia«, *Ekonomski vjesnik* 26/1 (2013), str. 71–82, na str. 72.

<sup>39</sup> Robbins, *Essentials of organizational behavior*, str. 184.

<sup>40</sup> Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) jest nacionalni obrazovni standard u Republici Hrvatskoj. Standard se odnosi na cjelovit pristup obrazovnom procesu i uključuje ciljeve odgoja i obrazovanja, odgojno-obrazovne sadržaje, prijedloge metoda poučavanja, očekivane ishode učenja i poučavanja te nastavno okruženje. Uveden je u sve osnovne škole od 4. rujna 2006. godine.



Uzevši u obzir šest elemenata koje Robbins navodi, možemo primijetiti da u hrvatskom obrazovnom sustavu možemo s lakoćom detektirati svaki od njih, pa se stoga moramo logično zapitati kako je onda cjelokupna slika u javnosti da je hrvatsko školstvo izrazito neefikasno i da stalno govorimo o potrebama za radikalnim i sustavnim promjenama obrazovnog sustava? Odgovor na to pitanje moguće je pronaći u analizi sljedećeg važnog elementa u svakoj organizaciji, a to su ljudski resursi.

Robbins u uvodnom dijelu poglavlja o ljudskim resursima jasno daje do znanja da su zaposlenici u organizaciji najviše zaslužni za njezinu (ne)efikasnost.<sup>41</sup> Upravljanje ljudskim resursima, kako autor smatra, uključuje: »a) zapošljavanje; b) usavršavanje; i c) sustav nagrađivanja«. <sup>42</sup> Zapošljavanje uključuje dugotrajan proces koji može i ne mora uključivati širok spektar zaposlenika koji sudjeluju u sâmom izboru budućih zaposlenika te uključuje pisane provjere znanja i vještina, psihološko procjenjivanje, intervjuje, posjedovanje potrebnih kvalifikacija i kompetencija i slično. <sup>43</sup> Područje usavršavanja Robbins dijeli na 6 stupnjeva: usavršavanje pismenosti, usavršavanje tehničkih sposobnosti, interpersonalne vještine, vještine rješavanja problema, treninge o različitostima, etičko usavršavanje. <sup>44</sup> U Hrvatskoj je za područje usavršavanja zaposlenika u obrazovnom sustavu zadužena posebna institucija koja se naziva Agencija za odgoj i obrazovanje. Ona analizira, organizira i provodi stručna usavršavanja za sve djelatnike u sustavu i pravilo je da za svako specifično područje (nastavni predmet) stručno usavršavanje mora biti barem jednom godišnje, i to na lokalnoj razini. Stručni skupovi osmišljeni su tako da se na njima obrađuju okvirne teme i mogli bismo reći da pokrivaju neka od područja koja Robbins navodi, no njihov je glavni naglasak ipak na onome što bi Robbins svrstao u kategoriju tehničkog usavršavanja osoblja. Govoriti o sustavu nagrađivanja osoblja u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske nemoguće je, jer isti ne postoji. Jedina nagrada svakom zaposleniku je uspješan učenik, što, kako smatramo, ne bi smjela biti nagrada, nego minimum pedagoškog standarda.

Ovom kratkom analizom organizacije sustava obrazovanja pokazali smo da obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj posjeduje sve potrebne elemente

<sup>41</sup> Robbins, *Essentials of organizational behavior*, str. 215.

<sup>42</sup> Isto.

<sup>43</sup> Isto, str. 216–217.

<sup>44</sup> Isto, str. 217–220.

da bi bio efikasan i funkcionalan, no da je glavni problem u elementu ljudskog menadžmenta u kojem, prema elementima koje je postavio Robbins, sustav kao takav ipak ne ulaže i ne potiče dovoljno razvoj i profesionalno napredovanje svojih zaposlenika. U analizi djelovanja gospodarskog sektora, Turkalj i Mujić zaključuju: »ljudski su potencijali znatno zanemareni«,<sup>45</sup> što je također slučaj i na primjeru obrazovnog sektora upravo zbog nepostojanja kvalitetnog menadžmenta ljudskih potencijala. Autori dalje promjenu istoga vide u redefiniranju filozofije poslovanja, identiteta, vizije i strukture samih organizacija, što je apsolutnu primjenjivo i u našem obrazovnom sustavu.<sup>46</sup>

**Tablica 1.** Ključna pitanja kod pojašnjavanja Robbinsovih šest uvjeta za kvalitetno upravljanje<sup>47</sup>

Ključno pitanje	Odgovor daje
1. Do kojeg stupnja su zadaci raspodijeljeni prema postojećim poslovima?	1. Specijalizacija posla
2. Na temelju čega se slični poslovi grupiraju?	2. Departmentalizacija
3. Kome zaposlenici odgovaraju?	3. Lanac upravljanja
4. S koliko ljudi može nadređena osoba kvalitetno upravljati?	4. Raspon upravljanja
5. Gdje se donose odluke?	5. (De)centralizacija
6. Do kojeg stupnja postoje pravila i regulacije koje olakšavaju posao?	6. Formalizacija

## 4. Zaključak

Analizirajući ključne Robbinsonove postavke kojim neka organizacija postiže konkurentnost na tržištu, valja zaključiti da obrazovni sustav Republike Hrvatske u tom smislu ispunjava elementarne zahtjeve za konkurentnošću i kurentnošću, no problem možemo pronaći u elementu ljudskog menadžmenta. Konstatirali smo da je konkurentnost na području poslovnog, ali i društvenog djelovanja danas i u budućnosti neophodna. Institucije unutar obrazovnog sustava, prvenstveno škole, moraju svoju konkurentnost izvesti iz karakteristika koje proizlaze iz njima specifičnih resursa. Prema tome, škola kao institucija mora posjedovati adekvatne i jake resurse koji će joj omogućiti efikasno tržišno funkcioniranje. Potrebno je, dakle, razviti

<sup>45</sup> Željko Turkalj, Nihada Mujić, »Makroorijentacija, fleksibilna organizacija i regulacija poduzeća u tranzicijskim gospodarstvima«, *Ekonomski vjesnik* 13/1–2 (2000), str. 5–13, na str. 6.

<sup>46</sup> Turkalj, Mujić, »Makroorijentacija, fleksibilna organizacija i regulacija poduzeća u tranzicijskim gospodarstvima«, str. 7.

<sup>47</sup> Robbins, *Essentials of organizational behavior*, str. 179.

efikasne mehanizme i efikasan strateški menadžment u sektoru obrazovanja, koji će omogućiti da obrazovni sustav napreduje i razvija se u skladu s društveno-humanističkim vrijednostima na temelju kojih je nastao, ali komplementarno s tržišnom konkurentnošću koju u navedenom sektoru treba poticati. Iako posjeduje ključne organizacijske elemente i zadovoljava zahtjeve za efikasnu organizaciju, problem vidimo u upravljanju ljudskim menadžmentom. U centraliziranom lancu upravljanja, koji je karakterističan za obrazovni sustav Republike Hrvatske, odgovorna osoba (ministar) upravlja s 1315 menadžera (ravnatelja), što je omjer neprihvatljiv za kvalitetno i efikasno funkcioniranje sustava. Ako uzmemo u obzir da se na sljedećem hijerarhijskom ešalonu nalazi novih 52000 zaposlenih, ponovno imamo omjer veći od standarda koji iznosi 1:4 ili 1:8. Uz to, neprihvatljivo je i nepostojanje kvalitetnog sustava nagrađivanja pojedinaca unutar organizacije, koji bi omogućio kvalitetnije funkcioniranje sustava u smislu onoga što je u konačnici cilj, a to je održavanje kvalitetne nastave. Obrazovni sustav koji bi posjedovao sve analizirane elemente u ovom radu ispunjavao bi sve elemente da na tržištu obrazovanja bude prepoznatljiv, konkurentan i kurentan, bez da izgubi svoj esencijalni društveno-humanistički karakter. Slijedom izrečenog, u duhu pedagoškog, ali i sveopćeg optimizma, moramo vjerovati da je takav obrazovni sustav u budućnosti moguć, ne na razini političke demagogije, već društvene realnosti.

## 5. Popis literature

- Chapleo, Christopher. 2014. »Interpretation and implementation of reputation/brand management by UK university leaders«, *International Journal of Education Advancement* 5 (Melbourne, 2014), str. 7–23.
- Doyle, Peter. 2000. *Value-based Marketing: Marketing strategies for corporate growth and shareholder value* (New Jersey: Wiley and sons, 2000).
- Giroux, Henry A. 2012. »The Suicidal State and the War on Youth«, *Truthout* (mrežni portal), 10. travnja 2012. godine. Dostupno na: <https://truthout.org/articles/the-suicidal-state-and-the-war-on-youth/> (pristup 21. travnja 2022. godine).
- Hemsley-Brown, Jane; Oplatka, Izhar. 2006. »Universities in a competitive global marketplace«, *International Journal of Public Sector Management* 19/4 (2006), str. 316–338.
- Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje, pod natuknicom »organizacija«. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=45461> (pristup 20. travnja 2022. godine).

- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, pod natuknicom »teorija sustava«. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=60892> (pristup 20. travnja 2022. godine).
- Kregar, Josip. 2009. »Komercijalizacija i privatizacija visokog obrazovanja«, *Revija za socijalnu politiku* 16/2 (2009), str. 193–195.
- Kotler, Philip. 1991. *Marketing management* (New Jersey: Prentice Hall, 1991).
- Kotler, Philip; Fox, F. A. Karen. 1995. *Strategic Marketing for Educational institutions* (New Jersey: Prentice Hall, 1995).
- Lundgren, P. Ulf. 2001. »Upravljanje na području obrazovanja: međunarodni trendovi, glavne teme i perspektive«, u: Mile Silov (glavni urednik), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu* (Velika Gorica: Persona, 2001), str. 13–31.
- Maringe, Felix. 2006. »University and course choice: Implications for positioning, recruitment and marketing«, *International Journal of Educational Management* 20/6 (2006), str. 466–479.
- Miliša, Zlatko. 2015. *Šok današnjice* (Split: Naklada Bošković, 2015).
- Miliša, Zlatko. 2021. *Oduprimo se demonopedagogiji današnjice* (Velika Gorica: Benedikta, 2021).
- Miliša, Zlatko; Spasenovski, Nemanja. 2018. »Kako je došlo do komercijalizacije visokog obrazovanja«, *Društvene i humanističke studije* 3/3 (2018), str. 49–68.
- Miliša, Zlatko; Spasenovski, Nemanja. 2018. »Kako se Bolonjom kompromitiraju društvene znanosti i potire kritičko mišljenje«, u: Albina Abidović (glavna urednica), *Aktuelni problemi visokog obrazovanja i nauke* (Brčko: Evropski univerzitet Brčko, 2018), str. 70–86.
- Nicolescu, Luminitia. 2009. »Applying marketing to higher education: scope and limits«, *Management & Marketing* 4/2 (2009), str. 35–44.
- Rijavec, Majda. 2001. »Teorije rukovođenja« u: Mile Silov (glavni urednik), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu* (Velika Gorica: Persona, 2001), str. 31–51.
- Robbins, Stephen P. 2003. *Essentials of organizational behavior*, seventh edition (New Jersey: Prentice Hall, 2003).
- Schor, Ira; Freire, Paulo. 1987. *A pedagogy for liberation – dialogues on transforming education* (South Hadley: Bergin & Garvey publishers Inc., 1987).
- Silov, Mile. 2001. »Upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu – temeljni pojmovi«, u: Mile Silov (glavni urednik), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu* (Velika Gorica: Persona, 2001), str. 9–13.
- Staničić, Stjepan. 2006. *Menadžment u obrazovanju* (Rijeka: Vlastita naklada, 2006).
- Turkalj, Željko; Mujić, Nihada. 2000. »Makroorijentacija, fleksibilna organizacija i regulacija poduzeća u tranzicijskim gospodarstvima«, *Ekonomski vjesnik* 13/1–2 (2000), str. 5–13.

- Turkalj, Željko; Ham, Marija; Fosić, Ivana. 2013. »The synergy of sustainable tourism and agriculture as factor of regional development management in Croatia«, *Ekonomski vjesnik* 26/1 (2013), str. 71–82.
- [s. n.], »O Ministarstvu«, *Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/o-ministarstvu/9> (pristup 21. travnja 2022. godine).
- \*\*\*. 2021. *Osnovne škole kraj šk.g. 2019./2020. i početak šk.g. 2020./2021.* Priopćenje broj 8.1.2., godina: LVIII, Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, Zagreb, 2021. godine. Dostupno na: [https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2018/08-01-02\\_01\\_2018.htm](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2018/08-01-02_01_2018.htm) (pristup 20. travnja 2022. godine).
- \*\*\*. 2021. *Srednje škole kraj šk.g. 2019./2020. i početak šk.g. 2020./2021.* Priopćenje broj 8.1.3., godina: LVIII, Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, Zagreb, 2021. godine. Dostupno na: [https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2018/08-01-03\\_01\\_2018.htm](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2018/08-01-03_01_2018.htm) (pristup 20. travnja 2022. godine).

## Application of Robbins' Model of Organization to the Architecture of the Organization of the School System of the Republic of Croatia

### Summary

The school system is a subsystem of society. Systems theory emphasizes the system as a whole and explains the origin and development of the organization and the behavior of the system with the aim of creating methods and order in solving problems. The emergence of the organizations was conditioned by the division of labor. The division of labor explains the social structure, the development of the profession, and the functioning of the various subsystems in the organization. Education can be viewed as a dynamic process that nowadays requires to be efficiently and effectively managed with the aim of achieving an overall market advantage, both of individuals (users) and organizational groups (schools). Due to postmodernist changes that affect all aspects of social life, and consequently education, it is necessary that the education system, more precisely those who manage it, have quality answers if it is to be made competitive and current in the market. Quality solutions in the organizational sense are not only conditioned by market competitiveness, but also by the need to preserve the humanistic component that the education system represents.

Education is the face of every nation. As mentioned above, it is necessary to develop effective mechanisms and effective strategic management in the educational sector, which will enable to obtain adequate, true, and verifiable information about the real educational needs that exist within a particular social community. Without harmonization of the labor market and education, it is not possible to achieve the goals and tasks of education in a quality and efficient way. The aim of this paper is to show the importance of strategic management of this sector precisely because of the importance of education.

**Key words:** organization architecture, school system, organization, Stephen Robbins

# MOGUĆNOSTI RAZVOJA ARHIVSKE ANDRAGOGIJE

**PETRA KOLESARIĆ**

Eugena Kvaternika 101  
HR-31220 Višnjevac  
Croatia  
e-mail: pkolesaric97@gmail.com

UDK 37.013.83:930.25

Stručni rad /  
Professional paper

## Sažetak

Baštinske institucije arhiva u Republici Hrvatskoj imaju mnoštvo aktivnosti za učenike i studente te aktivnosti poput izložbi, stručnih vodstava, znanstvenih i popularnoznanstvenih predavanja i slično. Ipak, prepoznata je mogućnost da bi arhivi mogli biti mjesta učenja ne samo za učenike i studente, već i za populaciju odraslih osoba. Ovaj rad prikazuje mogućnosti praktičnog povezivanja arhivistike s andragogijom u svrhu stvaranja obrazovnih aktivnosti u arhivima. U radu je prikazano jedno inicijalno istraživanje, koje je imalo za cilj otkriti postoji li potreba za afirmacijom arhivske andragogije.

**Ključne riječi:** arhivi, andragogija, cjeloživotno obrazovanje, odgojno-obrazovne znanosti, slobodno vrijeme

## 1. Uvod

Tražeci literaturu o odgojno-obrazovnim aktivnostima u arhivima, bilo u knjižnici bilo putem internetskih tražilica na hrvatskom ili na nekim drugim jezicima, istraživač će naići na mnoštvo jedinica koje se bave temama arhivske pedagogije, kao i primjerima arhivskopedagoške prakse. Međutim, o arhivskoj andragogiji i aktivnostima za odrasle osobe u arhivima nije pronađena niti jedna jedinica literature. Štoviše, pronađen je samo jedan primjer, i to u Velikoj Britaniji, gdje *The National Archives* nudi pojedine radionice namijenjene isključivo odraslim osobama.<sup>1</sup> S obzirom na trenutačno stanje istraži-

<sup>1</sup> [s. n.], »Education and Outreach«, *The National Archives* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://www.nationalarchives.gov.uk/education/> (pristup 4. kolovoza 2022. godine).

vanja te, može se reći, nove i potencijalne odgojno-obrazovne aktivnosti u arhivima, postavlja se pitanje postoji li uopće potreba za njezinom afirmacijom i daljnjim razvijanjem. Na taj izazov pokušat će se odgovoriti u radu kroz više perspektiva, prvenstveno arhivističku i andragogijsku, ali i pomoću teorijskih i praktičnih polazišta drugih srodnih disciplina, poput pedagogije, muzeologije, povijesti i sociologije, sve s ciljem ukazivanja na praktične prednosti koje ove odgojno-obrazovne aktivnosti mogu donijeti kako svojim polazišnim znanostima tako i razvoju interdisciplinarnosti u cjelini. S obzirom na to da suvremeni svijet pred odraslog čovjeka stavlja potrebu cjeloživotnog obrazovanja, stručnog usavršavanja, provođenja kvalitetnog slobodnog vremena i druge potrebe, arhivi i arhivska djelatnost mogli bi pridonijeti značajnijoj afirmaciji svoje djelatnosti na polju obrazovanja odraslih. Iako u arhivima već postoje događanja, poput izložbi, stručnih vodstava, znanstvenih i popularnoznanstvenih predavanja, koje u velikoj mjeri posjećuju upravo pripadnici navedene populacije, još uvijek nije prepoznat praktični potencijal arhiva pri osmišljavanju obrazovnih aktivnosti za odrasle osobe. Cilj je ovoga rada prikazati prednosti afirmacije arhivske andragogije u smislu razvoja praktične djelatnosti s tendencijom nastanka aktivnosti za odrasle osobe u arhivima. Također, u radu je prikazano jedno inicijalno istraživanje provedeno na populaciji odraslih osoba u Osječko-baranjskoj županiji, koje je imalo za cilj otkriti postoji li potreba za stvaranjem arhivsko-andragoških aktivnosti.

## 2. Teorijska polazišta

Polazišta za povezivanje arhivistike s andragogijom mogu se pronaći u temeljima arhivske pedagogije. Naime, arhivska pedagogija je hibridna znanstvena disciplina i interdisciplinarno područje koje za temeljni cilj ima osmišljavanje odgojno-obrazovnih aktivnosti u arhivima za vrtički uzrast te učenike osnovnih i srednjih škola.<sup>2</sup> Razvojem arhivske pedagogije, praktična djelatnost s učenicima u arhivima zadobila je višestruke primjere dobre

---

O arhivskoj gerontogiji i odgojno-obrazovnim aktivnostima u arhivima za osobe treće životne dobi više u: Petra Kolesarić, »Arhivska gerontogija – treća životna dob u arhivu«, u: Radoslav Zaradić (glavni urednik), *6. kongres hrvatskih arhivista: »Na pragu 3. desetljeća 21. stoljeća – inkluzivnost kao uvjet«* (Split: Hrvatsko arhivističko društvo, 2021), str. 203–224.

<sup>2</sup> Petra Đuričić, *Edukativne djelatnosti nacionalnih arhiva u svijetu*, diplomski rad. Mentor: Hrvoje Staničić (Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2018), str. 16.



prakse, poput radionica, izložbi, stručnih vodstava po arhivima i društvenih igara. Nažalost, arhivski pedagozi još uvijek nisu određeni kao posebna kategorija niti arhivskih ni odgojno-obrazovnih djelatnika,<sup>3</sup> no da postoji potreba za afirmacijom te djelatnosti svjedoči činjenica da danas u Republici Hrvatskoj gotovo svaki arhiv ima nekakav oblik odgojno-obrazovnih aktivnosti za učenike i studente.<sup>4</sup> Zbog neodređenosti ove potencijalne djelatnosti, većina arhivskih djelatnika koji se bave arhivskom pedagogijom te osmišljavanjem različitih aktivnosti za djecu i učenike, samostalno se usavršava. S druge pak strane, tema arhivske pedagogije unutar hrvatskih arhiva dobro je istražena. Njome se bavi niz autora, ponajprije članova Hrvatskog arhivističkog društva i njegove Sekcije za arhivsku pedagogiju, pri čemu svakako treba izdvojiti Hrvoja Stančića, Danijela Jelaša, Dariju Hofgräff i druge.<sup>5</sup>

Unutar sustava pedagoških disciplina postoje opća pedagogija, povijest pedagogije, metodologija pedagogije, komparativna pedagogija, didaktika ili teorija obrazovanja te posebne pedagogije koje se razlikuju s obzirom na

<sup>3</sup> Isto, str. 54.

<sup>4</sup> Izdvađa se nekoliko primjera: [s. n.], »Radionice«, *Državni arhiv u Vukovaru*, (mrežna stranica). Dostupno na: <https://www.davu.hr/index.php/arhivska-pedagogija/radionice> (pristup 3. kolovoza 2022. godine); [s. n.], »Radionice«, *Hrvatski državni arhiv* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://arhiv.omniaspect.hr/Posjetite-nas/Radionice> (pristup 3. kolovoza 2022. godine); Petra Kolesarić, Valentina Markasović, Petra Sršić, Danijel Jelaš, »Heraldičke radionice u Državnome arhivu u Osijeku kao dio izložbenog projekta Valpovački vlastelini Prandau-Normann«, u: Radoslav Zaričić (glavni urednik), *50. savjetovanje hrvatskih arhivista: privatno arhivsko gradivo i koncept sveobuhvatnog arhiva* (Osijek: Hrvatsko arhivističko društvo, 2018), str. 115–140.

<sup>5</sup> Ana Garić, Hrvoje Stančić, »Otvorenost arhiva prema odgojno-obrazovnom sustavu«, u: Silvija Babić (glavni urednik), *4. kongres hrvatskih arhivista: »Arhivi i politika«* (Opatija: Hrvatsko arhivističko društvo i Državni arhiv u Rijeci, 2013), str. 209–240; Hrvoje Stančić, Ana Garić, »Arhivska pedagogija«, u: Drahomira Gavranović, Ivona Despot (glavni urednici), *Arhivi, knjižnice, muzeji: mogućnosti suradnje u okruženju globalne informacijske infrastrukture* (Rijeka: Hrvatsko muzejsko društvo, 2014), str. 345–349; Darija Hofgräff, »Arhivska pedagogija kao poticaj zajedničkog rada arhiva i škola«, *Život i škola* 62/2 (2016), str. 279–285; Petra Đuričić, Hrvoje Stančić, »Edukacijske aktivnosti nacionalnih arhiva u Europskoj uniji«, u: Radoslav Zaričić (glavni urednik), *50. savjetovanje hrvatskih arhivista: privatno arhivsko gradivo i koncept sveobuhvatnog arhiva* (Osijek: Hrvatsko arhivističko društvo, 2018), str. 159–179; Petra Kolesarić, Danijel Jelaš, »Stavovi i iskustva hrvatskih studenata povijesti povezanih s korištenjem online dostupnih povijesnih izvora«, u: Radoslav Zaričić (glavni urednik), *51. savjetovanje hrvatskih arhivista: upravljanje elektroničkim gradivom i suvremena arhivska praksa* (Slavonski Brod-Zagreb: Hrvatsko arhivističko društvo, 2019), str. 207–231; Darija Hofgräff, Anamarija Pupić-Bakrač, »Zajedno smo jači: iskustva odsjeka za kulturno-prosvjetne aktivnosti hrvatskoga državnog arhiva u oblikovanju novih obrazovnih sadržaja«, *Magistra Iadertina* 15/1 (2020), str. 57–74.

predmet kojim se bave.<sup>6</sup> Među posebnim pedagogijama postoji klasifikacija prema dobi, u koju pripadaju andragogija, odnosno pedagogija odraslih.<sup>7</sup> Pastuović tvrdi da postoje pedagozi koji andragogiju smatraju znanstvenom disciplinom pedagogije, dok dio pedagoga te istraživača iz zemalja koje nemaju pedagoškijsku tradiciju smatraju andragogiju zasebnom znanosti o obrazovanju odraslih.<sup>8</sup> S obzirom na to da postoje razlike u definiranju andragogije kao zasebne znanstvene discipline i one unutar pedagogije, ovaj se rad neće baviti rješavanjem tog pitanja, već mu je namjera pokazati prednosti povezivanja andragogije i arhivistike kao interdiscipline koja može obogatiti znanja iz arhivistike i iz andragogije.

Pri razmišljanju o potrebi afirmacije arhivske andragogije, potrebno je osvrnuti se na potrebe i zahtjeve suvremenog svijeta koji se stavljaju pred odrasloga čovjeka. Naime, 21. stoljeće kao stoljeće znanja pred čovjeka stavlja potrebu konstantnog učenja kao šireg pojma, ali i konstantnog obrazovanja, kao namjernog učenja.<sup>9</sup> Dakle, može se reći da se od odraslog čovjeka zahtijeva cjeloživotno učenje i cjeloživotno obrazovanje, i to sve u svrhu njegova razvoja, ali i poboljšanja njegova rada. Pastuović ističe da su ključne implikacije cjeloživotnog učenja i obrazovanja promjena razumijevanja obrazovanja od onoga da je ono namijenjeno samo djeci i mladima do toga da je namijenjeno i odraslima.<sup>10</sup> Izuzev cjeloživotnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, nužno je reći i to da suvremena odrasla osoba traži i kvalitetno provođenje slobodnog vremena.<sup>11</sup> Prema tome, arhivi bi mogli postati mjesta kako cjeloživotnog obrazovanja tako i kvalitetnog provođenja slobodnog vremena.

Kao uzor u osmišljavanju arhivskoandragoških aktivnosti mogu poslužiti već dobro razvijene arhivskopedagoške aktivnosti, ali i primjeri iz drugih baštinskih ustanova. U prvom redu muzeji su već prepoznali mogućnosti stvaranja obrazovnih aktivnosti za odrasle osobe. Radovi o muzejskoj andra-

<sup>6</sup> Mirko Lukaš, Marko Mušanović, *Osnove pedagogije* (Osijek: Vlastita naklada, 2020), str. 46–47.

<sup>7</sup> Lukaš, Mušanović, *Osnove pedagogije*, str. 48.

<sup>8</sup> Nikola Pastuović, »Interdisciplinarna perspektivna istraživanja obrazovanja odraslih«, *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru* 11 (2017), str. 75–85, na str. 76–77.

<sup>9</sup> Ana Marija Rogić, »Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija«, *Acta Iadertina* 11/1 (2014), str. 49–67, na str. 49–51.

<sup>10</sup> Nikola Pastuović, »Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju«, *Odgojne znanosti* 10/2 (2008), str. 253–267, na str. 253–255.

<sup>11</sup> Zvonimir Komar, »Slobodno vrijeme kao vrijeme istinskog obrazovanja«, *Filozofska istraživanja* 29/2 (2009), str. 297–302, na str. 299–301;

gogiji i praktičnoj muzejskoj djelatnosti s odraslima sežu u 1980-e godine. Tako Mira Heim prenosi rad Marie Wolf o radu austrijskih muzeja s odraslima te mogućnostima razvoja muzejske andragogije.<sup>12</sup> Nadalje, o potrebi razvoja ove interdisciplinarnosti svjedoči i činjenica da već postoji časopis posvećen muzejskoj andragogiji koji se naziva *Museum andragogy*, a izdaje radove na engleskom jeziku.<sup>13</sup> Autore koje svakako treba istaknuti u ovom polju su Walter Imola, Takács Anett, Adél Vehrér i drugi.<sup>14</sup> O praktičnoj djelatnosti muzejske andragogije svjedoče muzeji iz Velike Britanije i Sjedinjenih Američkih Država. Primjerice, *The British Museum* u svojoj ponudi ima programe za odrasle, koji uključuju rasprave, debate, pa čak i kratke tečajeve. Isto tako, *The Met Museum* nudi programe isključivo za odrasle, ali i radionice u kojima odrasli sudjeluju zajedno s djecom.<sup>15</sup> U pronađenoj literaturi o baštinskoj andragogiji, koja je isključivo muzejskog karaktera, prikazane su studije slučaja. Primjerice, lisabonski Muzej vode (*Museu da Água*) nakon projekta o cjeloživotnom učenju, koji je naslovljen *Lifelong Learning*, te provedene studije slučaja donio je zaključke da muzeji trebaju osmišljavati slobodnovremenske aktivnosti za odrasle, omogućavati obrazovne aktivnosti za odrasle i za djecu te da se muzeji trebaju prilagođavati potrebama suvremenog društva.<sup>16</sup>

Da postoje zakonodavne osnove o mogućnostima stvaranja arhivskoandragoških aktivnosti, svjedoče i zakoni koji se odnose na arhive općenito. Naime, u *Zakonu o arhivskom gradivu i arhivima* koji je na snazi od 2020. godine, u članku 34. o djelatnosti arhiva zapisano je, između ostalih odredbi, da arhivi »priređuju izložbe, predavanja i druge oblike predstavljanja arhiv-

<sup>12</sup> Mira Heim, »Wolf, Maria – Museums Andragogik, Parm Wien, Museologisches Institut, 1983.«, *Informatica museologica* 18/1–4 (1984), str. 87–88.

<sup>13</sup> [s. n.], »Museum andragogy«, *Acting Communities* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://cswiki.hu/en/museum-andragogy/> (pristup 4. kolovoza 2022. godine).

<sup>14</sup> Walter Imola, Anett Takács, »Odrastanje u muzeju – metodologija obrazovanja odraslih u muzejima«, *Andragoške studije* 2 (2012), str. 161–173; Adél Vehrér, »Possibilities of Applying Virtual Spaces in Museum Education«, *Eruditio-Educatio* 14/4 (2019), str. 105–112; Dana Dudzinska-Przesmitzki, Robin S. Grenier, »Nonformal and Informal Adult Learning in Museums: A Literature Review«, *The Journal of Museum Education* 33/1 (2008), str. 9–22.

<sup>15</sup> [s. n.], »Adult learning«, *The British Museum* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://www.britishmuseum.org/learn/adult-learning> (pristup 4. kolovoza 2022. godine); [s. n.], »Workshops and activities«, *The Metropolitan Museum* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://www.metmuseum.org/learn/workshops-and-activities> (pristup 4. kolovoza 2022. godine).

<sup>16</sup> Kirsten Gibbs, Margherita Sani, Jane Thompson (ed.), *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook* (Ferrara: EDISAI, 2007), str. 99–100.

skoga gradiva i arhivske djelatnosti« te da »organiziraju programe osposobljavanja i stručnog usavršavanja«. <sup>17</sup> Upravo te odredbe *Zakona* omogućavaju sustavnu organizaciju cjeloživotnog učenja, stručnog osposobljavanja te aktivnosti u slobodno vrijeme odraslih unutar arhiva. Primjena tih odredbi, posebice organizacija izložbi, predavanja i vodstava po arhivima podosta je zastupljena pojava u državnim arhivima Republike Hrvatske, kao i primjena odredbe o osposobljavanju i stručnom usavršavanju arhivskih djelatnika. Osim toga, *Etički kodeks arhivista*, objavljen na stranicama Hrvatskog arhivističkog društva, sadrži sljedeću rečenicu: »arhivisti se zalažu za što širu dostupnost gradiva i pružaju usluge svim korisnicima bez razlike.« <sup>18</sup> Također, tom je rečenicom korisnicima omogućeno korištenje arhivskog gradiva, a arhivistima otvorena mogućnost popularizacije arhivskog gradiva ne samo kroz njegovo objavljivanje u vidu prijepisa ili monografija, izložbi i slično, već i putem aktivnosti za odrasle. Ipak, prednosti arhiva u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja, stručnog usavršavanja i provođenja slobodnog vremena odraslih iz opće populacije još uvijek nisu iskorištene.

### 3. Mogućnost povezivanja na praktičnoj razini

Iako još uvijek ne postoji definicija arhivske andragogije, poznat je jedan svjetski arhiv koji nudi neke oblike aktivnosti za odrasle u svojoj djelatnosti. Naime, britanski *The National Archives* nude različite programe obrazovanja u arhivima na temelju povijesnih izvora za populacije učenika, odraslih, pa čak i radionice za obitelji. Također, one su podijeljene i prema određenim povijesnim razdobljima, pa korisnik može birati koji program želi. Ipak, nije poznato na koji su način ti programi osmišljeni, jesu li ispitani korisnici o zadovoljstvu i slično. <sup>19</sup> S obzirom na razvoj arhivske pedagogije u hrvatskim arhivima, teme aktivnosti mogu biti primjenjive i na odraslu populaciju. Hofgräff je u radu iz 2016. godine izložila primjere arhivskopedagoških radionica za učenike u Hrvatskom državnom arhivu: povijesna radionica, radionica o povijesti medicine, kartografska radio-

<sup>17</sup> \*\*\*, *Zakon o arhivskom gradivu i arhivima*. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/373/Zakon-o-arhivskom-gradivu-i-arhivima> (pristup 1. ožujka 2022. godine).

<sup>18</sup> [s. n.], »Etički kodeks arhivista (Code de déontologie)«, prevela Ornata Tadin, *Hrvatsko arhivističko društvo* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://had-info.hr/opca-nacela/eticki-kodeks-arhivista> (pristup 5. listopada 2022. godine).

<sup>19</sup> O tome više na: [s. n.], »Education and Outreach«.

nica, radionica o povijesti fotografije, arhivistička radionica, radionica o arhivskim bazama (digitalnim) i druge.<sup>20</sup> Tim se radionicama mogu pridodati i heraldička radionica,<sup>21</sup> genealoška radionica i druge radionice koje je moguće osmisliti na temelju gradiva koje se čuva u arhivima. Takve teme radionica mogu biti primjenjive i na aktivnosti za odrasle osobe, naravno usklađene s andragogijskim načelima učenja i obrazovanja odraslih osoba te osmišljene od strane arhivskih djelatnika, koji uz arhivističke kompetencije posjeduju i kompetencije za rad s odraslima.<sup>22</sup> Prednost osmišljavanja arhivskoandragoških radionica jest činjenica da je dio odraslih osoba bio sudionikom povijesnih zbivanja u kojima je nastajalo određeno arhivsko gradivo, koje je sada već dostupno javnosti, ili se barem sjeća nekakvih priča starijih generacija o prošlosti.

Uz to, neizbježan je fenomen kulture sjećanja. Ona podrazumijeva kolektivno sjećanje neke grupe ili društva na određeni povijesni događaj, ali i individualno, privatno sjećanje pojedinca.<sup>23</sup> S obzirom na to da se privatna sjećanja razlikuju, na takvim radionicama nužan je voditelj radionice – u ovom slučaju arhivski djelatnik, koji može objasniti sudionicima što povijesni izvori kažu o nekom događaju i kako suvremena povijesna znanost interpretira taj događaj. Ne ulazeći u eventualne probleme koji se mogu javiti prilikom održavanja takvih radionica, nužno je samo reći da zbog toga arhivski djelatnik treba uz navedene arhivističke kompetencije imati i andragogijske. Uz kulturu sjećanja, moguće je integrirati arhivskopedagošku radionicu zajedno s arhivskoandragoškom u kojima bi učenici osnovnih i srednjih škola, odnosno korisnici arhivskopedagoških aktivnosti, uz rad na arhivskom gradivu mogli imati i živog pripovjedača u vidu odrasle osobe. Osim kulture

<sup>20</sup> Darija Hofgräff, »Arhivska pedagogija kao poticaj zajedničkog rada arhiva i škola«, str. 282–283.

<sup>21</sup> O heraldičkim radionicama vidi, primjerice, u: Kolesarić, Markasović, Sršić, Jelaš, »Heraldičke radionice u Državnome arhivu u Osijeku kao dio izložbenog projekta Valpovački vlastelini Prandau-Normann«, str. 117–119.

<sup>22</sup> Više o mogućim kompetencijama vidi u: Dušan Petričević, »Prilog raspravi o profesiji: andragog«, *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva* 15/1 (2011), str. 11–29.; Nevena Čalina, Branko Dijanošić, Eva Gefferth, Jasna Martinko, *Kako uspješno poučavati odrasle* (Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2012); Kolesarić, »Arhivska gerontogogija – treća životna dob u arhivu«, str. 215–219.

<sup>23</sup> Joško Božanić, »Kultura sjećanja i strategija zaborava«, *Godišnjak Titius: godišnjak za interdisciplinarna istraživanja porječja Krke* 6–7 (2014), str. 399–350, na str. 339–345.

sjećanja, takve bi radionice mogle pridonijeti i javnoj povijesti, koja nastoji približiti povijesne izvore, dakle arhivsko gradivo, široj populaciji.<sup>24</sup>

Izuzev rada s arhivskim izvorima u fizičkom obliku, treba reći i da je moguće osmisliti aktivnosti za rad s digitalnim arhivskim izvorima. Naime, već nekoliko desetljeća arhivisti intenzivno rade na digitalizaciji izvora, stoga postoji mnoštvo specijaliziranih portala s objavljenim preslikama arhivskih izvora, ali i mnogi arhivi imaju digitalizirane izvore na svojim mrežnim stranicama. S obzirom na to, potrebno je reći i da je moguće osmisliti radionicu s digitalnim arhivskim izvorima, pri čemu bi se uz učenje o konkretnoj povijesnoj temi razvijale i digitalne kompetencije.

Prema svemu navedenom, arhivi mogu ponuditi odraslima različite sadržaje na kojima korisnici mogu učiti u sklopu cjeloživotnog obrazovanja. Uz to, omogućava im se i kvalitetno provođenje slobodnog vremena. U pogledu stručnog usavršavanja, može se reći da bi u tom slučaju arhivi morali nešto značajnije proširiti svoju ponudu, a ona bi onda morala uključivati različite teme iz svih područja ljudske djelatnosti za konkretnu skupinu odraslih. Pritom je važno imati na umu da arhivski djelatnik može angažirati i druge osobe za vođenje radionice, sve ovisno o arhivskom gradivu i potrebnim uvjetima rada s gradivom.

#### 4. Inicijalno istraživanje

Prvotni je plan bio provesti inicijalno istraživanje na dijelu uzorka populacije odraslih osoba i osoba treće životne dobi s područja Osječko-baranjske županije. Provedba istraživanja bila je planirana za siječanj 2022. godine, no zbog pandemije bolesti COVID-19 odgođena je za veljaču i ožujak. Budući da su epidemiološke mjere i dalje bile na snazi, zaključeno je da prilikom ispitivanja može doći do ugrožavanja zdravlja osoba treće životne dobi te se odustalo od te skupine ispitanika. Razmatran je bio i *online* upitnik za osobe treće životne dobi, no smatrano je da bi u njemu, vjerojatno, sudjelovao samo onaj dio osoba treće životne dobi koji koristi tehnologiju, što bi u konačnici utjecalo na rezultate. S obzirom na sve poteškoće pri provođenju istraživanja, odlučeno je da će ono biti provedeno u veljači i ožujku 2022. go-

<sup>24</sup> Više o javnoj povijesti vidi, primjerice, u: Michael Antolović, Biljana Šimunović-Bešlin, »Public history – istorijska praksa, alternativni pokret, naučna disciplina?«, *Istorija 20. veka* 37/1 (2019), str. 9–37.

dine putem *online Google* obrazaca i to na prigodnom uzorku odraslih osoba iz Osječko-baranjske županije. Kao odrasle osobe uzete su u obzir sve one osobe između navršene 18. i 65. godine života.<sup>25</sup>

#### 4.1. Cilj, problem i hipoteze

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati i utvrditi stavove odraslih osoba o arhivskoj djelatnosti usmjerenoj na cjeloživotno obrazovanje te na stručno usavršavanje. Problem istraživanja jesu stavovi odraslih osoba spram arhivske djelatnosti namijenjene cjeloživotnom obrazovanju i stručnom usavršavanju odraslih osoba.

Sociodemografska obilježja ispitanika uključuju spol, dob, vrstu stručne spreme te prebivalište ispitanika (grad ili selo). Zavisne varijable čine temeljni stavovi ispitanika o mogućnostima arhivske djelatnosti na područjima cjeloživotnog obrazovanja i stručnog usavršavanja.

Na temelju cilja istraživanja, definirani su sljedeći istraživački zadaci:

- A) Ispitati stavove odraslih osoba o arhivu kao mjestu učenja za odrasle osobe.
- B) Ispitati stavove odraslih osoba o provođenju radionica i stručnog usavršavanja putem radionica za odrasle osobe u arhivu.
- C) Ispitati povezanost stavova o posjetu arhivu i posjetu radionici veza-  
noj uz posao u arhivu.
- D) Ispitati povezanost stavova o cjeloživotnom obrazovanju i arhivskom  
radionicom s digitalnim izvorima.

Iz navedenog cilja i problema proizlaze sljedeće hipoteze:

**H1:** Odrasle osobe statistički značajno smatraju da arhiv može biti mjesto učenja za odrasle.

**H2:** Odrasle osobe statistički značajno pokazuju interes za posjećivanje arhiva, ako se u njemu održava radionica za cjeloživotno obrazovanje o pojedinim temama iz gradske, zavičajne ili nacionalne povijesti.

<sup>25</sup> To je odlučeno prema činjenici da se punoljetne osobe u Republici Hrvatskoj smatraju odraslim osobama, a prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (WHO) starost započinje sa 65. godinom starosti. O tome vidi, primjerice, u: Kolesarić, »Arhivska gerontogogija – treća životna dob u arhivu«, str. 206.

**H3:** Postoji statistički značajna povezanost između stava osobe da želi posjetiti radionicu u arhivu vezanu uz cjeloživotno obrazovanje i da želi posjetiti radionicu vezanu uz digitalne arhive.

## 4.2. Ispitanici

Istraživanjem je obuhvaćeno 94 odrasle osobe u Osječko-baranjskoj županiji.<sup>26</sup> Od ukupnog broja ispitanika, njih 78,7% (N=74) je ženskog spola, dok je 21,3% (N=20) muškog spola. Prema dobnim skupinama sudjelovalo je 46,8% (N=44) ispitanika između 41. i 65. godine života, 30,9% (N=29) između 26. i 40. godine života te 22,3% (N=21) ispitanika između 18. i 25. godine života. U pogledu prebivališta, 81,9% (N=77) ispitanika je iz grada, dok je 18,1% (N=17) ispitanika sa sela. Prema stručnoj spremi u istraživanju je sudjelovalo 67% (N=63) ispitanika s visokom stručnom spremom, 12,8% (N=12) ispitanika s višom stručnom spremom, 12,8% (N=12) ispitanika sa srednjom stručnom spremom, 7,4% (N=7) ispitanika s doktoratom ili magisterijem, dok nije sudjelovala niti jedna osoba sa statusom kvalificiranog i nekvalificiranog radnika.

## 4.3. Instrumenti

Prikupljanje podataka provedeno je anketnim upitnikom izrađenim za potrebe istraživanja, koji se sastojao od dvaju dijelova:

- sociodemografska obilježja ispitanika;
- stavovi o arhivu kao mjestu učenja odraslih osoba, održavanju radionica i drugih aktivnosti za odrasle u arhivima.

Sociodemografska obilježja dobivena su putem pitanja u prvom dijelu anketnog upitnika u kojem su se ispitanici izjašnjavali o spolu, dobi, vrsti stručne spreme te mjestu prebivališta (grad ili selo).

Drugi, glavni dio anketnog upitnika sastojao se od jedanaest pitanja, od kojih je devet bilo usredotočeno na arhive kao ustanove u kojima bi se mogle održavati radionice za odrasle osobe, njihovo stručno usavršavanje te

<sup>26</sup> S obzirom na to da je za ovo inicijalno istraživanje uzorak bio samo 94 ispitanika, buduća bi istraživanja koja bi ispitivala ovakvu tematiku trebala obuhvaćati veći broj ispitanika. Ipak, treba naglasiti da je ovo istraživanje, uz navedeno, bilo usmjereno i na ispitivanje postoji li uopće potreba za provedbom istraživanja, što se prema rezultatima istraživanja iskazalo pozitivnim.



cjeloživotno obrazovanje, dok su se dva pitanja odnosila na poznavanje digitalnih arhiva te na njihovu primjenu u radionicama u arhivu.

#### 4.4. Postupak

Ispitivanje je provedeno tijekom veljače i ožujka 2022. godine. Anketiranje odraslih osoba izvršeno je putem anonimnog *online* anketnog upitnika, odnosno putem *Google* obrazaca. Pri obradi podataka primijenjene su deskriptivna i inferencijalna statistika. Podaci iz anketnih upitnika obrađeni su uz primjenu računalnog programa za statističku obradu podataka – *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

### 5. Rezultati istraživanja

Od ukupnog broja ispitanika (N=94), njih 72,3% (N=68) barem je jednom u životu posjetilo arhiv, dok njih 27,7% (N=26) nikada nije bilo u arhivu. U pogledu tvrdnje »Arhiv može biti mjesto učenja samo za učenike i studente«, 74,4% ispitanika u potpunosti se ne slaže ili se ne slaže s ovom tvrdnjom, 10,6% ispitanika niti se ne slaže niti se slaže, dok se 14,9% ispitanika slaže ili se u potpunosti slaže.



**Grafikon 1.** Stavovi odraslih osobama o mogućnostima arhiva kao mjesta učenja za odrasle osobe i osobe treće životne dobi

Prema Grafikonu 1., preko 80% ispitanika u potpunosti se slaže ili se slaže da arhiv može biti mjesto učenja za odrasle osobe i osobe treće životne dobi, što uspoređujući s prethodnom tvrdnjom potkrepljuje stav da arhiv može biti mjesto učenja za svaku dob.

Od ukupnog broja ispitanika, njih 70,2% (N=66) u potpunosti se slaže ili se slaže da bi posjetilo arhiv ako bi se u njemu održavala radionica za cjeloživotno obrazovanje s temama iz gradske, zavičajne ili nacionalne povijesti, a njih se 78,8% (N=74) u potpunosti slaže ili se slaže da bi posjetilo radionicu u arhivu ako bi ona bila vezana uz njihovo stručno usavršavanje. Nadalje, od ukupnog broja ispitanika, njih 69,1% (N=65) u potpunosti se slaže ili se slaže da bi posjetilo radionicu u arhivu za stručno usavršavanje ako bi dobilo potvrdu ili certifikat. Nešto je veći udio onih koji bi posjetili radionicu u arhivu kojoj je tema vezana uz njihov posao, pa se tako 88,3% (N=83) ispitanika u potpunosti slaže ili se slaže s ovom tvrdnjom, njih 8,5% (N=8) nije sigurno, odnosno niti se ne slaže niti se slaže s navedenom tvrdnjom, a tek 3,2% (N=3) ispitanika ne slaže se da bi posjetilo radionicu u arhivu vezanu u njihov posao.

Budući da se radilo o inicijalnom istraživanju, postavljena su samo dva pitanja koja su se odnosila na digitalne arhive. Prvo je uključivalo tvrdnju znaju li osobe da postoje digitalni arhivi, na što je potvrdno odgovorilo 81,9% (N=77) ispitanika, dok 18,1% (N=17) ispitanika ne zna za njihovo postojanje. Drugo pitanje bilo je usmjereno na stav ispitanika o posjeti radionice koja je vezana uz digitalne arhive, a 75,5% (N=71) u potpunosti se slaže ili se slaže da bi posjetilo takvu radionicu, njih 11,7% (N=11) niti se ne slaže niti se slaže, dok se njih 12,8% (N=12) izjasnilo da ne bi posjetilo takvu radionicu.

**Tablica 1.** Korelacijska analiza posjeta radionice u arhivu vezane uz cjeloživotno obrazovanje i želje za posjetom radionice vezane uz digitalne arhive

Varijabla		Htio/htjela bih posjetiti arhiv ako se u njemu održava radionica za cjeloživotno obrazovanje o pojedinim temama iz gradske, zavičajne ili nacionalne povijesti.	Posjetio/la bih radionicu u arhivu koja je vezana uz digitalne arhive.
Htio/htjela bih posjetiti arhiv ako se u njemu održava radionica za cjeloživotno obrazovanje o pojedinim temama iz gradske, zavičajne ili nacionalne povijesti.	R	1	<b>.374**</b>
	N	94	94

Bilješka:  $p < 0,01^{**}$

Korelacijskom analizom odabranih varijabli (Pearsonov test) utvrđena je statistički značajna pozitivna blaga povezanost između tvrdnje da bi osoba htjela posjetiti arhiv ako se u njemu održava radionica vezana uz cjeloživotno obrazovanje o pojedinim temama iz gradske, zavičajne ili nacionalne povijesti sa stavom osobe da bi posjetila radionicu u arhivu koja je vezana uz digitalne arhive  $r(94)=0,374$ ,  $p<0,01$ .

## 6. Rasprava

Uzevši u obzir sve rezultate istraživanja, može se reći da je prva hipoteza dokazana. Naime, rezultati pokazuju da odrasle osobe obuhvaćene istraživanjem statistički značajno smatraju da arhiv može biti mjesto učenja za odrasle osobe i osobe treće životne dobi. Prema tome, arhivi bi nesumnjivo trebali usmjeriti svoju djelatnost i na te populacije i samim time utjecati na svoju popularizaciju u javnosti. Dakle, preko 80% ispitanika slaže se ili se u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom, što je značajno jer upućuje na to da osoba koja bi kao odrasla koristila obrazovne aktivnosti u arhivu, vjerojatno bi iste pohađala i u trećoj životnoj dobi. Ono što bi svakako trebalo ispitati u sljedećim istraživanjima koja bi se bavila konkretno ovom ili nekim drugim sličnim temama jest i na koji način odrasle osobe žele učiti u arhivu, je li to putem radionica ili nekih drugih aktivnosti, uz ispitivanje o temama koje bi ih zanimale i o kojima bi željeli više znati. Pritom bi bilo poželjno da se posegne i za primjerima dobre prakse, kao što su oni iz muzeja koji su spomenuti ranije.

Na navedeno se nadovezuje druga hipoteza, koja je postavljena tako da odrasle osobe statistički značajno pokazuju interes za posjećivanje arhiva ako se u njemu održava radionica za cjeloživotno obrazovanje o pojedinim temama iz gradske, zavičajne ili nacionalne povijesti. Ona je dokazana rezultatima da preko 70% ispitanika tvrdi da bi posjetilo radionicu o cjeloživotnom obrazovanju koja se temelji na ovim temama.

Smatram da arhiv može izraditi mnoštvo aktivnosti u sklopu cjeloživotnog obrazovanja ne samo na temama nacionalne povijesti, već konkretno zavičajne, posebice zbog toga što državni arhivi u Republici Hrvatskoj u najvećoj mjeri čuvaju gradivo vezano upravo uz geografsko područje u kojem se arhiv nalazi, odnosno područje djelovanja tog arhiva. Svakako bi trebalo ispitati i koja povijesna razdoblja najviše zanimaju odrasle. Time bi došlo do

pojedinih ograničenja, budući da određeni arhivi čuvaju gradivo samo od ranog novog vijeka pa do suvremenog razdoblja, no u takvim bi se radionicama mogli, a zasigurno trebali, uklopiti digitalni izvori.

Posljednja, treća hipoteza odnosila se na postojanje statistički značajne povezanosti između stava osobe da želi posjetiti radionicu u arhivu vezanu uz cjeloživotno obrazovanje i da želi posjetiti radionicu vezanu uz digitalne arhive. Rezultati pokazuju da u 99% slučajeva osoba koja je pozitivno odgovorila na prvu tvrdnju ujedno je pozitivno odgovorila i na drugu. Prema tome, u kontekstu razvoja cjeloživotnog obrazovanja u arhivu ključno je uključiti i digitalne arhive, odnosno digitalne arhivske izvore, jer odrasle osobe svoje cjeloživotno obrazovanje zasigurno temelje i na sveprisutnoj digitalizaciji.

## 7. Zaključak

Ovim radom o mogućnostima praktičnog utemeljenja arhivske andragogije ukazalo se na mogućnost afirmacije arhiva kao mjesta za učenje, ne samo učenika i studenata, već i odraslih osoba. Arhivi svojim gradivom i kompetentnim djelatnicima mogu omogućiti razvoj aktivnosti cjeloživotnog obrazovanja, stručnog usavršavanja, provođenja kvalitetnog slobodnog vremena i drugih potreba suvremene odrasle osobe. Pritom je nužno voditi se arhivističkim znanjima i već do sada utemeljenoj teoriji i praksi arhivske pedagogije, ali je potrebno uzeti u obzir i znanja iz andragogije te muzejske andragogije, a sve u cilju stvaranja što kvalitetnijih aktivnosti za te populacije. Inicijalnim istraživanjem dokazano je da postoje mogućnosti za razvijanje takvih arhivskoandragoških aktivnosti. Osim toga, rezultati istraživanja pokazali su da odrasle osobe imaju interesa za pohađanjem aktivnosti iz područja cjeloživotnog obrazovanja, ali i da se žele stručno usavršavati u arhivima. Da bi se mogla razviti konkretna teorija i praktična djelatnost arhivske andragogije, potrebno je provesti opsežnije istraživanje, koje je zbog pandemije bolesti COVID-19 bilo onemogućeno. Tim bi se istraživanjem ili istraživanjima mogle utvrditi konkretne potrebe odraslih, ali i njihova očekivanja od aktivnosti u arhivu. Ta istraživanja svakako bi trebala ispitati koje teme zanimaju odrasle osobe. Također, trebala bi se napraviti i diferencijacija ispitanika, jer zasigurno postoje razlike između interesa odraslih osoba, primjerice onih do 40. godine života i onih od 41. do 65. godine života. Uz navedeno, potrebno je svakako uklopiti i na koji način odrasle osobe žele raditi na digitalnim izvorima i koje ih teme iz ovog korpusa zanimaju.

Prema svemu navedenom, može se zaključiti da potencijala za afirmaciju arhivske andragogije ima, no potrebno je značajnije se usmjeriti na istraživanje potreba krajnjih korisnika te njihovih očekivanja da bi se mogle razviti odgojno-obrazovne aktivnosti za odrasle osobe u arhivima.

## 8. Popis literature

- Antolović, Michael; Šimunović-Bešlin, Biljana. 2019. »Public history – istorijska praksa, alternativni pokret, naučna disciplina?«, *Istorija 20. veka* 37/1 (2019), str. 9–37.
- Božanić, Joško. 2014. »Kultura sjećanja i strategija zaborava«, *Godišnjak Titius: godišnjak za interdisciplinarna istraživanja porječja Krke* 6–7 (2014), str. 399–350.
- Ćalina, Nevena; Dijanošić, Branko; Gefferth, Eva; Martinko, Jasna. 2012. *Kako uspješno poučavati odrasle* (Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2012).
- Dudzinska-Przesmitzki, Dana; Grenier, Robin S. 2008. »Nonformal and Informal Adult Learning in Museums: A Literature Review«, *The Journal of Museum Education* 33/1 (2008), str. 9–22.
- Đuričić, Petra; Stančić, Hrvoje. 2018. »Edukacijske aktivnosti nacionalnih arhiva u Europskoj uniji«, u: Radoslav Zaradić (glavni urednik), *50. savjetovanje hrvatskih arhivista: privatno arhivsko gradivo i koncept sveobuhvatnog arhiva* (Osijek: Hrvatsko arhivističko društvo, 2018), str. 159–179.
- Đuričić, Petra. 2018. *Edukativne djelatnosti nacionalnih arhiva u svijetu*, diplomski rad. Mentor: Hrvoje Staničić (Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2018).
- Garić, Ana; Stančić, Hrvoje. 2013. »Otvorenost arhiva prema odgojno-obrazovnom sustavu«, u: Silvija Babić (glavni urednik), *4. kongres hrvatskih arhivista: »Arhivi i politika«* (Opatija: Hrvatsko arhivističko društvo i Državni arhiv u Rijeci, 2013), str. 209–240.
- Gibbs, Kirsten; Sani, Margherita; Thompson, Jane (ed.). 2007. *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook* (Ferrara: EDISAI, 2007).
- Heim, Mira. 1984. »Wolf, Maria – Museums Andragogik, Parm Wien, Museologisches Institut, 1983.«, *Informatica museologica* 18/1–4 (1984), str. 87–88.
- Hofgräff, Darija. 2016. »Arhivska pedagogija kao poticaj zajedničkog rada arhiva i škola«, *Život i škola* 62/2 (2016), str. 279–285.
- Hofgräff, Darija; Pupiće-Bakrač, Anamarija. 2020. »Zajedno smo jači: iskustva odsjeka za kulturno-prosvjetne aktivnosti hrvatskoga državnog arhiva u oblikovanju novih obrazovnih sadržaja«, *Magistra Iadertina* 15/1 (2020), str. 57–74.
- Imola, Walter; Takács Anett. 2012. »Odrastanje u muzeju – metodologija obrazovanja odraslih u muzejima«, *Andragoške studije* 2 (2012), str. 161–173.

- Kolesarić, Petra. 2021. »Arhivska gerontogija – treća životna dob u arhivu«, u: Radoslav Zaradić (glavni urednik), *6. kongres hrvatskih arhivista: »Na pragu 3. desetljeća 21. stoljeća – inkluzivnost kao uvjet«* (Split: Hrvatsko arhivističko društvo, 2021), str. 203–224.
- Kolesarić, Petra; Markasović, Valentina; Sršić, Petra; Jelaš, Danijel. 2018. »Heraldičke radionice u Državnome arhivu u Osijeku kao dio izložbenog projekta Valpovački vlastelini Prandau-Normann«, u: Radoslav Zaradić (glavni urednik), *50. savjetovanje hrvatskih arhivista: privatno arhivsko gradivo i koncept sveobuhvatnog arhiva* (Osijek: Hrvatsko arhivističko društvo, 2018), str. 115–140.
- Kolesarić, Petra; Jelaš, Danijel. 2019. »Stavovi i iskustva hrvatskih studenata povijesti povezanih s korištenjem online dostupnih povijesnih izvora«, u: Radoslav Zaradić (glavni urednik), *51. savjetovanje hrvatskih arhivista: upravljanje elektroničkim gradivom i suvremena arhivska praksa* (Slavonski Brod–Zagreb: Hrvatsko arhivističko društvo, 2019), str. 207–231.
- Komar, Zvonimir. 2009. »Slobodno vrijeme kao vrijeme istinskog obrazovanja«, *Filozofska istraživanja* 29/2 (2009), str. 297–302.
- Kujundžić, Nedjeljko. 1992. »Gerontologija: nova edukološka disciplina«, *Istraživanja odgoja i obrazovanja* 9 (1992), str. 123–134.
- Lukaš, Mirko; Mušanović, Marko. 2020. *Osnove pedagogije* (Osijek: Vlastita naklada, 2020).
- Pastuović, Nikola. 2008. »Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju«, *Odgojne znanosti* 10/2 (2008), str. 253–267.
- Pastuović, Nikola. 2017. »Interdisciplinarna perspektivna istraživanja obrazovanja odraslih«, *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru* 11 (2017), str. 75–85, doi: <https://doi.org/10.21857/y14okf3wj9>.
- Petričević, Dušan. 2011. »Prilog raspravi o profesiji: andragog«, *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva* 15/1 (2011), str. 11–29.
- Rogić, Ana Marija. 2014. »Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija«, *Acta Iadertina* 11/1 (2014), str. 49–67.
- Stančić, Hrvoje; Garić, Ana. 2014. »Arhivska pedagogija«, u: Drahomira Gavranović, Ivona Despot (glavni urednici), *Arhivi, knjižnice, muzeji: mogućnosti suradnje u okruženju globalne informacijske infrastrukture* (Rijeka: Hrvatsko muzejsko društvo, 2014), str. 345–349.
- Vehrer, Adél. 2019. »Possibilities of Applying Virtual Spaces in Museum Education«, *Eruditio-Educatio* 14/4 (2019), str. 105–112.
- [s. n.]. »Adult learning«, The British Museum (mrežna stranica). Dostupno na: <https://www.britishmuseum.org/learn/adult-learning> (pristup 4. kolovoza 2022. godine).
- [s. n.]. »Etički kodeks arhivista (Code de déontologie)«, prevela Ornata Tadin, *Hrvatsko arhivističko društvo* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://had-info.hr/opca-nacela/eticki-kodeks-arhivista> (pristup 5. listopada 2022. godine).

- [s. n.]. »Radionice«, *Državni arhiv u Vukovaru*, (mrežna stranica). Dostupno na: <https://www.davu.hr/index.php/arhivska-pedagogija/radionice> (pristup 3. kolovoza 2022. godine).
- [s. n.]. »Radionice«, *Hrvatski državni arhiv* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://arhiv.omniaspect.hr/Posjetite-nas/Radionice> (pristup 3. kolovoza 2022. godine).
- [s. n.]. »Workshops and activities«, *The Metropolitan Museum* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://www.metmuseum.org/learn/workshops-and-activities> (pristup 4. kolovoza 2022. godine).
- \*\*\*. 2020. *Zakon o arhivskom gradivu i arhivima*. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/373/Zakon-o-arhivskom-gradivu-i-arhivima> (pristup 1. ožujka 2022. godine).

## Possibilities of Developing an Archival Andragogy

### Summary

The heritage institutions of archives in the Republic of Croatia have many activities for students, such as exhibitions, expert guidance, scientific and popular science lectures, etc. Nevertheless, the possibility was recognized that archives could be places of learning not only for students, but also for the adult population. This paper shows the possibilities of practical connection of archival studies with andragogy for the purpose of creating educational activities in archives. The paper presents initial research, which aimed to find out if there is a need for the affirmation of archival andragogy.

**Key words:** archives, andragogy, educational sciences, leisure, lifelong learning





# POVEZANOST EKOLOŠKIH STAVOVA I KONZUMACIJE *YOUTUBE* SADRŽAJA

**VLATKA FAPALI, NIKOLINA ŽIVIĆ**

Filozofski fakultet Osijek  
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Ulica Lorenza Jägera 9, 31000 Osijek  
HR-31000 Osijek  
Croatia  
vfapali@ffos.hr; nzivic@ffos.hr

UDK 504:004.738.5

Stručni rad /

Professional paper

## Sažetak

Ekološki rizici posljednjih su godina tema o kojoj se mnogo raspravlja u javnoj sferi. Informacije o toj temi kojima raspolažemo velikim su dijelom posredovane medijima. Istovremeno, u svijetu je sve raširenija upotreba internetskih društvenih mreža, kao što su *YouTube*, *Facebook* i *Instagram*, na kojima su dostupni i sadržaji povezani s odnosom čovjeka i prirode. Teorijska je osnova rada kultivacijska teorija Georgea Gerbnera prema kojoj izloženost ljudi različitim medijskim sadržajima utječe na njihovu percepciju društvene stvarnosti. Ekološke stavove, točnije stavove o odnosu čovjeka i prirode, mjerili smo pomoću skale nove ekološke paradigme (*New Ecological Paradigm*, *NEP*) koju su prvotno razvili R. E. Dunlap i K. D. Van Liere. Glavni ciljevi istraživanja bili su analizirati ekološke stavove studenata te utvrditi postoji li povezanost između učestalosti konzumacije različitih sadržaja na *YouTubeu* i ekoloških stavova. Podaci su prikupljeni putem internetske ankete, a uzorak je činilo 100 studenata sa Sveučilišta u Osijeku. Rezultati statističke analize ukazuju na to da su ekološki stavovi studenata povezani s učestalošću konzumacije sadržaja iz kategorije »Životni stil«, dok nije utvrđena statistički značajna povezanost s ostalim kategorijama.

**Ključne riječi:** ekološki stavovi, kultivacijska teorija, studenti, *YouTube*

## 1. Uvod

Masovni mediji nezaobilazni su dio naših života te nam omogućuju komunikaciju s ljudima širom svijeta. Također, omogućuju primanje informacija o svijetu u vrlo kratkom vremenu. Čerepinko ističe sljedeće: »prema

gledanju Marshalla McLuhana, dominantni medij komunikacije mijenja društvo koje ga koristi i utječe na njihov doživljaj društva i svijeta. Neke teorije procjenjuju da je utjecaj medija na društvo i pojedince ipak manji, iako nitko ne tvrdi da ga nema.«<sup>1</sup> Teorija kultivacije sugerira da izlaganje medijima s vremenom utječe na percepciju društvene stvarnosti. Izvorni fokus bio je utjecaj televizijskog nasilja na gledatelje. Istraživači medijskih učinaka često proučavaju načine na koje medijsko nasilje utječe na agresivno ponašanje, ali Gerbner i suradnici imali su različitu zabrinutost. Zaključili su da ljudi koji su duže gledali televiziju počinju strahovati od svijeta, vjerujući da su zločin i viktimizacija rasprostranjeni. Istraživanje je pokazalo da gledatelji 'lakših' televizijskih programa imaju više povjerenja i da svijet vide kao manje opasan od gledatelja s 'teškim' televizijskim programima. Taj fenomen naziva se »sindrom srednjeg svijeta«.<sup>2</sup>

*YouTube* je, prema dostupnim informacijama, drugo najposjećenije mrežno mjesto u svijetu,<sup>3</sup> a kao jedan od najrelevantnijih masovnih komunikacijskih medija posljednjeg desetljeća zahtijeva značajnu pozornost akademske zajednice. *YouTube* također vodi detaljnu evidenciju o svim interakcijama i zajedničkim odnosima korisnika, a neki od tih podataka javno se objavljuju, čime se znatno poboljšavaju kvantitativne mogućnosti istraživanja. Ti podaci *YouTubea* korišteni su u brojnim studijama za dobivanje uvida za dijeljenje društvenih videozapisa. Većina takvih radova usredotočena je na opis i analizu videozapisa i interakcije gledatelja, predviđanje popularnosti videa i vanjske čimbenike koji utječu na način na koji se videozapisi koriste i dijele.<sup>4</sup> U istraživanju koje se odnosilo na učinak korištenja *YouTubea* kod mladih prikazani su rezultati prema kojima se 52% mladih slaže da bi radije gledali *YouTube* nego TV, dok se njih 46,8% nije složilo. Također, broj provedenih sati na *YouTubeu* doseže do 4 sata dnevno.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Darijo Čerepinko, *Komunikologija: Kratki pregled najvažnijih teorija, pojmova i principa* (Varaždin: Veleučilište u Varaždinu, 2011).

<sup>2</sup> [s. n.], »Teorija kultivacije«, *Socmedarch* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://hr.socmedarch.org/cultivation-theory-definition-4588455-7281> (pristup 18. svibnja 2022. godine).

<sup>3</sup> [s. n.], »List of most visited websites«, *Wikipedia* (mrežna stranica). Dostupno na: [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_most\\_visited\\_websites](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_most_visited_websites) (pristup 18. svibnja 2022. godine).

<sup>4</sup> Mathias Bärtil, »YouTube channels, uploads and views: A statistical analysis of the past 10 years«, *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 24/1 (2018), str. 16–32.

<sup>5</sup> Banoth Ashwini, K. V. N. R. Pratap, T. Madhavi Padma, V. Shiva Kalyan, P. Srikanth, »The Effect of Using Youtube on Youth«, *International Journal of Research in Engineering, Science*

Ekološka svijest, kao dio društvene svijesti, određena je povijesnim stanjem i stupnjem razvitka društva. Javlja se istodobno s industrijskim razvitkom s težnjom usklađivanja industrijskog razvitka s mogućnostima okoliša. Do šezdesetih godina 20. stoljeća ekološka svijest gotovo pa i nije postojala. Brojni ekološki problemi 20. stoljeća potaknuli su razvitak ekološke svijesti. Razvojem civilizacije povećala se čovjekova moć prema prirodi, ali su se istovremeno umnožile negativne posljedice čovjekovog prisvajackog odnosa prema njoj. Od pedesetih godina prošlog stoljeća ljudi su počeli biti svjesniji štetnih posljedica svojeg odnosa prema okolišu i činjenice da narušavanjem ekološke ravnoteže u prirodi dolazi do ugrožavanja uvjeta čovjekovog života na zemlji.<sup>6</sup>

Orijentacija na održivi razvoj (*sustainable development*) polazi od potreba sadašnjosti i njihova usklađivanja s potrebama budućnosti. Ona se jednako tiče prirode i čovjeka, pa otuda postavlja ekološka i socijalna pravila. Ekološka pravila korištenja resursā traže podnošljivu gustoću stanovništva, podnošljivo emisijsko opterećenje, regenerativnost potrošenih obnovljivih resursa, minimalnu potrošnju neobnovljivih resursa, okolišu podnošljive inovacije, dok se socijalna pravila raspodjele tiču ekonomske politike koja se mora bazirati na principu pravednosti, dostupnosti (jeftinoće) i općih interesa, a treba se jamčiti i jednako pravo na dostupnost korištenja resursa kako industrijski razvijenim i nerazvijenim zemljama tako i sadašnjim i budućim generacijama.<sup>7</sup>

Smolak i Kemeter ističu sljedeće: »Okoliš i njegove probleme treba gledati interdisciplinarno, gdje u funkciju treba staviti ukupno stečeno znanje o prirodi, čovjeku i društvu da bi se okoliš mogao promatrati kao jedinstvo u kojem živimo.«<sup>8</sup> Ekološka svijest proizlazi iz globalne ekološke krize, koja utječe na ljudsko promatranje i educiranje o okolišu, utjelovljuje percepciju pojedinca o djelovanju u prirodi i oblikovanju okoliša kako bi se prilagodio najmanjem utjecaju na ekosustav, uključujući znanje, emocije, pripremu i

---

*and Management* 2/10 (2019), str. 269–271.

<sup>6</sup> Miroslav Blagojević, *Politika zaštite okoliša*, diplomski rad. Mentor: Kristina Afrić Rakitovac (Pula: Fakultet ekonomije i turizma »Dr. Mijo Mirković« Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, 2019).

<sup>7</sup> Željko Pavić, Antun Šundalić, »Ekološka svijest mladih: između održivog razvoja i tehnocentrizma«, *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline* 16/4 (2007), str. 279–296.

<sup>8</sup> Ivana Smolak, Dragica Kemeter, »Ekološka svijest građana Republike Hrvatske«, *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu* 8/2 (2017), str. 73–81.

etičnost koja dovodi do sazrijevanja pojedinca, pa tako i društva u razumijevanju stavova i ponašanja prema prirodi.<sup>9</sup>

Koristeći se česticama skale nove ekološke paradigme Krešimira Kufri-  
na,<sup>10</sup> a zbog raširenosti konzumacije *Youtubea*, cilj je ovog istraživanja utvrditi postoji li značajna povezanost razvitka ekološke svijesti s obzirom na konzumaciju *YouTube* sadržaja.

## 2. Teorijska polazišta i prijašnja istraživanja

Da bi ispitao utjecaj televizije na gledatelje, George Gerbner uveo je teoriju kultivacije 1960-ih godina u sklopu projekta *Pokazatelji kulture*. Teorija kultivacije komunikacijski je i sociološki okvir koji pretpostavlja da dugotrajna izloženost medijima oblikuje način na koji potrošači medija percipiraju svijet, kao i način kojim se ponašaju u životu.<sup>11</sup> Mediji su vrlo važno sredstvo koje doprinosi aktiviranju pojedinaca i skupina u ekološkim akcijama, ispravnom funkcioniranju, a u skladu sa stečenim ekološkim znanjem i utvrđenim ekološkim vrijednostima. Medijske akcije mogu biti preventivne, u smislu informiranja primatelja onečišćujućih tvari, stanja u lokalnom, regionalnom i globalnom ekološkom okolišu, opasnosti od zagađenja okoliša i oštećenja prirodne ravnoteže. Upravo je djelovanje medija izravno povezano s društveno (ne)prihvatljivim ponašanjem okoliša. Gotovo da nema stručnih radova, ili ih je mali broj, koji razmatraju ulogu medija u razvoju svijesti o zaštiti ljudskog okoliša i okoliša.<sup>12</sup> Kada je riječ o ulozi medija u razvoju ekološke svijesti, mediji imaju, između ostalog, i ulogu mobilizatora, ali i katalizatora određenih društvenih procesa koji se odnose na stanje okoliša. Mediji moraju, potičući građane na kritičko razmišljanje o ekološkom okolišu, aktivno sudjelovati u njegovoj procjeni, kritički procijeniti stupanj ugroženosti okoliša i potencijalne prijetnje njihovom okolišu. Konkretno,

<sup>9</sup> Smolak, Kemeter, »Ekološka svijest građana Republike Hrvatske«, str. 73–81.

<sup>10</sup> Krešimir Kufirin, »Skala nove ekološke paradigme – još jedna provjera i pokušaj revizije«, *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline* 11/4 (2002), str. 277–296.

<sup>11</sup> Ayesh Perera, »Cultivation Theory«, *Simply Psychology* (mrežna stranica), objavljeno 26. svibnja 2021. godine. Dostupno na: <https://www.simplypsychology.org/cultivation-theory.html> (pristup 10. svibnja 2022. godine).

<sup>12</sup> Mirko Jakovljević, »Ecology and Media«, *In medias res: časopis filozofije medija* 10/18 (2021), str. 2883–2893.

mediji bi trebali omogućiti javnu raspravu sučeljavajući mišljenja o specifičnim i potencijalnim problemima okoliša.<sup>13</sup> Ako mediji u svojim programima imaju specijalizirano emitiranje posvećeno očuvanju i zaštiti okoliša, oni istovremeno postaju komunikacijski kanal putem kojeg mogu 'pritisnuti' potencijalne ili stvarne zagađivače ili korporacije koje uništavaju ili iskorištavaju prirodne resurse, osobito one koji se odnose na neobnovljive izvore energije, ili istrebljuju divlje životinje. Promjena je moguća samo ako netko promijeni svoju svijest i svoja uvjerenja te uskladi praksu sa stvarnošću koju želi doživjeti. Ako želimo čistije gradove, moramo se pobrinuti da njihova čistoća doprinosi našem ponašanju koje proizlazi iz našeg uvjerenja.<sup>14</sup> Svijest o međusobnoj povezanosti prirodnog i društvenog okoliša u ljudskom okruženju, kao i znanje o uzrocima poremećaja i zagađenja te utjecaju zagađenja na ljude, od bitne su važnosti. U izgradnji odnosa društva prema ekološkim problemima, unatoč tome što odnos čovjeka prema prirodi posreduje politički sustav, važno mjesto pripada ekološkoj svijesti.<sup>15</sup> Jakovljević ističe da je prirodni okoliš i njegova zaštita dio svakog ustava jedne zemlje, a dojam je da medijima nije posvećena dovoljna pozornost, dok se sustav vrijednosti onoga što je poželjno, vrijedno poštovanja, manje vrijedno ili irelevantno, ispravno ili pogrešno, gradi procesom socijalizacije kroz koju prolazi svaki ljudski pojedinac bez obzira na to u kojem vremenu ili prostoru živi.<sup>16</sup>

Prijenos ekoloških vrijednosti u određenu društvenu zajednicu mogao bi se nazvati i ekološkom orijentacijom.<sup>17</sup> Takvo viđenje vrijednosne komponente, kao dijela svijesti o okolišu, a koje je usvojeno putem masovnih medija, od posebnog je značaja za ovaj rad. Ono objašnjava specifična ponašanja pojedinaca i skupina u pogledu preventivne zaštite okoliša od potencijalnih izvora prijetnji okolišu u rješavanju lokalnih, regionalnih i globalnih ekoloških kriza, ali i u svakodnevnom radu na radnom mjestu, kao i u okolišu. Ekološki problemi mogu se i moraju rješavati kao kulturni i civilizacijski problemi.<sup>18</sup> Izgradnja ekološke svijesti usko je povezana s povećanjem utjecaja medija na javnost. Iz tih razloga, osobi koja već živi u svojevrsnom *novom medijskom poretku* savjetuje se da stekne temeljna znanja o takozvanoj

<sup>13</sup> Jakovljević, »Ecology and Media«.

<sup>14</sup> Isto.

<sup>15</sup> Isto.

<sup>16</sup> Isto.

<sup>17</sup> Isto.

<sup>18</sup> Isto.

medijskoj pismenosti da bi stekla potpuniju sliku diskursa u kojem se nalazi suvremeni čovjek i jasniju definiciju svojeg odnosa prema medijima, ali i prema ekološkim problemima i izazovima.

Mediji bi trebali stvoriti uvjete za izgradnju boljeg svijeta od onog u kojem se suočavamo sa svakodnevnim porastom prijetnji okolišu. Od svih zagađenja, najozbiljnije je onečišćenje ljudske svijesti. U izgradnji i razvoju ekološke svijesti najvažnija je činjenica sadržana u potrebi da se saznaju pojedinosti o okolišu. Rezultati dobiveni anketom među 100 ispitanika iz pet gradova Crne Gore jasno ukazuju na to da su građani izrazito kritični prema okolišu, ali su kritični i prema procjeni kvalitete medijskog izvještavanja o pitanjima okoliša. Građani postavljaju visoke zahtjeve prema medijima koji, kako pokazuje to istraživanje, ne daju adekvatan tretman problemima okoliša. Posebno su kritični prema lokalnim medijima koji ne ispunjavaju na odgovarajući način svoju funkciju, posebice onda kada je potrebno pravovremeno i smisleno izvještavanje o lokalnim ekološkim pitanjima.<sup>19</sup> Iako je provođenje paradigme održivog razvitka u svakodnevni život složen i dugotrajan proces, elemente koji čine taj razvitak moramo prilagoditi vlastitim prilikama te autohtonosti. U istraživanju Kristine Afrić ukazano je da »postoji potreba uvođenja sustavnog odgoja i obrazovanja za održivi razvitak, na svim obrazovnim razinama kao i povećanja informiranosti uz pomoć medija o načinima očuvanja okoliša i brojnim aktivnostima i naporima koje se (ako se) provode na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini.«<sup>20</sup> Takvim aktivnostima podigla bi se ekološka svijest cjelokupnog stanovništva Republike Hrvatske.

Zahvaljujući empirijskim nalazima koji su pokazali da je televizijski prijemnik u američkim domaćinstvima prosječno po danu uključen oko sedam sati, dnevna je izloženost nužno neselektivna, ritualizirana i u većoj mjeri određena navikama nego specifičnim interesima, te ne ostavlja samo akcidentalne nego dublje i trajnije posljedice. Taj je uvid uobličen u takozvanu kultivacijsku teoriju u okviru koje se konceptualno jasno razdvajaju dvije vrste učinaka: učinci prvog reda, ili neposredne posljedice manifestnih programskih sadržaja, i učinci drugog reda, koji su više vezani uz vrijednosti, uloge ili trajne političke orijentacije. Što se tiče izraženosti, posljedice izloženosti smatraju se pojedinačno malim, no kumulativno znatnim, pri čemu

<sup>19</sup> Isto.

<sup>20</sup> Kristina Afrić, »Ekološka svijest - pretpostavka rješavanja ekoloških problema«, *Ekonomski prehled* 53/5-6 (2002), str. 578-594.

se opći i konačni smjer utjecaja ocjenjuje konzervativnim (polazište koje znatno odstupa od benignije varijante teorije minimalnih učinaka). Televizija, naime, dugoročno djeluje tako da pojačava postojeće vrijednosti i tako da bitno doprinosi održavanju društvene inercije.<sup>21</sup>

### 3. Hipoteze i metodologija

Proučavajući teoriju o utjecajima medija na oblikovanje individualnih razmišljanja, percepcija i stavova, dovest ćemo u vezu utjecaj platforme *YouTube* s oblikovanjem ekoloških stavova. Koristeći se česticama skale Kufri-nove nove ekološke paradigme, kao i zbog raširenosti konzumacije *YouTubea*, istražile smo postoje li značajne povezanosti o razvitku ekološke svijesti s obzirom na konzumaciju različitih sadržaja na *YouTubeu* iz nekoliko kategorija: »Automobili i vozila«, »Životinje«, »Životni stil«, »Znanost i tehnologija«, »Neprofitne organizacije i aktivizam«.

Glavni je cilj istraživanja analizirati ekološke stavove studenata te utvrditi postoji li povezanost između učestalosti konzumacije različitih sadržaja na *YouTubeu* i ekoloških stavova. Hipoteze koje proizlaze iz glavnog cilja su:

**H1:** Postoji povezanost između konzumacije *YouTube* kategorije »Automobili i vozila« i ekoloških stavova.

**H2:** Postoji povezanost između konzumacije *YouTube* kategorije »Životinje« i ekoloških stavova.

**H3:** Postoji povezanost između konzumacije *YouTube* kategorije »Životni stil« i ekoloških stavova.

**H4:** Postoji povezanost između konzumacije *YouTube* kategorije »Znanost i tehnologija« i ekoloških stavova.

**H5:** Postoji povezanost između konzumacije *YouTube* kategorije »Neprofitne organizacije i aktivizam« i ekoloških stavova.

**H6:** Postoji statistički značajna razlika u ekološkim stavovima s obzirom na spol ispitanika.

**H7:** Postoji statistički značajna razlika u ekološkim stavovima s obzirom na mjesto stanovanja ispitanika.

<sup>21</sup> Stanko Rihtar, Goran Milas, Josip Burušić, »Izloženost televiziji i percepcija političkog prostora«, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* 9/4–5 (2000), str. 567–580.

Za provedbu istraživanja upotrebljena je metoda *online* ankete. Anketa je provedena u razdoblju od 28. rujna do 1. listopada 2021. godine na prigodnom uzorku studenata Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (N=105). Deskriptivni podaci ispitanika prikazani su u tablicama (Tablica 1. – Tablica 4.). Anonimni anketni upitnik formiran je u *Google Formsu*, na koji su ispitanici mogli pristupiti poveznicom koja je dijeljena u raznim studentskim grupama na društvenim mrežama. Ovim je upitnikom osigurana anonimnost ispitanika, jer se njihova IP adresa nije bilježila, a odgovori se ni u kojem trenutku nisu povezali osobno s ispitanicima. Obrada i analiza dobivenih podataka izvršena je u statističkom programskom paketu za društvene znanosti – *IBM SPSS*.

**Tablica 1.** Frekvencije varijable spol

		<b>N</b>	<b>%</b>
Varijabla	M	31	29,5
	Ž	74	70,5
	Σ	105	100,0

Deskriptivnom analizom utvrđeno je da od ukupnog broja ispitanika (N=105) njih 74 (70,5%) čine djevojke, a preostalih 31 (29,5%) čine mladići.

**Tablica 2.** Frekvencije mjesta stanovanja

		<b>N</b>	<b>%</b>
Varijabla	Grad	57	54,3
	Selo	48	45,7
	Σ	105	100,0

Deskriptivnom analizom utvrđeno je i to da od ukupnog broja ispitanika (N=105) njih 57 (54,3%) živi u gradu, a 48 ispitanika (45,7%) živi u selu.

**Tablica 3.** Frekvencije varijable godina studija

		<b>N</b>	<b>%</b>
Godina studija	1	25	23,8
	2	55	52,4
	3	12	11,4
	4	3	2,9
	5	10	9,5
	Σ	105	100,0



Također, deskriptivnom analizom utvrđeno da je od ukupnog broja ispitanika (105) najveći broj čine ispitanici druge godine studija, njih 55 (52,4%), a najmanji broj, točnije njih 4, čine ispitanici četvrte godine studija (2,9%).

**Tablica 4.** Frekvencije varijable znanstvenog područja obrazovanja

		N	%
Varijabla	STEM	34	33,3
	DH	67	65,7
	Σ	101	99,0
	System Missing	1	1,0
	Σ	102	100,0

Od ukupnog broja ispitanika koji su odgovorili na ovo pitanje (N=102), 67 ispitanika pohađa studije društvenih i humanističkih znanosti (65,7%), a ostalih 34 ispitanika pohađa studije iz STEM područja (33,3%).

#### 4. Rezultati i rasprava

Linearnom regresijom utvrđena je statistički značajna povezanost između *YouTube* kategorije »Životni stil« i rezultata na skali ekoloških stavova ( $p < 0,05^*$ ). Između ostalih kategorija nije utvrđena statistički značajna povezanost ( $p > 0,05$ ). Koeficijent determinacije pokazuje da je time objašnjeno 16% varijance. Prema *Durbin-Watson* koeficijentu (2,09), zadovoljeni su svi kriteriji za provedbu analize. Taj nalaz može se potvrditi time da, od svih kategorija, ispitanici najviše gledaju sadržaj iz kategorije »Životni stil«, što pokazuje Tablica 5. Gerbner ističe da je kultivacijska teorija komunikacijski i sociološki okvir, a s obzirom na to, gledanjem sadržaja *YouTube* kategorije »Životni stil« korisnici dobivaju osjećaj osobne komunikacije s osobom koja prenosi video, što je jedna od odlika te kategorije te *YouTube* platforme. Samim time korisnik dobiva veći osjećaj odgovornosti prema određenom problemu te se na taj način u njemu budi aktivizam pojedinca. Također, istraživanje je provedeno na studentskoj populaciji, što znači da ispitanici pripadaju populaciji mladih ljudi koji, prema istraživanju o učinku korištenja *YouTubea* kod mladih, provedu značajan broj sati gledajući *YouTube* video uratke.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Ashwini, Pratap, Padma, Kalyan, Srikanth, »The Effect of Using Youtube on Youth«, str. 269–271.

**Tablica 5.** Frekvencije korištenja *YouTube* kategorija

	Nikad	Rijetko	Povremeno	Često	Vrlo često
Automobili i vozila	49,55	27,6%	13,3%	3,8%	5,7%
Životinje	19%	41,9%	25,7%	10,5%	2,9%
Životni stil	10,5%	25,7%	24,8%	24,8%	14,3%
Znanost i tehnologija	13,3%	19%	34,3%	24,8%	8,6%
Neprofitne organizacije i aktivizam	38,1%	30,5%	20%	7,6%	3,8%

**Tablica 6.** Linearna regresija *YouTube* kategorija i rezultata na skali ekoloških stavova

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
Automobili i vozila	-,029	,043	-,064	-,670	,505
Životinje	-,049	,051	-,095	-,960	,339
<b>Životni stil</b>	,124	,043	,295	2,884	<b>,005**</b>
Znanost i tehnologija	-,069	,047	-,155	-1,465	,146
Neprofitne organizacije i aktivizam	,058	,049	,126	1,203	,232

Bilješka:  $p < 0,05^*$ ;  $p < 0,01^{**}$ ;  $p < 0,001^{***}$

T-test analizom za nezavisne uzorke utvrđena je statistički značajna razlika u rezultatima na skali ekoloških vrijednosti s obzirom na spol ispitanika,  $t(103) = -3,60$ ,  $p < .001$ . Djevojke ( $M=3,84$ ) za razliku od mladića ( $M=3,46$ ) iskazuju pozitivniji stav prema ekološkim stavovima.

**Tablica 7.** T-test analiza za nezavisne uzorke rezultata skale ekoloških stavova s obzirom na spol ispitanika

	Spol	N	M	SD	t
Rezultat na skali (prosjeak)	M	31	3,46	,52	<b>-3,60***</b>
	Ž	74	3,84	,47	

Bilješka:  $p < 0,05^*$ ;  $p < 0,01^{**}$ ;  $p < 0,001^{***}$

T-test analizom za nezavisne uzorke nije utvrđena statistički značajna razlika u rezultatima na skali ekoloških vrijednosti s obzirom na mjesto stanovanja ispitanika,  $t(103) = -1,38$ ,  $p > 0,05$ .

**Tablica 8.** T-test s rezultatima skale ekoloških stavova s obzirom na mjesto stanovanja ispitanika

	Mjesto stanovanja	N	M	SD	t
Rezultat na skali (prosjek)	Grad	57	3,66	,53	-1,38
	Selo	48	3,80	,48	

Bilješka:  $p < 0,05^*$ ;  $p < 0,01^{**}$ ;  $p < 0,001^{***}$

U ovom istraživanju podjednak je postotak ispitanika koji žive na selu i u gradu, a bio je nešto veći broj ispitanica. Obje su te stavke očekivane, jer je bilo više ispitanika koji pohađaju smjerove društvenih i humanističkih znanosti (prema podacima, na osječkom Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti studentice čine čak 87% populacije<sup>23</sup>). Analizom linearne regresije utvrđena je statistički značajna povezanost između *YouTube* kategorije »Životni stil« i rezultata na skali ekoloških stavova ( $p < 0,05^*$ ). Također, iz rezultata istraživanja proizlazi da postoji statistički značajna razlika u rezultatima na skali ekoloških vrijednosti s obzirom na spol ispitanika – djevojke iskazuju pozitivniji stav o ekologiji od mladića. Istraživanjem smo utvrdili, što je i u skladu s teorijom kultivacije u kojoj izloženost medijima oblikuje način na koji potrošači medija percipiraju svijet, da utjecaj medija na stavove zaista postoji. Utvrđeno je da konzumacija sadržaja koji se odnosi na tematiku životnog stila na *YouTubeu* pozitivno utječe na ekološke stavove korisnikā. U tematiku životnoga stila ubrajaju se videozapisi o ljudima, stilovima života, razgovoru sa slavnim osobama, raznim recenzijama, promocijama mrežnih mjesta te proizvoda.

## 5. Zaključak

Budući da su mediji vrlo važni u našem životu i gotovo neizbježni u današnje vrijeme, mogli smo i pretpostaviti da će neki njihovi oblici utjecati na stavove o ekologiji. Ljudi se pomoću medija mogu informirati o događajima u svijetu, komunicirati s drugima, ali se mogu i obrazovati. Gerbner je kultivacijskom teorijom dao značajan doprinos proučavanju društvene stvar-

<sup>23</sup> L. B., »Apsolutna dominacija studentica: Ovo su hrvatski 'ženski' fakulteti kojima bez sumnje vladaju djevojke«, u: »Akademska četvrt«, *mojfax* (mrežna stranica), objavljeno 24. veljače 2021. godine. Dostupno na: <https://mojfax.dnevnik.hr/akademska-cetvrt/ovim-hrvatskim-fakultetima-dominiraju-zene> (pristup 29. ožujka 2022. godine).

nosti kroz konzumiranje medijskog sadržaja. Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi postoji li značajna povezanost razvitka ekološke svijesti s obzirom na konzumaciju *YouTube* sadržaja. Utvrdili smo da postoji povezanost s kategorijom »Životni stil«. Sadržaji koji se pojavljuju u toj kategoriji povezani su s ekspresivnim vrijednostima koje ulaze u domenu postmaterijalističkih vrijednosti koje su povezane s ekološkim svjetonazorom.

Na temelju našeg istraživanja moguće je zaključiti da bi mediji trebali biti u toku s pitanjima vezanima za okoliš, donositi sadržajna izvješća, poticati na kritičko mišljenje o okolišu i njegovim problemima, a istovremeno inicirati i pomagati, obavljati aktivnosti u području zaštite okoliša te potaknuti aktivno sudjelovanje građana. Zaštita okoliša zajednički je cilj svih sudionika društvenog procesa.

## 6. Literatura

- Afrić, Kristina. 2002. »Ekološka svijest - pretpostavka rješavanja ekoloških problema«, *Ekonomski pregled* 53/5–6 (2002), str. 578–594.
- Ashwini, Banoth; Pratap, K. V. N. R.; Padma, T. Madhavi; Kalyan, V. Shiva; Srikanth, P. 2019. »The Effect of Using Youtube on Youth«, *International Journal of Research in Engineering, Science and Management* 2/10 (2019), str. 269–271.
- B., L. 2021. »Apsolutna dominacija studentica: Ovo su hrvatski 'ženski' fakulteti kojima bez sumnje vladaju djevojke«, u: »Akademska četvrt«, *moj faks* (mrežna stranica), objavljeno 24. veljače 2021. godine. Dostupno na: <https://moj faks.dnevnik.hr/akademska-cetvrt/ovim-hrvatskim-fakultetima-dominiraju-zene> (pristup 29. ožujka 2022. godine).
- Bärtl, Mathias. 2018. »YouTube channels, uploads and views: A statistical analysis of the past 10 years«, *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 24/1 (2018), str. 16–32, doi: <https://doi.org/10.1177/1354856517736979>.
- Blagojević, Miroslav. 2019. *Politika zaštite okoliša*, diplomski rad. Mentor: Kristina Afrić Rakitovac (Pula: Fakultet ekonomije i turizma »Dr. Mijo Mirković« Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, 2019).
- Čerepinko, Darijo. 2011. *Komunikologija: Kratki pregled najvažnijih teorija, pojmova i principa* (Varaždin: Veleučilište u Varaždinu, 2011).
- Jakovljević, Mirko. 2021. »Ecology and Media«, *In medias res: časopis filozofije medija* 10/18 (2021), str. 2883–2893.
- Kufrin, Krešimir. 2002. »Skala nove ekološke paradigme – još jedna provjera i pokušaj revizije«, *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline* 11/4 (2002), str. 277–296.

- Pavić, Željko; Šundalić, Antun. 2007. »Ekološka svijest mladih: između održivog razvoja i tehnocentrizma«, *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociološka istraživanja okoline* 16/4 (2007), str. 279–296.
- Perera, Ayesh. 2021. »Cultivation Theory«, *Simply Psychology* (mrežna stranica), objavljeno 26. svibnja 2021. godine. Dostupno na: <https://www.simplypsychology.org/cultivation-theory.html> (pristup 10. svibnja 2022. godine).
- Rihtar, Stanko; Milas, Goran; Burušić, Josip. 2000. »Izloženost televiziji i percepcija političkog prostora«, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* 9/4–5 (2000), str. 567–580.
- Smolak, Ivana; Kemeter, Dragica. 2017. »Ekološka svijest građana Republike Hrvatske«, *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu* 8/2 (2017), str. 73–81.
- [s. n.]. »List of most visited websites«, *Wikipedia* (mrežna stranica). Dostupno na: [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_most\\_visited\\_websites](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_most_visited_websites) (pristup 18. svibnja 2022. godine).
- [s. n.]. »Teorija kultivacije«, *Socmedarch* (mrežna stranica). Dostupno na: <https://hr.socmedarch.org/cultivation-theory-definition-4588455-7281> (pristup 18. svibnja 2022. godine).

## Connection Between Ecological Attitudes and *Youtube* Consumption

### Summary

Environmental risks have been a topic much discussed in the public sphere in recent years. The information on this topic is largely mediated by the media. At the same time, the use of online social networks such as *YouTube*, *Facebook* and *Instagram* is becoming increasingly widespread in the world, which also provide content related to the relationship between man and nature. The theoretical basis of this paper is George Gerbner's cultivation theory, according to which people's exposure to different media contents influences their perception of social reality. We measured environmental attitudes and attitudes about human–nature relationship using the new ecological paradigm scale (*New Ecological Paradigm*, NEP) originally developed by R. E. Dunlap and K. D. Van Liere. The main goals of the research were to analyse the environmental attitudes of students and to determine whether there is a correlation between the frequency of consumption of

different content on *YouTube* and ecological attitudes. The data was collected through an *online* survey, and the sample consisted of 100 students from the University of Osijek. The results of the statistical analysis indicate that the environmental attitudes of students are related to the frequency of consumption of content from the “Lifestyle” category, while no statistically significant correlation with other categories has been established.

**Key words:** ecological attitudes, culturing theory, students, *YouTube*

## IZVORI MOTIVACIJE STUDENATA U ONLINE NASTAVI U DOBA PANDEMIJE

**MATE SKOKO, LUCIJA IVANDA, LUCIJA NAMJESNIK, MATEA CAR, DANA RAVLIĆ, KLARA LUCIĆ, KARLA MITAR, NINA KUČINA**

Sveučilište u Zadru  
Ulica Mihovila Pavlinovića  
HR-23000 Zadar  
Croatia

mates2311@gmail.com; ivanda.lucija@gmail.com;  
lucija.namjesnik@gmail.com; matea.car2000@gmail.com;  
ravlic.dana@gmail.com; klaraluci123@gmail.com;  
karla.mitar5@gmail.com; ninablalbla19@gmail.com

UDK 37.018.43:004

Stručni rad /

Professional paper

### Sažetak

Motivacija je unutarnje stanje pojedinca koje djeluje na ponašanje tako što pojedinca usmjerava na postizanje cilja, a pobuđeno je nekakvim težnjama, željama ili motivima. Studiranje predstavlja kontekst unutar kojeg je motivacija vrlo važan konstrukt, što su dokazala brojna istraživanja koja se bave upravo motivacijom studenata u učenju i njezinom važnošću u akademskom uspjehu. S obzirom na rapidni porast *online* programa na visokim učilištima te s obzirom na različite efekte pandemije COVID-19 na mentalno zdravlje studenata, polazište ovog istraživanja je neistraženost motivacije tijekom *online* studiranja u neizvjesnom dobu pandemije u Hrvatskoj te želja za boljim razumijevanjem izvora motivacije studenata. Istraživanje je provedeno metodom fokus grupa putem platforme *Zoom*. Pokazalo se da sudionici uglavnom izražavaju pad u motivaciji zbog *online* studiranja, navodeći čimbenike poput manjka strukturiranosti dnevne rutine te manjka koncentracije i fokusiranosti. S druge strane, neki navode čimbenike poput mogućnosti strukturiranja vlastitog dana i više slobodnog vremena kao dodatne motivatore koji pospješuju njihovu razinu motivacije tijekom *online* studiranja. U kontekstu mentalnog i fizičkog zdravlja uočen je visok stupanj varijabilnosti u iskazima različitih sudionika. Sudionici koji trenutno borave kod kuće većinski izvještavaju o smanjenju motivacije, problemima s internetskom vezom te nezadovoljavajućim radnim okruženjem.

**Ključne riječi:** motivacija, studenti, *online* nastava, pandemija COVID-19

## 1. Uvod

Motivacija ljudi, kao ključna sastavnica svakodnevnog života bitna u različitim kontekstima, jedan je od najšire istraživanih pojmova u psihologiji općenito. Pojam *motivacija* definira se kao unutarne stanje pojedinca koje djeluje na ponašanje tako što pojedinca usmjerava na postizanje cilja, a pobuđeno je nekim težnjama, željama ili motivima.<sup>1</sup> Smatra se da postoje dvije vrste motivacije: intrinzična i ekstrinzična, pri čemu je intrinzična motivacija ona motivacija koja je nastala iz nekih unutarnjih pobuda, a zadovoljstvo se ostvaruje putem obavljanja same aktivnosti, dok se s druge strane kod ekstrinzične motivacije zadovoljstvo postiže nekim vanjskim razlozima poput nagrade ili pak straha od kazne.<sup>2</sup> Studiranje predstavlja jedan kontekst unutar kojeg je motivacija vrlo bitan konstrukt te postoje mnoga istraživanja koja se bave upravo motivacijom studenata u učenju i njenom važnošću u akademskom uspjehu. Istraživanje Afzal i suradnika pokazalo je da je motivacija studenata ključan faktor u determinaciji akademskog uspjeha, odnosno da motivacija (ekstrinzična i intrinzična) ima pozitivan utjecaj na akademski uspjeh studenata.<sup>3</sup> Kod ispitivanja različitih čimbenika koji utječu na razvoj motivacije kod studenata, kao najrelevantniji izvori intrinzične motivacije navode se samoistraživanje (eng. *self-exploration*) i altruizam. Stoga, osoba čiji je izvor motivacije samoistraživanje studira jer je istinski zainteresirana za to područje, odnosno osoba čiji je izvor motivacije altruizam studira jer želi pridonijeti vlastitoj zajednici/društvu. S druge strane, glavni izvori ekstrinzične motivacije su odbijanje alternativnih opcija ('studiram jer ne znam što drugo raditi'), stjecanje kvalifikacija i karijere ('studiram jer želim poboljšati šanse za zapošljavanje'), socijalne pogodnosti ili pak socijalni pritisak.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> [Boris] P.[etz], natuknica »motivacija«, u: Boris Petz (uredio), *Psihologijski rječnik* (Zagreb: Prosvjeta, 1992), str. 251b–252, na str. 271b–272a.

<sup>2</sup> [Boris] P.[etz], natuknica »intrinzična motivacija«, u: Petz (uredio), *Psihologijski rječnik*, str. 165b–166a; [Boris] P.[etz], natuknica »ekstrinzična motivacija«, u: Petz (uredio), *Psihologijski rječnik*, str. 95.

<sup>3</sup> Hasan Afzal, Imran Ali, Muhammad Aslam Khan, Kashif Hamid, »A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance«, *International Journal of Business and Management* 5/4 (2010), str. 80–88.

<sup>4</sup> Afzal, Ali, Khan, Hamid, »A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance«, str. 87.



U akademskim institucijama uloga nastavnika vrlo je važna pri pomoći studentima da razviju stav prema učenju. Autori Christophel i Gorham istraživanjem su utvrdili kauzalnu vezu između nastavnikove neposrednosti i stanja motivacije, pri čemu neposrednost nastavnika obuhvaća verbalna i neverbalna ponašanja koja smanjuju fizičku i/ili psihičku udaljenost između profesora i učenika/studenata.<sup>5</sup> Nadalje, poznato je da je komunikacija između profesora i studenata ključna komponenta u učenju.<sup>6</sup> Promatrajući kontekst *online* studiranja, fizička blizina očigledno je nemoguća, no postavlja se pitanje psihičke blizine studenata i profesora u *online* okruženju, točnije osjećaju li se studenti psihički udaljeni od profesora gledajući u ekran i kako to potencijalno utječe na njihovu motivaciju za učenjem.

Tema *online* studiranja relativno je aktualna te nema mnogo istraživanja koja se bave raznim aspektima studiranja u *online* svijetu. Ipak, recentno istraživanje Harandija bavilo se temom efekata e-učenja na motivaciju studenata te je utvrđeno da je veća vjerojatnost da će studenti biti motivirani kad je uključeno e-učenje, odnosno korištenje moderne tehnologije u učenju.<sup>7</sup> No, rezultati istraživanja provedenog od strane Rakes i Dunn upućuju na to da se intrinzična motivacija studenata i regulacija truda smanjuju u *online* nastavi, dok se prokrastinacija povećava.<sup>8</sup> Modeli e-učenja, *online* nastave i učenja na daljinu djeluju pod krucijalnom pretpostavkom da su studenti motivirani.<sup>9</sup> Istraživanjem akademske motivacije studenata tijekom socijalnog distanciranja, zatvaranja sveučilišta i učenja na daljinu zbog pandemije COVID-19, utvrđen je značajan pad razine motivacije studenata, smanjeno sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima te je utvrđena značajna negativna korelacija između dobi studenata i veličine razlike u razinama motivacije.<sup>10</sup>

<sup>5</sup> Diane M. Christophel, Joan Gorham, »A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes«, *Communication Education* 44/4 (1995), str. 292–306.

<sup>6</sup> Safiyeh R. Harandi, »Effects of e-learning on Students' Motivation«, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 181 (2015), str. 423–430.

<sup>7</sup> Harandi, »Effects of e-learning on Students' Motivation«.

<sup>8</sup> Glenda C. Rakes, Karee E. Dunn, »The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination«, *Journal of Interactive Online Learning* 9/1 (2010), str. 78–93.

<sup>9</sup> Harandi, »Effects of e-learning on Students' Motivation«.

<sup>10</sup> Sonia Zaccoletti, Ana Camacho, Nadine Correia, Cecilia Aguiar, Lucia Mason, Rui A. Alves, Joao R. Daniel, »Parents' Perceptions of Student Academic Motivation During the COVID-19 Lockdown: A Cross-Country Comparison«, *Frontiers in Psychology* 11 (2020), str. 1–13.

## 2. Polazište istraživanja i epistemološko stajalište

S obzirom na rapidni porast *online* programa u visokim učilištima ne samo u Hrvatskoj, već i u ostatku svijeta te na različite efekte pandemije COVID19 na mentalno zdravlje studenata, polazište ovog istraživanja je neistraženost teme motivacije u *online* studiranju tijekom neizvjesnog doba pandemije u Hrvatskoj te želja za boljim razumijevanjem izvora motivacije studenata. Valja naglasiti da je epistemološka podloga ovog istraživanja konstruktivistička, što znači da se pretpostavlja da je stvarnost subjektivna i da ovaj dizajn istraživanja omogućava opisivanje tih višestrukih subjektivnih realnosti. Dakle, pretpostavlja se da svaki sudionik (student u *online* okruženju u dobu pandemije) ima svoj pogled na situaciju i različite izvore motivacije. Prema ovom stajalištu, bitno je i navesti karakteristike samog istraživača, to jest moderatora fokus grupe. Naime, moderatori fokus grupe bili su studenti psihologije Sveučilišta u Zadru, koji također trenutno pohađaju *online* nastavu te su po pitanju dobi bliski sudionicima istraživanja, što je važno zbog pretpostavke da će moderatori moći bolje razumjeti sudionike i njihove odgovore.

## 3. Metoda

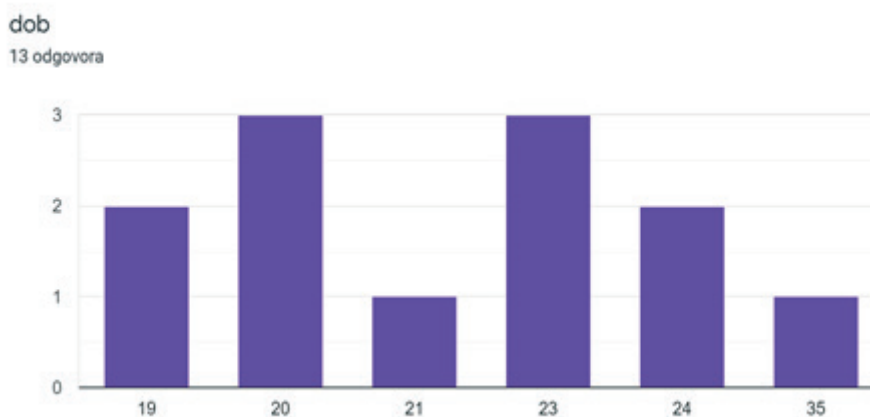
### *Prikupljanje podataka*

Metoda prikupljanja podataka u ovom istraživanju bila je fokus grupa provedena *online* putem platforme *Zoom*. Planirana veličina jedne fokus grupe bila je od 6 do 8 osoba, međutim u provedbi su grupe bile od 3 do 5 članova, a broj fokus grupa odredio se po potrebi, odnosno do zasićenja informacija koje se mogu prikupiti na zadanu temu (očekivano je bilo 2–3 grupe, a ostvarene su 3 grupe). Provedena je tematska analiza kao metoda analize podataka.

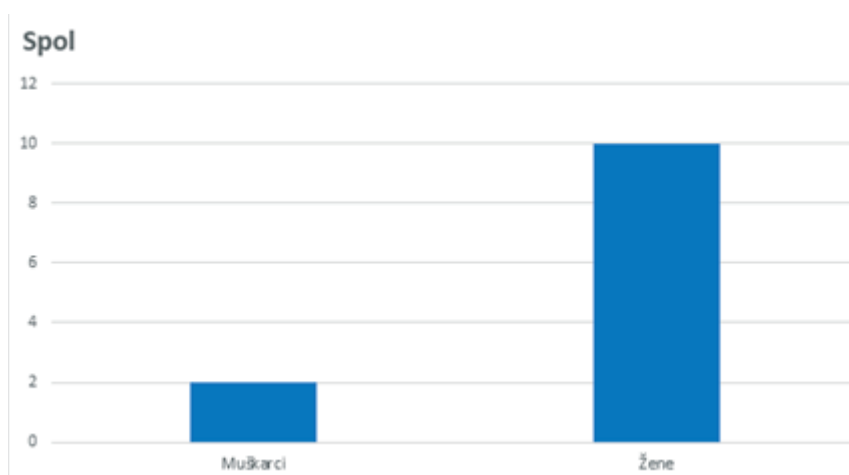
Izvjешća su prebačena u *MS Word* dokument i analizirana pomoću tematske analize, a koraci u analizi sastojali su se od upoznavanja s podacima, generiranja početnih kodova i analize relevantne teme (pretraživanje, pregled, definiranje i označavanje tema). Analiza je provedena ručno u elektroničkom dokumentu, bez upotrebe bilo kakvog specijaliziranog softvera.

## Sudionici

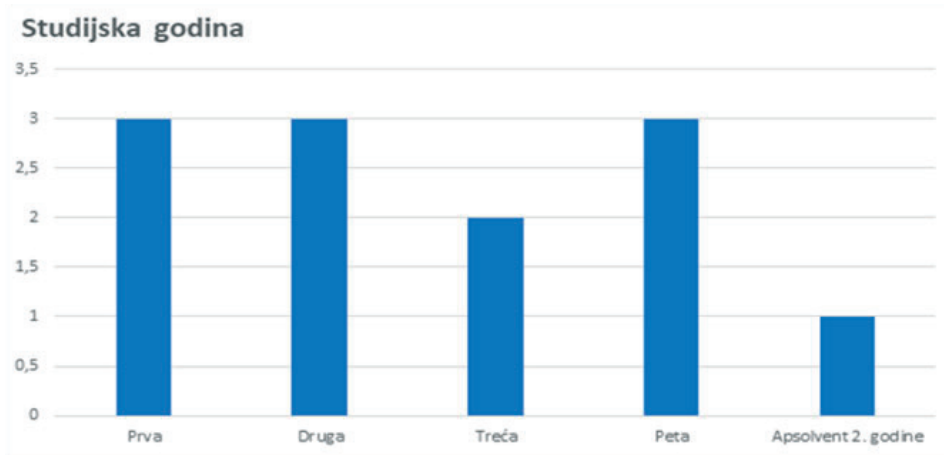
Sudionici su odabrani neprobabilističkom metodom uzorkovanja, točnije planirani uzorak je namjerni uzorak. Studentima se pristupilo porukom ili e-mailom. Ciljana su skupina sudionika studenti koji trenutno studiraju *online* te su po tom obilježju homogeni. Očekivala se skupina sudionika heterogena po pitanju dobi, spolu i studijskom usmjerenju. Očekivana je dobna skupina sudionika od 18 do 24 godine. Sociodemografski podaci sudionika istraživanja prikazani su grafički na Slici 1., Slici 2., Slici 3. i Slici 4.



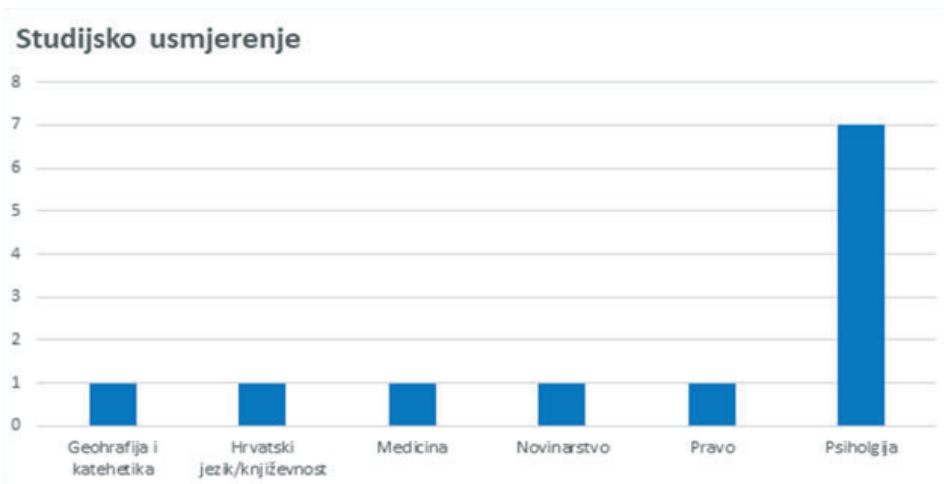
Slika 1. Grafički prikaz dobi sudionika (N=12)



Slika 2. Grafički prikaz spola sudionika (N=12)



Slika 3. Grafički prikaz godine studija sudionika (N=12)



Slika 4. Grafički prikaz studijskog usmjerenja sudionika (N=12)

## 4. Postupak

Sudionici su dobili upit (zamolbu) za sudjelovanje u istraživanju. Također, prije samog početka fokus grupe bilo im je objašnjeno o kakvom se istraživanju radi, dakle o cilju i problemu istraživanja, te se naglasilo da će rezultati studije biti povjerljivi i da se neće navoditi njihov identitet. Prije početka razgovora sudionicima je poslana anketa u chat putem *Google Form-*

sa, u kojoj su nam dali svoje sociodemografske podatke (dob, spol, godina studija i studijsko usmjerenje). S obzirom na to da je istraživanje provedeno *online* i putem *Zoom* platforme koja omogućava snimanje sastanka, sudionici su bili upozoreni da se sastanak i razgovor snimaju te da su slobodni u bilo kojem trenutku odustati od sudjelovanja.

Krenulo se sa općim pitanjima vezanim uz temu istraživanja kako bi se smanjila početna napetost, zatim su se postavljala više osobna i specifična pitanja.

### *Upute*

Upute su bile sljedeće: »Dobar dan dragi kolege, hvala vam puno na sudjelovanju i imamo par uvodnih riječi prije samog početka. Cilj ovog istraživanja je ispitati izvore motivacije studenata u online nastavi u doba pandemije, a provodi se u sklopu kolegija *Kvalitativne istraživačke metode*. Budući da nam je cilj sakupiti vaša mišljenja o temi, današnji razgovor će se snimati, ali svi vaši osobni podaci (ime, prezime itd..) ostat će anonimni. Imate pravo odustati u bilo kojem trenutku, ali vas molimo da ostanete s nama do kraja. Potrebno je da se svi uključite u razgovor s obzirom na to da je cilj pokrenuti raspravu, ali ne morate dati odgovor na baš svako pitanje. Također, molimo vas da ne prekidate jedni druge i da dajete malo opširnije odgovore. Nema netočnih odgovora i bitno nam je svačije mišljenje. U chatu se nalazi kratka anketa u koju ćete upisati svoje sociodemografske podatke.«

### Pitanja:

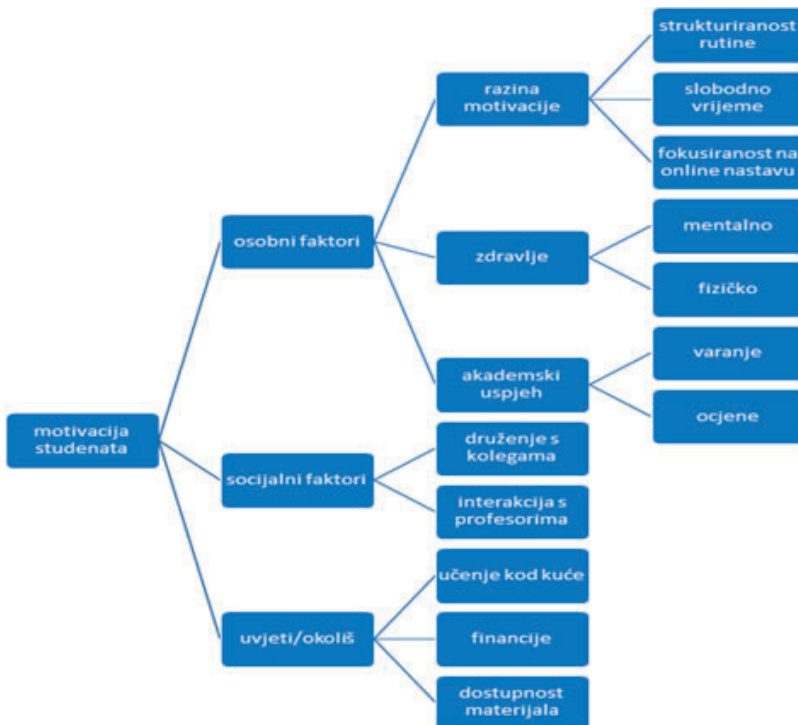
1. Koji su vaši izvori motivacije, imate li ju uopće ?
2. Kako biste usporedili vrijeme prije i tijekom pandemije s obzirom na razinu motivacije i akademskog uspjeha?
3. Kako biste opisali odnos između vlastitih razina motivacije i nedostatka socijalnih interakcija?
4. Jeste li primijetili neke promjene u svom mentalnom i fizičkom zdravlju tijekom razdoblja pandemije?
5. Na koji način mislite da bi povratak na fizičku nastavu utjecao na razine Vaše motivacije?
6. Jeste li promijenili mjesto boravka tijekom pandemije i kako je to utjecalo na vašu motivaciju?
7. Ako ste se ponovo vratili svojim kućama tijekom pandemije, imate li dovoljno mira i osigurane uvjete koji su potrebni za studiranje, poput raču-

nala, brzog interneta i dostupne literature? Što mislite kako je promjena tih uvjeta utjecala na vašu motivaciju za učenjem?

8. Kako je izgledalo vaše učenje i pripremanje za predavanja u pandemiji?
9. U periodima vremena kada ste izgubili motivaciju tokom pandemije, jesu li vaše regularne/prijašnje metode vraćanja motivacije funkcionirale i u uvjetima pandemije?
10. Postoje li neki novonastali izvori motivacije koje ste dobili tokom pandemije, a prije ih nije bilo?

## 5. Rezultati

Rezultati provedene tematske analize (razvijene teme i subteme dobivene ispitivanjem izvora motivacije kod studenata u *online* studiranju u doba pandemije) prikazani su grafički na Slici 5.



**Slika 5.** Grafički prikaz razvijenih tema i subtema ispitivanjem motivacije studenata u *online* nastavi u doba pandemije

Tematskom analizom podataka pojavili su se razni izvori motivacije, ali i demotivacije studenata tijekom *online* studiranja, a traženjem odgovora na ključno pitanje istraživanja izdvojene su glavne teme (uloga osobnih faktora, uloga socijalnih faktora i uloga okolinskih faktora u motivaciji studenata) i subteme (razina motivacije, zdravlje studenata i akademski uspjeh pod temom osobnih faktora; druženje s kolegama i interakcija s profesorima pod temom socijalnih faktora; učenje kod kuće, financije i dostupnost materijala pod temom okolinskih uvjeta) iz odgovora sudionika. Prije opisivanja odgovora pod specifičnim temama i subtemama valja naglasiti da dobiveni podaci nisu kvantificirani, što je u skladu s ciljem istraživanja, naime da se ponude opisi različitih iskustava. Također, valja napomenuti da nije moguće donositi kauzalne zaključke provedenom analizom podataka, a termini poput *efekta* i *utjecaja* korišteni su za opisivanje odgovorā sudionika te njihovog viđenja kako pandemija i *online* studiranje utječu na razine motivacije za učenjem.

Može se uočiti da sudionici ovog istraživanja uglavnom izvještavaju o izrazitom padu motivacije uslijed *online* studiranja u doba pandemije (»Nemam uopće motivacije, imam samo jedan kolegij, ali kako je sad sve online, neman dojam uopće da studira, ne pratim predavanja, ne slušam, samo sam prijavljena na njih, ne da mi se«) te tvrde da na razine njihove motivacije utječu faktori poput manjka strukturiranosti dnevne rutine (»Teže mi se organizirati nego uživo jer sam uživo imala nekakav raspored, i to me motiviralo da se dignem ujutro, spremim i odem na kavu nakon predavanja«; »Ne mogu si organizirati vrijeme jer mogu se ja uključiti na predavanje i ne raditi ništa, ali ujedno neću raditi ni ništa drugo jer kao moram biti tu ako me slučajno prozove«), za razliku od studiranja uživo, kao i manjak koncentracije i fokusiranosti u online nastavi (»U pojedinim trenucima spavam dok predavanje traje«).

Međutim, neki sudionici izjavljuju upravo suprotno te tvrde da im je sada viša razina motivacije, a faktore poput mogućnosti strukturiranja vlastitog dana i više slobodnog vremena navode kao motivatore u ovoj situaciji (»Sada kada sam doma i kad mogu to vrijeme organizirati sama puno više ga potrošim na učenje i motiviranija sam za bolje ocjene, jer znam da imam vremena i mogućnosti naučiti«; »Puno je lakše organizirati svoje vlastito vrijeme, imaš mogućnost učiti u doba koje želiš, a ne u doba koje ti nameće raspored fakulteta, stoga se puno lakše organizirati i samim time dobiješ i motivaciju«). Zbog slobode slušanja predavanja tijekom obavljanja drugih aktivnosti, studenti ističu da imaju i više slobodnog vremena (»Imam puno puno više

vremena za raditi što želim jer ne trošim toliko vremena na obveze«), a s obzirom na to da je pandemija dovela do ograničenja mnogih vanjskih aktivnosti, studenti su skloniji iskoristiti to vrijeme na učenje (»Mogu i staviti predavanje na slušalice i otići prošetati, nisam obavezna sjediti za računalom 4 sata«; »Meni je pomoglo kad bi sama sebi rekla bolje uči jer svakako nemaš što pametnije od toga raditi. Jer sve je zatvoreno bilo, i da nisam učila vjerojatno bi mogla samo stajati doma i gledati film tako da sam se nekako motivirala da učim«). Ipak, nekima je zbog previše slobodnog vremena teže naći motivaciju za učenje (»Oslobodilo mi se vrijeme za neke druge hobije, ali mi je teže organizirati se što se tiče učenja, manje sam motivirana za pratiti«; »Meni se čini da zbog toga što je online nastava, nekako nemam dojam da stvarno studiram pa mi se čini da sam se u zadnje vrijeme pretrpala nekim stvarima i da sad nisam svjesna koliko sam si toga zadala za napraviti - našla sam motivaciju za neke druge stvari i sad mi se čini da je previše svih tih stvari«). Neki sudionici, pak, iako u malom broju, ističu da im se organizacija dana i slobodnog vremena nije puno promijenila u odnosu na vrijeme prije pandemije, zbog čega nisu osjetili velike promjene u motivaciji (»Motivacija mi se nije puno promijenila jer mi je život sličan prije i poslije, sastoji se od toga da stojim doma i učim«). Bitno je spomenuti i fokusiranost na *online* nastavu kao faktor koji ima popriličan utjecaj na razine motivacije studenata tijekom *online* studiranja. Moguće je uočiti i to da sudionici izvještavaju o manjku koncentracije, lošijoj komunikaciji tijekom *online* predavanja kao i mogućnosti isključivanja i nesudjelovanja u nastavi te nestudentskoj atmosferi predavanja, što vodi manjoj fokusiranosti na *online* nastavu, a što se na kraju odražava i na manju koncentraciju tijekom *online* studiranja (»U pojedinim trenucima spavam dok predavanje traje«; »Puno se manje općenito iz svog osobnog stava javljam, ali vidim i kolege također na faksu se puno slabije javljaju online«; »Čim si doma u tom nekom ambijentu automatski ne možeš povezati svoje mentalno stanje sa fakultetom«).

Kada je riječ o ulozi stanja mentalnog i fizičkog zdravlja studenata u motivaciji za obavljanje akademskih obaveza, moguće je uočiti visok stupanj varijabilnosti u iskazima različitih sudionika. Naime, u kontekstu stanja fizičkog zdravlja poneki su studenti odgovarali da se pad u fizičkoj aktivnosti, kao i pogoršanje u fizičkom zdravlju i izgledu, odražava i u padu u motivaciji za učenje (»Na početku pandemije sam bila više motivirana za više fizičke aktivnosti više učenja i slično, ali što je vrijeme više prolazilo, nekako sam postala sve manje aktivna u učenju«). Također, pad u fizičkoj aktivnosti u obliku premorenosti uslijed sjedenja za računalom kod nekih je sudionika dovodio do



manjka motivacije za bilo kakve aktivnosti (»Ja sam zapostavila i mentalno i fizičko zdravlje, jer kako sjedimo za laptopima cijeli dan i samo buljimo u ekran to je prva stvar i onda me to umori pa mi se ne da fizički ništa raditi«).

Preusmjeravanjem pažnje na ulogu mentalnog zdravlja u motivaciji studenata uistinu je istaknuta interindividualna varijabilnost iskustava sudionika. S jedne strane, dio sudionika izvještava o tome da osjećaj neizvjesnosti o kraju pandemije i gubitak nade da će se ubrzo sve vratiti u normalno stanje negativno utječu na mentalno zdravlje, a posredno i na motivaciju (»Previše smo vremena provodili kod kuće, još kad nam se ne daju nikakve naznake kad bi moglo završiti da će se stanje ikako promijeniti, to možda još više utječe negativno na naše psihičko zdravlje jer ne vidimo nikakvo napredovanje, kao potruđi se sad pa će biti bolje kasnije jer se stalno spominje da se stanje neće promijeniti nego da će samo i dalje 3. i 4. val i tako dalje u krug. To mi stvarno ubija ikakvu motivaciju«). Na potpuno drugoj strani spektra poneki su sudionici isticali poboljšanja u mentalnome zdravlju zbog fleksibilnosti slobodnog vremena tijekom pandemije, pa stoga i poboljšanja u motivaciji (»Ja bih se isto nadovezala, čak puno više šetam i mogu i slušati predavanja dok šetam i imam yogu online pa puno više toga stignem, i to sve pridonosi boljem mentalnom zdravlju i motivaciji, a također imam i nekih privatnih obaveza koje sada stignem obaviti dok sam doma pa bi mi to još više brige izazivalo inače a sada sam sretnija kada sam kući pa mogu pomoći te neke stvari napraviti koje inače ne bi mogla«; »Osjećam se slobodnije kad nemam taj pressing od obaveza koje bi imala tijekom dana pa se osjećam lagodnije i više motivirano«). Vrijedi istaknuti to da se jedna sudionica nalazi negdje između ovih dvaju ekstrema, i to tako što tvrdi da su izazovi za mentalno zdravlje u obliku različitih stresora izuzev pandemije (poput potresa), imali kontraefekt i služili kao dodatna motivacija da se prebrodi neupitno nepogodna situacija (»Mentalno se uopće nije lako nositi s ovom situacijom, tipa ja sam iz Zagreba imali smo i potres i pandemija cijela, stvarno je bilo stresno, ali eto mora se, progura se i znatno je to utjecalo na motivaciju, samo učenje i uspjeh koji se ostvaruje tim učenjem, ali mislim da se sve to može prebroditi, ali dakako da ispašta i fizičko i mentalno zdravlje i to dosta«).

Kada je riječ o akademskom uspjehu u pandemijskim uvjetima, sudionik/ica svjedoči o tome da pohađa zahtjevnije kolegije od onih koje je pohađao/la u prethodnom semestru, što bi moglo dovesti do lošijeg uspjeha uslijed pandemije. Dakle, naglašava da je veća zahtjevnost kolegija u novom semestru, nevezano za *online* studiranje, faktor koji dovodi do slabijeg akadem-

skog uspjeha (»Meni, s obzirom da sam na prvoj godini faksa, praktički ne znam tj. nemam ocjene još, imam samo povratnu informaciju sa zimskih ispitnih rokova, tako da što se tiče zaključnih ocjena ne znam, ali mislim da je to slično, samo što mi je drugi semestar teži i onda to više djeluje na ocjene i uspjeh nego sama online situacija.«). Ovakav iskaz ima još jedan sudionik/ica, koji/a tvrdi da tijekom pandemije ostvaruje lošiji akademski uspjeh zbog manjka motivacije koju je izazvala veća mogućnost prepisivanja (»Pa evo meni konkretno, što je malo tragično i komično, prije su ocjene bile bolje kada je praktički bilo teže jer se slabije moglo varati, a baš sada motivacija pada, računam da se sve može prepisati pa ništa ne učim i zadovoljna sam s minimalnom dvojkom.«). Još jedan sudionik/ica ističe poteškoće s organizacijom vremena (»Meni je gore puno jer ne mogu si organizirati vrijeme, ali ujedno neću raditi ni ništa drugo jer kao moram biti tu ako me slučajno prozove.«). Neki sudionici, naprotiv, navode bolji uspjeh u uvjetima pandemije zbog više vremena i bolje sposobnosti organizacije učenja, što vodi do boljih akademskih rezultata (»Ja konkretno mislim da ostvarujem bolje rezultate u online nastavi s obzirom da imam više vremena i lakše ga je organizirati stoga mislim da bolje rezultate ostvarujem u *online* situaciji nego uživo«; »Meni su ocjene odlične, čak su mi se poboljšale baš radi organizacije vremena koju sam spomenula. (...) sada kada sam doma i kad mogu to vrijeme organizirati sama puno više ga potrošim na učenje i motiviranija sam za bolje ocjene jer znam da imam vremena i mogućnosti naučiti.«). Postoje odgovori i o prepisivanju u pandemijskim uvjetima studiranja (»Kažem si da ću pošteno naučiti, neću, odem van s ekipom, sutra dan je kolokvij za kojeg se nisam spremala, prepisem«; »Sigurno bi bilo teško preći iz ove situacije di svi varamo prepisujemo, di stvarno moramo raditi i fizički pisati ispitate.«).

Što se tiče uloge socijalnih faktora u motivaciji studenata, gotovo svi studenti izjavljuju da im itekako nedostaje druženje s kolegama i odlazak na predavanja uživo, kao i komunikacija s profesorima. Poneki ističu da im je upravo manjak socijalnih interakcija prilikom *online* studiranja djeluje kao glavni demotivator (»Meni je isto žao šta nema uživo predavanja i socijalnog kontakta i kava i menze sa ljudima s faksa ali većina ekipe mi je u Zd u domu i svu su tu pa se družimo i to se nije toliko promijenilo, da sidimo u klupi, pričamo komentiramo, jedino to fali, ali čak se sad i više družimo«; »Naravno da je jako bitno učenje u grupi, pogotovo na mom fakultetu gdje se sve svodi na to da ti netko objašnjava dok ti učiš neke nove strukture i nove stvari, ali faktor socijalizacije izvan faksa je također važan koji dosta manjka i čak bi rekao da je to najveći problem od svega«). No, iz odgovora sudionika

može se uočiti da postoje i studenti koji ne daju toliku važnost socijalnim interakcijama na faksu te izjavljuju da im one uopće ne nedostaju (»Možda je to do odmaka od godina, ali meni je to nekako drugi plan, ja sam sada fokusirana na faks kojeg želim što bolje proći i naučiti a neki ti vršnjački odnosi s prijateljima su mi stabilni i podjednaki cijelo vrijeme«).

Što se tiče uvjeta koji su studentima dostupni u *online* studiranju te okruženja u kojemu se nalaze, većina studenata izvještava o povratku u rodno mjesto, dok je tek nekolicina ostala u gradu u kojemu studira. Studenti koji su se vratili u rodno mjesto većinski izvještavaju o smanjenju motivacije, problemima s internetskom vezom te nezadovoljavajućim radnim okruženjem zbog prisutnosti drugih ukućana (»Imam brata i sestru koji su također studenti i često se zna dogoditi da u isto vrijeme imamo predavanja, ja i sestra dijelimo sobu tako da je teško koncentrirat se s obzirom da i ona ima upaljen svoj *Zoom*«), dok manjina studenata koji su ostali u gradu studiranja navodi da im okolina djeluje pozitivno stimulirajuće na razine motivacije (»U domu smo nije se promijenilo. Kad svi uče moram i ja sebe natjerati da učim«). Također, studenti koji su se vratili u rodno mjesto izjavljuju da im je pristup radnim materijalima otežan (»Ja sam tip osobe koja ne može učiti s laptopa, znači potrebna mi je knjiga u papirnatom obliku tako da mi je puno teže s materijalima i često Internet šteka pošto imamo svi troje predavanja često u isto vrijeme onda nam je Internet spor tako da i to otežava i onda mi automatski pada motivacija za pratiti predavanje a kamoli učiti«), dok je studentima koji su ostali u gradu studiranja pristupačnost materijala nepromijenjena. Također, nekolicina studenata koja je zadovoljna povratkom u rodno mjesto kao pozitivan aspekt *online* studiranja naglašava olakšanje financijske situacije (»Meni je super, ja živim s dečkom i podstanar sam, tako da je meni Zadar bio samo još jedno dodatno financijsko opterećenje, tako da je meni povratak super i imam svoj mir«).

## 6. Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako studenti pronalaze motivaciju za učenjem u *online* okruženju u neizvjesno doba pandemije. Dobivenim rezultatima ističe se nekoliko različitih obrazaca odgovora na glavno istraživačko pitanje, pa tako dio sudionika izjavljuje da ima znatno smanjenu motivaciju tijekom *online* studiranja u pandemiji u odnosu na motivaciju prije pandemije, dok drugi dio sudionika ističe da im je motivacija zapravo porasla u

ovim zahtjevnim uvjetima. Uvjeti u *online* nastavi tijekom pandemije reflektirali su se na mentalno i fizičko zdravlje studenata, njihove interakcije s kolegama i prijateljima, kao i na njihov način rada i pripreme za faks te se može uočiti poveznica između spomenutih faktora i razina motivacije studenata kroz njihove odgovore u ovom istraživanju. Valja napomenuti da su se u odgovorima sudionika pojavili i iskazi o izvorima demotivacije, kao i izvorima motivacije u *online* studiranju. Naime, većina studenata za manjak motivacije ističe problematiku različite strukture dana u odnosu na organizaciju kakvu su imali tijekom studiranja uživo (»Teže mi se organizirati nego uživo jer sam uživo imala nekakav raspored, to me motiviralo da se dignem ujutro, spremim, odem na kavu nakon predavanja«; »Ne mogu si organizirati vrijeme jer mogu se ja uključiti na predavanje i ne raditi ništa ali ujedno neću raditi ni ništa drugo jer kao moram biti tu ako me slučajno prozove«). Međutim, neki sudionici izjavljuju upravo suprotno, dakle da im je upravo ta mogućnost vlastitog organiziranja vremena i strukturiranja svojeg dana jedan od glavnih razloga više razine motivacije u odnosu na situaciju prije *online* studiranja (»Sada kada sam doma i kad mogu to vrijeme organizirati sama puno više ga potrošim na učenje i motiviranija sam za bolje ocjene jer znam da imam vremena i mogućnosti naučiti«; »Puno je lakše organizirati svoje vlastito vrijeme, imaš mogućnost učiti u doba koje želiš, a ne u doba koje ti nameće raspored fakulteta stoga se puno lakše organizirati i samim time dobiješ i motivaciju«; »Meni to što ne moram čekati vikend jer pošto imam više vremena ono što sam mogla raditi prije u subotu sada mogu i u utorak srijedu itd., mi povećava motivaciju za rad«; »Ponekad se ne bi mogla spremati kad bi htjela jer je tad bilo predavanje, pa sam od njega umorna, pa mi se spava, pa jednostavno moram prihvatiti to vrijeme koje mi je dostupno. Ovako imam više slobode s time kad ću učiti«). Nadalje, zbog mogućnosti slušanja predavanja i tijekom drugih aktivnosti, studenti ističu da su motiviraniji slušati predavanja, jer mogu iskoristiti to vrijeme i na ostale korisne stvari umjesto da samo sjede i slušaju predavanje, kao što je slučaj na nastavi 'uživo', čime dobivaju i više slobodnog vremena (»Mogu i staviti predavanje na slušalice i otići prošetati, nisam obavezna sjediti za računalom 4 sata«; »Imam puno puno više vremena za raditi što želim jer ne trošim toliko vremena na obveze«; »S obzirom da imam puno više vremena aktivnija sam i fizički, trčim vježbam itd., puno više šetam i mogu i slušati predavanja dok šetam i imam yogu online pa puno više toga stignem«). Faktor koji potencijalno također utječe na doživljaj slobodnog vremena kao motivatora jest promjena vanjskih sadržaja na način da je pandemija dovela do ograni-

čenja mnogih aktivnosti na koje bi studenti inače trošili slobodno vrijeme. Zbog toga neki priznaju da su iskorištavali slobodno vrijeme za učenje, jer nisu imali mnoštvo izbora za atraktivnije iskorištavanje tog vremena (»Meni je pomoglo kad bi sama sebi rekla bolje uči jer svakako nemaš što pametnije od toga raditi, jer sve je zatvoreno bilo, i da nisam učila vjerojatno bi mogla samo stajati doma i gledati film tako da sam se nekako motivirala da učim«). Dakle, moguće je da bi situacija bila drukčija kada bi studenti studirali *online* uz sve mogućnosti kakve su bile prije pandemije, jer bi tada vjerojatno svoje slobodno vrijeme trošili na aktivnosti u kojima uživaju, poput izlaska u kafiće i klubove, javno druženje i slično. Ipak, neki su bez obzira na vanjske okolnosti utrošili slobodno vrijeme na pronalaženje novih hobija i stvari u kojima uživaju, pa im je upravo zbog previše slobodnog vremena teže naći motivaciju za učenje (»Oslobodilo mi se vrijeme za neke druge hobije, ali mi je teže organizirati se što se tiče učenja, manje sam motivirana za pratiti«; »Meni se čini da zbog toga što je online nastava, nekako nemam dojam da stvarno studiram pa mi se čini da sam se u zadnje vrijeme pretrpala nekim stvarima i da sad nisam svjesna koliko sam si toga zadala za napraviti - našla sam motivaciju za neke druge stvari i sad mi se čini da je previše svih tih stvari«). S druge strane, neki sudionici, iako u manjini, kazuju da im se struktura dana i slobodnog vremena nije puno promijenila u odnosu na vrijeme prije pandemije, pa da zbog toga nisu osjetili velike promjene u motivaciji (»Motivacija mi se nije puno promijenila jer mi je život sličan prije i poslije, sastoji se od toga da stojim doma i učim«).

Faktor poput fokusiranosti na *online* nastavu ima značajan utjecaj na razine motivacije studenata tijekom *online* studiranja. Moguće objašnjenje manjka koncentracije i manje razine fokusiranosti na *online* nastavu može se naći u sklonosti ljudi da lako stvaraju navike uslijed dugog razdoblja *online* nastave. Tijekom *online* studiranja studentima je dopušteno imati ugašene mikrofone i kamere, pa se mogu baviti drugim aktivnostima paralelno sa slušanjem predavanja. Primjerice, studenti se mogu priključiti na predavanje dok u pozadini uče za drugi kolegij ili jednostavno nastave spavati (»U pojedinim trenucima spavam dok predavanje traje«). Mogućnost da ih profesori ne vide i ne čuju vodi prema manjoj zainteresiranosti za praćenje nastave, ali i do slabijeg sudjelovanja u samoj nastavi, što pak vodi prema lošijoj komunikaciji između studenata i profesora zbog čega su predavanja manje interaktivna (»Puno se manje općenito iz svog osobnog stava javljam, ali vidim i kolege također na faksu se puno slabije javljaju *online*«). Nadalje, sama virtualna nastava otežava komunikaciju u odnosu na studiranje uživo,

kada je puno lakše i prirodnije ostvariti kontakt profesora i studenta (»Puno je vjerojatnije da ću uživo odgovoriti profesoru i da ću ostvariti komunikaciju s osobom uživo, nekako je prirodnije kada smo uživo«). Također, sama atmosfera studiranja iz njihova doma, primjerice iz njihove sobe, studente vodi do smanjenja osjećaja da zapravo studiraju i da imaju akademske obveze koje trebaju ispuniti (»Čim si doma u tom nekom ambijentu automatski ne možeš povezati svoje mentalno stanje sa fakultetom«).

Da bi se dobio kvalitetniji uvid u povezanost stanja fizičkog zdravlja i motivacije koju su sudionici isticali, od velike je koristi usmjeriti se prema istraživanjima koja su poduzeli, primjerice, Marčinko te Weissinger i Iso-Ahola. Naime, Marčinko tvrdi da je dobro tjelesno zdravlje povezano s ponašanjem reguliranim visokim stupnjem autonomnih motiva.<sup>11</sup> Drugim riječima, ako se pojedinac ponaša autonomno, to će pridonijeti njegovom vlastitom fizičkom zdravlju. Budući da je u doba pandemije autonomija ponašanja studenata u jednu ruku zakinjuta, postoji mogućnost da upravo to leži u pozadini svjedočenja o pogoršanju fizičkog zdravlja, odnosno motivacije (primjerice: »Na početku pandemije sam bila više motivirana za više fizičke aktivnosti više učenja i slično, ali što je vrijeme više prolazilo, nekako san postala sve manje aktivna u učenju« i »Ja sam zapostavila i mentalno i fizičko zdravlje, jer kako sjedimo za laptopima cijeli dan i samo buljimo u ekran to je prva stvar i onda me to umori pa mi se ne da fizički ništa raditi«), koja je, prema tvrdnjama nekih autora, ali i prema iskazima sudionikā ovoga istraživanja, povezana sa stanjem fizičkog zdravlja.<sup>12</sup> Spomenuti autori predstavljaju i dokaze koji povezuju unutarnju motivaciju raspoloženja ličnosti s tjelesnom dobrobiti. Prema njihovim nalazima, oni koji posjeduju unutarnju sklonost motivaciji, imaju manju vjerojatnost da će se razboljeti unatoč prisutnosti drugih čimbenika koji povećavaju vjerojatnost bolesti, kao što je stres.<sup>13</sup> Ti podaci otvaraju priliku za sagledavanje iskazā sudionikā ovog istraživanja u 'suprotnome smjeru'. Naime, postoji mogućnost da su pojedini studenti iskusili navodni pad u kvaliteti fizičkog zdravlja upravo zato što ne posjeduju spomenutu unutarnju sklonost motivaciji.<sup>14</sup> S druge strane, novija istraži-

<sup>11</sup> Ivana Marcinko, »The Moderating Role of Autonomous Motivation on the Relationship between Subjective Well-Being and Physical Health«, *PLoS One* 10/5, e0126399 (2015), str. 1-17.

<sup>12</sup> Ellen Weissinger, Seppo E. Iso-Ahola, »Intrinsic Leisure Motivation, Personality and Physical Health«, *Loisir et Société / Society and Leisure* 7/1 (1984), str. 217-228.

<sup>13</sup> Weissinger, Iso-Ahola, »Intrinsic Leisure Motivation, Personality and Physical Health«.

<sup>14</sup> Isto.

vanja, koja su specifično sagledavala stanje mentalnog zdravlja studenata u doba COVID-19 pandemije, izvještavaju o porastu u razinama anksioznosti i depresije studenata, odnosno o povećanjima u sveopćoj razini stresa i tjeskobe među studentima.<sup>15</sup> U kontekstu motivacije, ovi su nalazi važni jer identificirani stresori mogu utjecati na presudne čimbenike za uspjeh studenata u visokom obrazovanju, među kojima je i motivacija.<sup>16</sup> Ti podaci u skladu su s iskazima studenata u ovome istraživanju (primjerice: »Previše smo vremena provodili kod kuće, još kad nam se ne daju nikakve naznake kad bi moglo završiti da će se stanje ikako promijeniti, to možda još više utječe negativno na naše psihičko zdravlje jer ne vidimo nikakvo napredovanje, kao potrudi se sad pa će biti bolji biti kasnije jer se stalno spominje da se stanje neće promijeniti nego da će samo i dalje 3. i 4. val i tako dalje u krug. To mi stvarno ubija ikakvu motivaciju«). Rezultati tematske analize koju su poduzeli Son i suradnici također upućuju na nedostatak odgovornosti i smanjenu motivaciju za učenjem i tendenciju odugovlačenja.<sup>17</sup> Ipak, iskazi u kojima se nepovoljna situacija izazvana COVID-19 pandemijom naglašava upravo kao motivator (»Mentalno se uopće nije lako nositi s ovom situacijom, tipa ja sam iz Zagreba imali smo i potres i pandemija cijela, stvarno je bilo stresno, ali eto mora se, progura se i znatno je to utjecalo na motivaciju, samo učenje i uspjeh koji se ostvaruje tim učenjem, ali mislim da se sve to može prebroditi, ali dakako da ispašta i fizičko i mentalno zdravlje i to dosta«), kao i iskazi koji opisuju navodne poraste u motivaciji tijekom COVID-19 pandemije (»Ja bih se isto nadovezala, čak puno više šetam i mogu i slušati predavanja dok šetam i imam yogu *online* pa puno više toga stignem, i to sve pridonosi boljem mentalnom zdravlju i motivaciji, a također imam i nekih privatnih obaveza koje sada stignem obaviti dok sam doma pa bi mi to još više brige izazivalo inače a sada sam sretnija kada sam kući pa mogu pomoći te neke stvari napraviti koje inače ne bi mogla«; »Osjećam se slobodnije kad nemam taj pressing od obaveza koje bi imala tijekom dana pa se osjećam lagodnije i više motivirano«) upućuju na potrebu za daljnjim ispitivanjem potencijalnih

<sup>15</sup> Xiaoyan Liu, Jiaxiu Liu, Xiaoni Zhong, »Psychological state of college students during COVID-19 epidemic« (Preprint), *Social Science Research Network* (10 March 2020), str. 1–22.

<sup>16</sup> Changwon Son, Sudeep Hegde, Alec Smith, Xiaomei Wang, Farzan Sasangohar, »Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study«, *Journal of Medical Internet Research* 22/9, e21279 (2020), str. 1–14.

<sup>17</sup> Son, Hegde, Smith, Wang, Sasangohar, »Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study«.

čimbenika koji su odgovorni za to na koji će način uvjeti COVID-19 pandemije utjecati na razinu motivacije kod svakog studenta individualno.

Kada je riječ o akademskom uspjehu studenata sudionika u pandemijskim uvjetima, pokazalo se da neki ukazuju na poboljšanje u akademskom uspjehu (»Meni su ocjene odlične, čak su mi se poboljšale«; »Ja konkretno mislim da ostvarujem bolje rezultate u *online* nastavi«), a kao uzrok navode bolju organizaciju vremena i općenito više vremena za rad (»Imam više vremena i lakše ga je organizirati stoga mislim da bolje rezultate ostvarujem u *online* situaciji nego uživo«; »Puno je lakše organizirati svoje vlastito vrijeme, imaš mogućnost učiti u doba koje želiš, a ne u doba koje ti nameće raspored fakulteta stoga se puno lakše organizirati i samim time dobiješ i motivaciju«; »Sada kada sam doma i kad mogu to vrijeme organizirati sama puno više ga potrošim na učenje i motiviranija sam za bolje ocjene«). S druge strane, drugi sudionici navode lošiji akademski uspjeh (»Pa evo meni konkretno, što je malo tragično i komično, prije su ocjene bile bolje«; »Ali mislim da je to slično, samo što mi je drugi semestar teži i onda to više djeluje na ocjene i uspjeh nego sama *online* situacija«), s tim da su dani specifični razlozi slabijem akademskom uspjehu, od kojih jedan nije povezan s *online* načinom provedbe nastave, već sa samom težinom kolegija (»Samo što mi je drugi semestar teži i onda to više djeluje na ocjene i uspjeh nego sama *online* situacija«), dok su drugi povezani s organizacijskim razlozima (»Ne mogu si organizirati vrijeme jer mogu se ja uključiti na predavanje i ne raditi ništa ali ujedno neću raditi ni ništa drugo«). Te konfliktne ispovijesti o organizaciji vremena mogu se potencijalno pripisati činjenici da neki studenti vjerojatno preferiraju interaktivni oblik nastave nad onim samostalnim i obrnuto. Stoga, vjerojatno se oni koji nisu pretjerani obožavatelji interaktivnih predavanja i smatraju da im to uzima vrijeme bolje organiziraju u *online* uvjetima. Drugi razlozi koji su navedeni pripisuju se nedostatku motivacije zbog prepisivanja, koje je lakše provedivo u *online* verzijama provjera znanja (»Prije su ocjene bile bolje, kada je praktički bilo teže jer se slabije moglo varati, a baš sada motivacija pada, računam da se sve može prepisati, pa ništa ne učim i zadovoljna sam minimalnom dvojkom«; »Kažem si da ću pošteno naučiti, neću, odem van s ekipom, sutra dan je kolokvij za kojeg se nisam spremala, prepisem«; »Sigurno bi bilo teško preći iz ove situacije di svi varamo prepisujemo, di stvarno moramo radit i fizički pisat ispite«). Razlog lakšem prepisivanju na provjerama znanja u *online* uvjetima vjerojatno je slabija kontrola. Naime, studenti i studentice pišu provjere znanja u udobnosti svojega doma i lakše im je koristiti se pomagalima. To smanjuje strah studenata



te ih potiče na oslanjanje na prepisivanje na provjerama znanja (»Računam da se sve može prepisati, pa ništa ne učim i zadovoljna sam minimalnom dvojkom«), što znači da su studenti opušteniji kada je riječ o ocjenama te su manje motivirani za učenje. Većinski gledano, akademski uspjeh ostao je jednak ili se čak poboljšao, unatoč padu u motivaciji studenata.

Osim spomenutih faktora, a prema iskazima sudionika, veliku ulogu u smanjenju motivacije tijekom *online* studiranja i pandemije imao je manjak socijalnih interakcija, bilo s kolegama, prijateljima ili profesorima (»Također isto fali mi ta interakcija s profesorima da stvarno slušam i gledam te ljude i da sutra kada završim faks da mi mogu pomoći pronaći posao dati kritiku i to«). Točnije, neki sudionici ističu da im je u 'normalnim' uvjetima prije pandemije socijalni aspekt bio jedan od glavnih izvora motivacije te da *online* nastavnim gube velik dio tih motivatora (»Mene osobno, često znaju moje kolege na fakultetu motivirati tako da sa smanjenom socijalizacijom to negativno utječe na mene, manje povratnih informacija od njih, a upravo oni znaju često biti moj izvor motivacije«; »Ali faktor socijalizacije izvan faksa je također važan koji dosta manjka i čak bi rekao da je to najveći problem od svega«). Sudionici također naglašavaju da im u *online* nastavi nedostaje aspekt komuniciranja i komentiranja s kolegama uživo (»Pa evo ja bih rekla da je meni to čak glavni razlog što nemam motivacije jer meni je studiranje jednako studentski život, da upoznam ljude«), odlazak na kave i zajedničko organiziranje vremena (»Puno lakše bi se organizirali tako na kavi s prijateljicama što sve imamo za obaviti, skupa se podsjetimo«) te druženje pod pauzama od predavanja. S druge strane, neki studenti tvrde da im uopće ne fali socijalne interakcije i da im je to trenutno u drugom planu te da se žele više koncentrirati na učenje i faks, a izjavljuju i to da im ne nedostaje ni interakcija s profesorima (»Na socijalne interakcije vjerojatno utječe što sam zadnja godina i zadnji semestar ali nikakva interakcija sa profesorima mi ne fali, ne fali mi da ih gledam uživo dok sjedim u učionici jer ista mi je stvar kao na *Zoomu*, a što se tiče vršnjaka prije nam je uvijek bila rutina na pauzama otići na kavu i u menzu ali moja cijela ekipa je još uvijek u Zadru pa i dalje imamo tu rutinu tako da niti te socijalne interakcije mi ne fale«). Valja napomenuti da postoji mogućnost da dob studenata utječe na opisani odnos razina motivacije i socijalnih interakcija, odnosno da su s povećanjem dobi studenti manje fokusirani na druženja i izlaske, a više na kvalitetno usvajanje gradiva i vlastitu kompetentnost u području studiranja, budući da su sudionici naglasili da je možda razlika u godinama odgovorna za određenu indiferentnost prema socijalnom kontaktu s kolegama i profesorima

(»Možda je to do odmaka od godina, ali meni je to nekako drugi plan, ja sam sada fokusirana na faks kojeg želim što bolje proći i naučiti a neki ti vršnjaci odnosi s prijateljima su mi stabilni i podjednaki cijelo vrijeme«). Slične su rezultate u svojem istraživanju dobili i Meeter i suradnici, koji su također utvrdili da studenti smatraju *online* nastavu manje zadovoljavajućom od nastave uživo i da izvještavaju o izrazitom padu motivacije u razdoblju pandemije, a nedostatak socijalne interakcije bila je najveća kategorija u komentarima studenata na čimbenike koji su negativno utjecali na njihovu motivaciju.<sup>18</sup> Rezultati tog istraživanja ne začuđuju s obzirom na to da su socijalna integracija i interakcija bitni aspekti u životima studenata. Naime, prema utjecajnom modelu napuštanja studija, Tinto sugerira da je akademska integracija, točnije vezanost studenta za intelektualni život sveučilišta, presudan čimbenik zadržavanja studenata.<sup>19</sup> Dakle, što više učenika osjeća da su njihove intelektualne potrebe zadovoljene na fakultetu i što se više identificiraju s tim, vjerojatnije je da će ustrajati u studiranju.<sup>20</sup>

Drugi čimbenik Tintovog modela jest socijalna integracija, konkretno socijalni odnosi koje studenti imaju s vršnjacima i članovima fakulteta. Bez socijalne integracije studentima je izazov ustrajati na studiju. To je u skladu s teorijom samoodređenja, koja tvrdi da je potreba za povezanošću ključni prethodnik motivacije.<sup>21</sup> Doista, studenti koji više komuniciraju sa svojim vršnjacima i članovima fakulteta općenito izvješćuju o većem zadovoljstvu i motivaciji od učenika koji imaju manje socijalne interakcije.<sup>22</sup> Spomenuti nalazi prijašnjih istraživanja bitni su za razumijevanje načina na koji nedostatak socijalnih interakcija potencijalno utječe na smanjenje motivacije te

<sup>18</sup> Martijn Meeter, Taylan Bele, Corneel den Hartogh, Theo Bakker, Reinout E. de Vries, Simone Plak, »College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders« (Preprint), *PsyArXiv* (11 October 2020), str. 1–26.

<sup>19</sup> Vincent Tinto, »Colleges as Communities. Taking Research on Student Persistence Seriously«, *Review of Higher Education* 21/2 (1998), str. 167–177.

<sup>20</sup> Tinto, »Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously«.

<sup>21</sup> Richard M. Ryan, Edward L. Deci, »Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being«, *American Psychologist* 55/1 (2000), str. 68–78.

<sup>22</sup> Kathryn R. Wentzel, »Peer relationships, motivation, and academic performance at school«, u: Andrew J. Elliot i Carol S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (New York: The Guilford Press, 2017), str. 586–603; Teniell L. Trolian, Elizabeth A. Jach, Jana M. Hanson, Ernest T. Pascarella, »Influencing Academic Motivation: The Effects of Student–Faculty Interaction«, *Journal of College Student Development* 57/2 (2016), str. 810–826.

da se naglasi da je možda ovaj faktor izrazito narušen kod bruceša, koji su krenuli s *online* nastavom, i to bez prilike da se međusobno upoznaju i stvo- re međusobnu povezanost te povezanost sa faksom.

Osim već spomenutih faktora koji utječu na razinu motivacije, studenti kao važan motivator pri *online* studiranju ističu i mjesto boravka/stanovanja. Analizom sadržaja utvrđeno je da je manje od polovice sudionika ostalo u gradu u kojemu studira, a doznali smo i koristi koje su istaknuli uslijed takve situacije, poput dostupnosti materijala (»Iz manjeg sam mjesta, dostupnost materijala za diplomski mi nije baš neki, prvenstveno iz tog razloga sam skoro cijelo vrijeme u Zadru«) i pozitivnog stimulativnog učinka koje grad studiranja i kolege imaju na njih (»U domu smo nije se promijenilo. Kad svi uče moram i ja sebe natjerati da učim«), dok ostatak sudionika koji su se vratili u rodno mjesto ne dijele isto mišljenje, pa tako nekim sudionicima ne odgovara povratak u rodno mjesto zbog nepovoljnih radnih uvjeta poput poteško- ća s internetskom vezom, nedostatka mira radi prisutnosti drugih ukućana te nedostupnosti potrebne literature (»Ja sam tip osobe koja ne može učiti s laptopa znači potrebna mi je knjiga u papirnatom obliku tako da mi je puno teže s materijalima i često Internet šteka pošto imamo svi troje predavanja često u isto vrijeme onda nam je Internet spor tako da i to otežava i onda mi automatski pada motivacija za pratiti predavanje a kamoli učiti«), dok nekoliko sudionika tvrdi da je upravo povratak u rodno mjesto pozitivno utjecao na njihove razine motivacije (»Ja puno bolje učim i imam veću motivaciju kući kada sam u svom miru, a kada sam u Zadru i kad imam pristup kavi, ubiti kada sam u Zadru puno mi se teže motivirati se učiti jer imam puno drugih aktivnosti koje mi oduzimaju pažnju«), a kao dodatan pozitivan aspekt povratka istaknuli su olakšanje financijske situacije (»Meni je super, ja živim s dečkom i podstanar sam, tako da je meni Zadar bio samo još jedno dodatno financijsko opterećenje, tako da je meni povratak super i imam svoj mir«). Važno je spomenuti i iskaze nekolicine sudionika koji tvrde da im boravak u mjestu studiranja, točnije odvajanje od rodnog mjesta, predstavlja i ključan razvojni aspekt koji pozitivno utječe na razine motivacije, a budući da su spriječeni u istome, razina motivacije im opada (»Ja bi još dodala da je mi je samostalnost i obaveze koje donosi studiranje dalje od kuće bila dodatna motivacija da roditeljima dokažem da ja to mogu bez njih i da odrastam«), što je sukladno nalazima iz istraživanja koje su proveli Patiniotis i Holdsworth, čiji sudionici svjedoče da za njih odlazak od mjesta u kojemu su odrasli pred- stavlja način za doživjeti drugačiji lokalitet, bolji studentski društveni život i postizanje socijalne, praktične i psihološke neovisnosti, što je važan aspekt

u osobnom razvoju mladih, dok sudionici koji su odabrali alternativni izbor, točnije ostanak u rodnom mjestu, kao koristi koje su stekli pobrajaju sigurnost i poznavanje okoline te financijsko olakšanje.<sup>23</sup>

Naposljetku, potrebno je spomenuti da je ovo istraživanje važno ponajprije zbog činjenice da su se studenti, kao i ostatak populacije, našli u prilično iznenadnoj i neočekivanoj situaciji globalne zdravstvene pandemije koja je znatno utjecala na različite aspekte njihova života, pa tako i na samu razinu motivacije. Konkretno, u ovom istraživanju pažnja je bila usmjerena na promjene u razini motivacije studenata, zbog čega je korektno navesti određene nedostatke i ograničenja provedenog istraživanja. Prije svega, u istraživanju je sudjelovao relativno mali broj ispitanika koji je regrutiran putem društvene mreže *Facebook*, zbog čega je moguće da se nije uspjelo doći do studenata koji nisu često na društvenim mrežama, što je moglo utjecati na reprezentativnost uzorka. Također, uzorak su većinski sačinjavale studentice psihologije, zbog čega bi bilo dobro da se u sljedećim istraživanjima prikupi u većoj mjeri heterogen uzorak po spolu, jednako kao i po studijskom usmjerenju, s ciljem da se na taj način smanji neproporcionalnost uzorka. Osim toga, na reprezentativnost je vjerojatno utjecala i činjenica da su istraživanju pristupile osobe kojima se tema istraživanja učinila zanimljivom, dok studenti kojima tema nije bila zanimljiva nisu sudjelovali u istraživanju. Nadalje, s obzirom da je riječ o kvalitativnom istraživanju koje se oslanja isključivo na uvide i zapažanja samih studenata, moguće je da su ispitanici izbjegavali davati određene odgovore za koje su smatrali da bi mogli biti negativno procijenjeni od istraživača. S obzirom na to, možda bi bilo dobro da buduća istraživanja sličnih tema koriste mješoviti nacrt. Isto tako, po pitanju daljnjih prijedloga za buduća istraživanja, Kim i Han doznali su da studenti s visokim razinama ekstraverzije iskazuju visoko zadovoljstvo sa studijem (nastavom 'uživo'), ali, budući da su ona izrazito socijalna bića koja se osjećaju vrlo ugodno u društvenim situacijama, očekuje se da će takav nalaz biti promijenjen u slučaju nastave na daljinu upravo zbog smanjenja socijalnog kontakta.<sup>24</sup> S druge strane, introvertima bi zbog neugode koju osjećaju u društvenim situacijama trebala više odgovarati nastava na daljinu budući da se nalaze u sigurnosti vlastitog doma, s minimalnom

<sup>23</sup> Jackie Patiniotis, Clare Holdsworth, »'Seize That Chance!' Leaving Home and Transitions to Higher Education«, *Journal of Youth Studies* 8/1 (2005), str. 81–95.

<sup>24</sup> Luka Kamenov, *Stavovi studenata prema nastavi na daljinu*, diplomski rad. Mentorica: Nina Pavlin-Berbarđić (Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2020).

interakcijom s drugim studentima ili pak profesorima te budući da ne moraju odlaziti među velike skupine ljudi koje su karakteristične za predavačke dvorane. Stoga, možda bi u budućim istraživanjima bilo zanimljivo u obzir uzeti i varijablu osobine ličnosti te provjeriti kako se u ovom *online* okruženju razine motivacije studenata mijenjaju ovisno o rezultatu na dimenziji ekstraverzije. Nadalje, unatoč tomu što studenti ne spadaju u rizičnu skupinu za zarazu koronavirusom, uglavnom se smatra da su oni rizična skupina za razvoj određenih mentalnih smetnji poput depresije, koju samu po sebi karakterizira manjak motivacije i anksioznosti.<sup>25</sup> Stoga je važno da se pokrenu određena istraživanja i programi koji bi se usmjerili na teme osnaživanja mentalnog, ali i fizičkog zdravlja studenata. Također, svakako bi se ova tema trebala nastaviti ispitivati s obzirom na činjenicu da je pandemija još uvijek u tijeku i da ne znamo koliko će još trajati i kakve posljedice će imati na razinu motivacije studenata.

## 7. Zaključak

Iako sudionici uglavnom izražavaju izrazit pad motivacije zbog *online* studiranja tijekom pandemije, ističući faktore poput manjka strukturiranosti dnevne rutine te manjka koncentracije i fokusiranosti u *online* nastavi, drugi pak faktore, poput mogućnosti strukturiranja vlastitog dana i više slobodnog vremena, pobrajaju kao dodatne motivatore koji pospješuju njihove razine motivacije tijekom *online* studiranja. Dok se s jedne strane višak vremena koristi za učenje, jer ne postoje atraktivnije opcije za provođenje vremena, s druge strane on omogućava bavljenje drugim aktivnostima i zanemarivanje učenja. U kontekstu mentalnog i fizičkog zdravlja studenata uočljiv je visok stupanj varijabilnosti u iskazima različitih sudionika. Studenti koji trenutno borave kod kuće većinski izvještavaju o smanjenju motivacije, problemima s internetom te nezadovoljavajućim radnim okruženjem zbog prisutnosti drugih ukućana, dok manjina studenata koji su ostali u gradu studiranja tvrdi da im okolina djeluje pozitivno stimulirajuće na razine motivacije.

<sup>25</sup> Randy P. Auerbach, Philippe Mortier, Ronny Bruffaerts, Jordi Alonso, Corina Benjet, Pim Cuijpers, Koen Demuyttenaere, David D. Ebert, Jeniffer Greif Green, Penelope Hasking, Elaine Murray, Matthew K. Nock, Stephanie Pinder-Amaker, Nancy A. Sampson, Dan J. Stein, Gemma Vilagut, Alan M. Zaslavsky, Ronald C. Kessler, »WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders«, *Journal of Abnormal Psychology* 127/7 (2018), str. 623–638.

## 8. Literatura

- Afzal, Hasan; Ali, Imran; Khan, Muhammad Aslam; Hamid, Kashif. 2010. »A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance«, *International Journal of Business and Management* 5/4 (2010), str. 80–88.
- Auerbach, Randy P.; Mortier, Philippe; Bruffaerts, Ronny; Alonso, Jordi; Benjet, Corina; Cuijpers, Pim; Demyttenaere, Koen; Ebert, David D.; Green, Jennifer Greif; Hasking, Penelope; Murray, Elaine; Nock, Matthew K.; Pinder-Amaker, Stephanie; Sampson, Nancy A.; Stein, Dan J.; Vilagut, Gemma; Zaslavsky, Alan M.; Kessler, Ronald C. 2018. »WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders«, *Journal of Abnormal Psychology* 127/7 (2018), str. 623–638.
- Christophel, Diane M.; Gorham, Joan. 1995. »A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes«, *Communication Education* 44/4 (1995), str. 292–306.
- Harandi, Safiyeh R. 2015. »Effects of e-learning on Students' Motivation«, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 181 (2015), str. 423–430.
- Kamenov, Luka. 2020. *Stavovi studenata prema nastavi na daljinu*, diplomski rad. Mentorica: Nina Pavlin-Berbarđić (Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2020).
- Liu, Xiaoyan; Liu, Jiaxiu; Zhong, Xiaoni. 2020. »Psychological state of college students during COVID-19 epidemic« (Preprint), *Social Science Research Network* (10 March 2020), str. 1–22, doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3552814>.
- Marcinko, Ivana. 2015. »The Moderating Role of Autonomous Motivation on the Relationship between Subjective Well-Being and Physical Health«, *PloS One* 10/5, e0126399 (2015), str. 1–17, doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0126399>.
- Meeter, Martijn; Bele, Taylan; Hartogh, Corneel den; Bakker, Theo; Vries, Reinout E. de; Plak, Simone. 2020. »College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders« (Preprint), *PsyArXiv* (11 October 2020), str. 1–26, doi: [10.31234/osf.io/kn6v9](https://doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9).
- Patiniotis, Jackie, Holdsworth, Clare. 2005. »'Seize That Chance!' Leaving Home and Transitions to Higher Education«, *Journal of Youth Studies* 8/1 (2005), str. 81–95, doi: <https://doi.org/10.1080/13676260500063710>.
- P.[etz], [Boris]. 1992. natuknica »ekstrinzička motivacija«, u: Boris Petz (uredio), *Psihologijski rječnik* (Zagreb: Prosvjeta, 1992), str. 95.
- P.[etz], [Boris]. 1992. natuknica »intrinzička motivacija«, u: Boris Petz (uredio), *Psihologijski rječnik* (Zagreb: Prosvjeta, 1992), str. 165b–166a.
- P.[etz], [Boris]. 1992. natuknica »motivacija«, u: Boris Petz (uredio), *Psihologijski rječnik* (Zagreb: Prosvjeta, 1992), str. 251b–252.

- Rakes, Glenda C.; Dunn, Karee E. 2010. »The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination«, *Journal of Interactive Online Learning* 9/1 (2010), str. 78–93.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. 2000. »Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being«, *American Psychologist* 55/1 (2000), str. 68–78, doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Son, Changwon; Hegde, Sudeep; Smith, Alec; Wang, Xiaomei; Sasangohar, Farzan. 2020. »Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study«, *Journal of Medical Internet Research* 22/9, e21279 (2020), str. 1–14, doi: <https://doi.org/10.2196/21279>.
- Tinto, Vincent. 1998. »Colleges as Communities. Taking Research on Student Persistence Seriously«, *Review of Higher Education* 21/2 (1998), str. 167–177.
- Trolian, Teniell L.; Jach, Elizabeth A.; Hanson, Jana M.; Pascarella, Ernest T. 2016. »Influencing Academic Motivation: The Effects of Student–Faculty Interaction«, *Journal of College Student Development* 57/2 (2016), str. 810–826.
- Weissinger, Ellen; Iso-Ahola, Seppo E. 1984. »Intrinsic Leisure Motivation, Personality and Physical Health«, *Loisir et Société / Society and Leisure* 7/1 (1984), str. 217–228.
- Wentzel, Kathryn R. 2017. »Peer relationships, motivation, and academic performance at school«, u: Andrew J. Elliot i Carol S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (New York: The Guilford Press, 2017), str. 586–603.
- Zaccoletti, Sonia; Camacho, Ana; Correia, Nadine; Aguiar, Cecilia; Mason, Lucia; Alves, Rui A.; Daniel, Joao R. 2020. »Parents' Perceptions of Student Academic Motivation During the COVID-19 Lockdown: A Cross-Country Comparison«, *Frontiers in Psychology* 11 (2020), str. 1–13.

## Sources of Student Motivation in Online Classes During the Covid-19 Pandemic

### Summary

Motivation is an internal, individual state which affects behavior by directing the individual to achieve a goal, and is aroused by certain aspirations, desires or motives. Studying at university level is a context within which motivation represents a key construct. Additionally, there is a lot of

research that deals with the motivation of students in learning and its importance in academic success. Given the rapid growth of online programs in higher education and the various effects of the COVID-19 pandemic on students' mental health, the starting point of this research is the relatively unexplored state of motivation during online class in the uncertain age of the pandemic in Croatia, as well as the desire for a better understanding of the sources of student motivation. The research was conducted using the focus group method via *Zoom* platform. Participants were found to generally express a decline in motivation due to online class, citing factors such as a lack of structured daily routine and a lack of concentration and focus. On the other hand, some cite factors such as the ability to structure their own day and more free time as additional motivators that enhance their level of motivation in online class. In the context of mental and physical health, a high degree of variability was observed in the statements of different participants. Participants currently staying at home mostly report reduced motivation, internet connection issues, and an unsatisfactory work environment.

**Key words:** motivation, students, online class, COVID-19 pandemic



**RECENZENTI RADOVA U ZBORNIKU / PAPER PEER-REVIEWERS**

Ivan Alagić, Emina Berbić Kolar, Ana Blažević Simić, Tomislav Bogdanović,  
Dijana Drandić, Jerko Glavaš, Josip Guć, Vladimir Ivanović, Ana Marija Iveljić,  
Tonća Jukić, Denis Jurković, Sandra Kadum, Morana Koludrović, Marko  
Kos, Mihaela Latinac, Josipa Mamužić, Damir Matanović, Željka Miklošević,  
Krunoslav Nikodem, Ana Pongrac Pavlina, Damir Purković, Ina Reić  
Ercegovac, Marin Seleš, Ana Širanović, Krešimir Žažar

**LEKTURA I KOREKTURA / PROOFREADING**

Marija Viljušić

**PRIJELOM I TISAK / GRAPHIC PREPRESS AND PRINT**

Krešendo, Osijek

**DIZAJN KORICA / BOOK COVER DESIGN**

Vilim Plužarić

**NAKLADA / PRINT RUN**

100 primjeraka / 100 copies

