

Međunarodna znanstvena konferencija / International Scientific Conference  
12. Dani osnovnih škola Krug od znanosti do učionice / 12th Days of Primary Schools

A Circle From Science to the Classroom



FILOZOFSKI FAKULTET



**ZBORNIK RADOVA**  
**MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA**  
**12. DANI OSNOVNIH ŠKOLA**  
**KRUG OD ZNANOSTI DO UČIONICE**

**SPLIT, 2021.**

## **12. DANI OSNOVNIH ŠKOLA: PREMA KVALITETNOJ ŠKOLI**

### **ZBORNIK RADOVA**

### **MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA 12. DANI OSNOVNIH ŠKOLA KRUG OD ZNANOSTI DO UČIONICE**



Split, 2021.

**ZBORNİK RADOVA**  
**MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA 12. DANI OSNOVNIH ŠKOLA**  
**KRUG OD ZNANOSTI DO UČIONICE**

**NAKLADNIK**  
SVEUČILIŠTE U SPLITU, FILOZOFSKI FAKULTET  
POLJIČKA CESTA 35

**ZA NAKLADNIKA**  
GLORIA VICKOV

**UREDнице**  
Snježana Dobrota  
Suzana Tomaš  
Ivana Restović  
Lada Maleš  
Mila Bulić  
Eva Jakupčević  
Ines Blažević

**LEKTORICA**  
Maja Čop

**RECENZENTI**  
Saša Mladenović  
Tomislav Volarić

**ISSN:1849-7039 (digitalno)**  
**ISSN: 1847-6899 (tiskano)**

**SPLIT, 2021.**

# SADRŽAJ

|                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gillian L. S. Hilton                                                                                                                                                                |     |
| IMPROVING PEDAGOGY; THE ROLE OF QUALITY ASSURANCE WHEN WORKING ACROSS NATIONAL BOUNDARIES, CHALLENGES AND SUCCESSES                                                                 | 3   |
| Jelena Martinović Bogojević                                                                                                                                                         |     |
| GLAZBENA KREATIVNOST KAO IZAZOV U ZNANOSTI I NEOPHODNOST U PRAKSI                                                                                                                   | 11  |
| Maja Ljubetić, Ina Reić Ercegovac, Toni Maglica                                                                                                                                     |     |
| SOCIJALNO I EMOCIONALNO UČENJE - PREMA NOVIM KURIKULIMA OBRAZOVANJA UČITELJA                                                                                                        | 25  |
| Melanie Jukić, Ivana Restović                                                                                                                                                       |     |
| MISKONCEPTI STUDENATA UČITELJSKOG STUDIJA U SPLITU O PUŠENJU                                                                                                                        | 41  |
| Ante Grčić, Morana Koludrović, Vanna Kosanović                                                                                                                                      |     |
| POTIČU LI ŠKOLSKE EKSURZIJE CJELOVITI RAZVOJ OSOBNOSTI? KVALITATIVNA ANALIZA SADRŽAJA ŠKOLSKIH EKSURZIJA                                                                            | 55  |
| Nevenka Maras, Katarina Buble                                                                                                                                                       |     |
| OBRAZOVNA NEUROZNANOST: STAVOVI I MIŠLJENJA BUDUĆIH ODGOJITELJA I UČITELJA                                                                                                          | 67  |
| Rahaela Varga                                                                                                                                                                       |     |
| USPOREDBA UČENIČKE I UČITELJSKE PROCJENE POKAZATELJA SOCIJALNE KOMPETENCIJE U NASTAVI                                                                                               | 83  |
| Ante Burger, Lucija Prnić, Ivan Ledić                                                                                                                                               |     |
| LONGITUDINALNA ANALIZA REZULTATA DOBIVENIH MJERENJEM BAZIČNIH MOTORIČKIH I FUNKCIONALNIH SPOSOBNOSTI I MORFOLOŠKIH KARAKTERISTIKA KOD UČENIKA I UČENICA OSMIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE | 95  |
| Marija Karačić                                                                                                                                                                      |     |
| MIŠLJENJA RODITELJA O ULOZI RAVNATELJA ŠKOLE U ORGANIZACIJI SLOBODNOG VREMENA UČENIKA                                                                                               | 105 |
| Gabrijela Matić, Marijana Vrdoljak                                                                                                                                                  |     |
| KULTURNE NAVIKE SPLITSKIH SREDNJOŠKOLACA                                                                                                                                            | 123 |
| Mladen Hraste, Ana Mršić Zdilar, Ljubica Barbir                                                                                                                                     |     |
| STAVOVI UČENIKA O RAZLIČITIM NAČINIMA PODUČAVANJA MATEMATIKE                                                                                                                        | 143 |
| Ana Babić Pezo                                                                                                                                                                      |     |
| DJECA TREĆE KULTURE U HRVATSKOM ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU                                                                                                                          | 149 |
| Martina Mičija Palić, Denis Vasilj                                                                                                                                                  |     |
| STAVOVI UČENIKA O POHAĐANJU GLAZBENE ŠKOLE U KONTEKSTU ODRŽIVOSTI GLAZBENO-OBRAZOVNOG SUSTAVA                                                                                       | 169 |
| Anita Zovko, Jelena Vukobratović                                                                                                                                                    |     |
| SIGURNOST DJECE I MLADIH U ONLINE OKRUŽENJU                                                                                                                                         | 183 |
| Tihana Škojo, Alma Mance                                                                                                                                                            |     |
| CJELOŽIVOTNO UČENJE NASTAVNIKA GLAZBENE KULTURE U KONTEKSTU REALIZACIJE NASTAVE NA DALJINU                                                                                          | 193 |

|                                                                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Marija Živković                                                                                                                                                    |     |
| KONTROVERZNI ASPEKTI TRADICIONALNE BALETNE PEDAGOGIJE I NJIHOVE REPERKUSIJE<br>NA PROFESIONALNI RAZVOJ PLESAČA                                                     | 205 |
| Marijo Krnić, Andrijana Kodžoman                                                                                                                                   |     |
| IZVANNASTAVNE GLAZBENE AKTIVNOSTI U OSNOVNIM ŠKOLAMA OTOKA BRAČA                                                                                                   | 221 |
| Helga Buratović, Zrinka Zokić                                                                                                                                      |     |
| CLIL-INOVATIVNA STRATEGIJA UČENJA I POUČAVANJA ZA JAČANJE JEZIČNIH<br>KOMPETENCIJA TE PROMICANJE VIŠEJEZIČNOSTI, MEĐUKULTURNOG DIJALOGA I KULTURNE<br>RAZNOLIKOSTI | 231 |
| Daniela Petrušić                                                                                                                                                   |     |
| GLAZBENA PRIČA U PRIMARNOM OBRAZOVANJU                                                                                                                             | 247 |

**Gillian L. S. Hilton**

British Federation of Women Graduates, Middlesex University London

## **IMPROVING PEDAGOGY; THE ROLE OF QUALITY ASSURANCE WHEN WORKING ACROSS NATIONAL BOUNDARIES, CHALLENGES AND SUCCESSSES**

**Summary:** *This paper is based on years of working in ex-communist states in Eastern Europe, leading teams of international experts, whose task was to improve teacher education in these countries. The aims were to introduce a more Western European approach to the programmes provided, qualifications awarded and move to the training of teachers who could work in a very changed world; one of democracy and where self-reflection and evaluation were paramount. The author from England, found the experience rewarding, frustrating and enlightening in equal parts. It enabled the reviewers to consider the provision in their home countries, as well as in the States reviewed. Learning was an all-round experience, but changing approaches of higher education staff, proved very difficult. The didactic, content driven culture continued to prevail, as did the lack of critical reflection by staff and the ability to point out failures as well as success, was further supported by quality agencies who were too involved with higher education institutions. However, some progression was made, despite some deep resistance in places and the students responded excellently.*

**Keywords :** *Culture, Internationalisation, Learning Outcomes, Teacher Education*

## INTRODUCTION

Having served as a reviewer of Education Subject Programmes for the Quality Assurance Agency (QAA) in England, the author learned a great deal from working in several countries in Eastern Europe, in quality assurance and in research into teacher training approaches via experience teaching in that environment. Working as the leader of education in a modern English university and, as a reviewer of education programmes for QAA in universities and colleges across England, the author was invited to use a similar approach in other countries, whilst leading teams of international experts. The object of the exercise was to use these teams to assess the quality of education study programmes and attempt to help those involved in planning, teaching and assessing them to improve their work with students following those programmes. The aim was to aid the production of better teachers at the end of their training, via the use of the cross fertilisation of ideas and processes from a variety of countries. A great deal of learning occurred on all fronts and the exercise brought together academics whose intent was, in all cases, to produce expert teachers. By working together they discovered that international exchange could trigger questions and broaden minds in both reviewers and the reviewed. Controversy was of course to some extent a necessary outcome, as academics have always contested ideas and different approaches to learning and teaching are common around the world. For example, the author, working in Hong Kong in an attempt to aid the government there in raising the quality of training and level of awards given to teachers, had to present Western ideas of pedagogical approaches to teachers, used to very large class sizes of compliant pupils. This adaptation was a challenge to all involved. Students in Europe are not so obedient, nor were the teachers in Hong Kong knowledgeable about the theories of learning prevalent in Europe. The ideas of Behaviourists, Piaget and Bruner to name only a few, were in most cases unknown to the teachers there. The ideas of Skinner for example of praising the good and to some extent ignoring the bad, was a totally new concept to be applied in a very different school system from Western ones. However, the learning experience was mutual in that the author was challenged to cope with belief and behaviour systems totally different to the one she was used to. Working in other countries with different cultures and expectations is a challenge to anyone, as a way has to be found to introduce new ideas and approaches, without appearing to be negative and disparaging about local approaches and expectations. To be engaged in such work requires knowledge, empathy, respect for others a willingness to learn and a positive determination to work towards a raising of standards (Hilton, 2014).

Different nation states do not wish to be left behind in the global race to raise economic performance and educational attainment in their countries. Global competitiveness drives the need to be a country recognised for an excellent and competitive education system. International ranking of universities, research capability, scientific achievement is now commonplace on a global scale. Many ways of measuring a country's educational successes and failures have been developed such as national examinations, which are used to rank schools into different categories from successful to failing. In England, Ofsted reports on schools, colleges and teacher training are proudly announced if terms such as 'excellent' or 'good' are applied, whereas being placed in 'special measures' results in the removal or resignation of head teachers from their posts, or even school closure. So as Hilton (2014: 230) describes the 'global interest and competitive nature of education has led rise to the use of cross border evaluations and quality assurance' We are all attempting to improve, faced by the internationalisation and globalisation of education, particularly in the university sector.

Economist Intelligence Unit (2017) examined how countries were preparing their young people for a world where certain skills would be required; namely, problem solving, digital competence, interpersonal skills and critical thinking. Having knowledge was less important,

than knowing how to apply and use knowledge in way that helps us to solve real life problems, working together in teams to bring about success. In the future, we need a tolerant, harmonious society, where diversity is seen as a positive and equality the norm. Many of our societies still have a way to go to achieve these goals. Our students need the powers of analysis, creativity entrepreneurial ability and leadership. So, the role of the reviewer is to examine what is being offered in the education of our teachers, to enable them to produce learners with the above required attributes. To achieve this, those training our prospective teachers have themselves to possess similar attributes.

## **METHOD**

The following conclusions are taken from reports written by this author for Quality Assurance Agencies and higher education institutions, in a variety of Eastern European States. These were compiled at the end of each visit by this author after agreement from the teams, or when teaching students by this author. They provided a record for not only the training programmes reviewed, but for the Agencies or institutions involved with improving the quality of teacher education. The aim of all the work undertaken was to challenge any outdated ideas, examine the quality of teaching, assessment standards, practical usage of theoretical ideas and teaching practice and its supervision.

### **Confronting the problems**

Zelvys, et al (2018) describe the effect the collapse of Communism and the determination of ex-communist states to find a new way of existing. Their individual cultures affected their consideration of change, as did the return of religious practice and they were strongly influenced by the Western culture of the need for efficiency, better production and more effective approaches. Also, the Western concept of running education on a business model, became popular with Eastern European governments (Van der Walt, 2017). Democracy was at the forefront of thinking in many of these states with the accompanying need to change education practices to encourage democratic thinking. In addition, a lowering of birth rates and mass emigration led to a need for lower numbers of teachers, so incentivising the need to consider how to train teachers in this new era. Change in quality and ways of approaching teachers' training and professional development had become internationalised by discussions, rather than legislation (Saarinen, 2005).

### **Findings from the visits**

The need was to challenge the old ways, including the ones rooted in the models used in the ex-communist bloc, having been imposed on nations absorbed into USSR. Most marked in our original work, was the enthusiasm of staff and their determination to support and nurture their student teachers. However, on questioning it appeared that the aspects of independence, critical thinking, structured planning of training programmes and high standards were not noticeable in the programmes we assessed. Over-much concentration on theoretical aspects was leading to long programmes (five years in some instances), which were financially unsupportable and containing far too little experience in front of classes. In addition, the delivery was teacher centred with a didactic approach rather than being student centred allowing them to discuss, actively take part and challenge ideas.

#### **a) Teaching practice**

Practice, reflection and evaluation of one's performance, preferably guided by experienced teachers is the best way to learn teaching skills. However, this was not what my teams originally



found. One university had students in year five, do three-week practice in a school in the last year of their five-year programme. The rest of the time was nothing but theory. Many of the tutors we encountered had little or no experience of teaching in schools, they were undoubted experts in their particular fields, but we noted their reluctance to visit students on school practice, or give advice on how to cope with difficult situations in the classroom, as they themselves had never faced these problems. Again, the theoretical aspect had driven out need for practical solutions, so essential for teachers. In addition, it appeared, that the students on practice lacked excellent mentors, or in many cases any mentors at all. This was partly related to the previous problem of employing people to train teachers, who themselves lacked experience or the classroom. Also, in one team, questioning why no student had ever failed a teaching practice the answer; was 'because they work so hard'. It was most difficult to convince the tutors that some people, hard working or not, are just unsuitable to be in charge of a class of children.

After legislation and the need to conform to EU regulations on the length of study, three year programmes were eventually introduced, but still there was insufficient time spent in actually teaching. Much of the time spent in schools appeared in many cases, to be used for researching, detailing the school organisation, its policies and activities, not actually working with children. Linked again to the employment of tutors themselves who had not trained and worked as teachers. Mentor training in schools was still not high on the priority list, even when our subject reviews ended, though more ex-teachers were appearing in higher education working to train teachers.

#### b) Learning outcomes

Feedback in the critiques of students' work was not based on, or linked to carefully considered learning objectives. Hilton (2009a) pointed to the need for change in learning cultures in the Baltic States, moving from an emphasis on teaching to one of learning and therefore focussing on student need. Teaching herself in one country and asking a great deal from students on an early year teaching programme, as the lectures were delivered in English, despite students not being experts in the language. However, teaching styles raised interesting responses, as when asking students what they expected they all said 'group work'. Foreign teachers always use it, ours don't and talk at us'. The subject chosen by the author for the two week long sessions was 'Programmes on Early Years Teaching, Content Delivery and Assessment'. This allowed the students for the first time, to assess and evaluate the content and delivery of their teaching programme in depth, against experiences in other nations. At the end of the two weeks, they in groups delivered plans for an improved programme all speaking English. The Dean could not believe what they had managed to achieve and their thoughtful, theory based critiques on the programme that they studied. Her response was, 'I must meet with staff to discuss this; they are so many ideas for improvement her'. Student evaluations in many reviewed programmes however, were to say the least sketchy and limited in scope.

#### c) Working in different cultures

To work in different countries leading teams of people of different nationalities, requires a leader to not only be aware of the culture of the country visited, but the differing cultures of team members. Bennet (2011) describes this as a situation requiring intercultural sensitivity. Further to this he believes that as an individual becomes more experienced in living and working in different cultures. They become more sensitive to cultural differences which develops more refined responses and they develop cultural competence in practical situations (Bennet, 2014). However, this author also believes that most individuals in the first instance, regard their own culture as being superior to the culture of other societies.

Working in the English Language, as all the reviews and teaching were conducted in that language, was a challenge to all concerned. In addition, the teams were composed of experts

from across Europe, all from different cultural backgrounds, Cerych (2002) insists that when working in a foreign country, an effective knowledge of the language was essential if the visit was to be a success. However, Hilton (2009b) disputes this, claiming from wide experience that patience, good translation and a willingness of all to cooperate will bring about success. Difficulties do arise however, when one language (English) has a word to describe something that in the nation visited, that word has an entirely different meaning; problems, but also some lightening of a serious atmosphere can arise. 'Rigour' in English can be used in conjunction with learning and education, meaning difficulty and the need to apply oneself through hard work. The word also is used describing what happens to bodies after death. A great deal of hilarity occurred when the author insisted in a review that in that particular programme there was a lack of academic 'rigour'. This she noted, was received with puzzled expressions from all staff in the room, as such a word only applies in their language to bodies. This highlights the need for those involved in such work, to be always aware of the reactions of those to whom they are speaking and assessing, to ensure whether something has been understood. The need to probe and prompt in such circumstances is essential to this work, in order to find out what is really occurring. Failure in most of those programmes simply did not happen, to the astonishment of the review teams, coming from cultures which saw this as an impossible outcome.

#### d) Pedagogy

Tutors initially seemed to follow a content driven approach based on teaching, not on student learning needs. Students were not encouraged to work cooperatively in groups or teams. Autonomous learning and self-responsibility, together with reflective practice at the beginning seemed to be unknown in most programmes. Eventually some was introduced, but many staff did not appear happy working in this manner, encouraging challenges from students, demanding team working and self-reflection. This did begin to improve but progress was slow.

#### e) Lack of course structure

Course structure appeared in many cases was set in history, or based on staff interests. Programmes were not holistic, consisting of unrelated small parts. This resulted in a difficulty in equating programme, course and individual module aims and objectives. Class sizes were very small by European standards and College and University programmes had different outcomes, that is a Diploma or a Degree and moving the Diploma up to a degree took an extra two years. Most countries now require a degree led profession and this has taken some time to resolve in the States visited .

#### f) Subject content

At first Colleges ran far more practically based courses, universities more theoretically oriented ones. However, with the move to three year training, adjustments had to be made. Foreign languages offered were originally limited, so hampering students' ability to read and use English texts. This has improved exponentially in recent years and particularly in primary education programmes. ICT use was also a serious problem when the first assessments were made, but use grew quickly, as European funding came onstream. However, students were still not being prepared by staff for this pedagogical change, which was already happening in schools, possibly due to staff's own lack of experience in this area.

#### g) Qualifications and Assessment

There was concern initially over the different types of qualifications offered, namely, degrees and diplomas from universities and colleges. The EU in the Bologna Agreement, proposed an all graduate profession for teachers, so it was difficult to understand why it took so long to bring qualifications together. In the area of assessment there was a tendency to over grade work. The lack of an external examination system was felt by the reviewers to be at the heart of this problem. There was a lack of cooperation between institutions and teams could not

understand why universities and colleges could not work together, to provide a national standard of achievement. Marking was on the whole too high for work that did not merit it, possibly again linked to a lack of clear assessment against the proposed learning outcomes related criteria. Feedback was often sketchy and of poor quality, not providing a guide of how to improve for students. There were too many exams rather than coursework related to the classroom, again a content driven approach and also too much variation and lack of criteria related comments even within institutions and programmes. This was still proving a problem with the assessments of dissertations when the reviews ended. There was, across the sector lack of growth in difficulty from year one to subsequent years of study, possibly due to the fragmentation of programme design.. In Master's courses some very over-exaggerated claims were made, such as completing this degree could allow students to act as consultants to schools. This when they had moved from Bachelors to Master's degrees with no actual school experience.

#### h) Support

In many cases physically and educationally this was of a high standard as classes were small, with students having easy access to their tutors. However, this led to a dependency culture, a lack of self-reflection and self-belief. The transmission of facts being the favoured model for teaching for many staff, tended to encourage this lack of autonomy and no culture of finding out for oneself. This of course was compounded by the lack for English language at the outset, but this rapidly improved.

#### i) Course evaluations

This had been embraced with enthusiasm and it was clear to see student comments and presence at boards was having an effect on programmes and teaching. Students were keen to be involved to improve programmes and this was generally welcomed by staff.

## CONCLUSION

Change is essential and, in this case, much needed but, on most occasions, very stressful and challenging to those involved in the planning and execution of novel ideas and ways of working. Individuals feel inadequate and so tend to cling to what they previously knew and were expert at. Seeing the changes occurring in the programmes visited in these States, teams also observed the fear and feelings of inadequacy they produced in the university and college staff. The change was slow, though the students in many cases led the way, particularly in moving to English rather than Russian, as a second language. The will was often there, but less progress was made in many areas than the teams desired, Possibly, until the generations change it will not occur in depth, as it asks so much of staff who have always done their best, but possibly were made to feel inadequate from these in-depth reviews of their activities. Fullan in particular has always said, fear tends to block much needed change occurring in education (Fullan & Bellew, 2004). People having their beliefs and values challenged and things imposed from outside an institution, are often resentful and little is achieved. The answer appears to be change from within, as was demonstrated by the students the author taught who, so astonished their Dean with their suggestions for change. Such was the same with governments in these States, who ignored the drop in population and continued to produce teachers, many of lowish standard, who were not required, as school populations had massively reduced. Funding was still being provided to train teachers, for jobs which had long disappeared. Certainly, asking international experts to suggest ways of modernising systems of education is very costly, these reviews were financed by the EU and that money was not always well spent.

What too emerged from the visits repeated over fourteen years, was the different attitudes and actions resulting from a team's recommendations. It was not surprising to return

six years later, to find little had changed, whereas in other institutions some programmes had altered immensely due to our recommendations; whereas others were still stuck in the past. Most of this came down to the quality of the leadership provided, at programme as well as Dean level. The influence and actions of the quality assurance agencies for higher education in the countries concerned, was also highly influential. In most cases these establishments were too closely linked to the institutions and even to Ministers of Education, so resulting in too great powers of appeal; ensuing in the recommendations and demands of visiting teams being overturned. That still appears to present a problem with the institutional reviews, which have followed those individual programme assessments.

However, the willingness to be examined, advised and challenged by staff in Higher Education in these countries was admirable, even when the process was uncomfortable for them. Indeed, England never has had the courage to use foreign academics to assess programmes here. However, learning was not one way, as all the team members said how much there had grown and developed from this collaborative experience in improving teacher education.

## REFERENCES

1. Bennett, M.J. (2011) Towards ethnorelativism: a development model of intercultural sensitivity, in M.J. Bennett, *A Development Model of Intercultural Sensitivity*, [http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI\\_t\\_Pubblicazioni/47/FILE\\_Documento\\_Bennett\\_DMIS\\_12pp\\_quotes\\_rev\\_2011.pdf](http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/47/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf). (Accessed 20.01.2021)
2. Bennett, M.J. (2014) The development model of intercultural sensitivity. IDRI Institute <http://www.idrinstitute.org/page.asp?menu1=15> (Accessed 15. 01. 2021)
3. Cerych, I. (2002) Higher Education Reform in the Czech Republic; A Personal Testimony Regarding the Impact of Foreign Advisors, *Higher Education in Europe* 27,1-2, pp111-121.
4. Economist Intelligence Unit (2017) 'Worldwide Education for the Future Index', London, *The Economist*.
5. Fullan, M. with Bellew, A (2004) *Leading in a Culture of Change*, San Francisco CA, John Wiley and Sons Inc.
6. Gillian L. S. Hilton PhD. MA Educ. Ac. Dip. Ed. Cert. Ed.
7. Hilton, G.L.S. (2009a) 'Improving the Quality of Teacher Education in New EU Member States; the role of the 'foreign expert'', in N. Popov, C. Wolhuter. B. Leutwyler, M. Mihova, J. Ogunleye, Z. Bekirogullu (Eds.), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy*, BCES Conference Books, Vol.7. pp163 -167 Sofia, BCES.
8. Hilton, G.L.S. (2014) 'Assuring the quality of higher education systems and its link to the improvement in learning cultures: the role of the reviewer, in N. Popov, C. Wolhuter, K. Ermenec, G. Hilton, J. Ogunleye, O. Chigisheva, (Eds.), *Education's Role in Preparing Globally Competent Citizens*, BCES Conference Books Vol.12. pp229-238, Sofia, Bulgarian Comparative Education Society.
9. Hilton. G.L.S. (2009b) 'Collaboration Across EU Boundaries; the Use of the Foreign Expert. In Aiding Improvement in Teacher Education', *Occasional Papers in Education and Lifelong Learning*, 3 (1-2), pp39-50, London, Middlesex University.
10. Saarinen, P. (2005) Quality in the Bologna Process from 'competitive edge' to quality assurance techniques, *European Journal of Education*, 40. 2, pp109 – 284.
11. Van der Walt, J. L. (2017) 'Business and Economic Driven Discourse and Education Perspectives from Around the World' in N. Popov, C. Wolhuter, J. Kalin, G. Hilton, J. Ogunleye, E. Niemcczyk & O. Chigisheva (Eds.), *Current business and Economics Driven Discourse and Education Perspectives from Around the World*, pp10-16 BCES Conference Books Vol 15, Sofia BCES.

12. VP British Federation of Women Graduates; Fellow of the Nigerian Comparative Education Society
13. Zelvys, R. Stumbriene, D. & Jakaitiene A. (2018) 'Recontextualization of Effectiveness and Efficiency in Post-Socialist Education. In .N. Popov, C. Wolhuter, J. M. Smith, G. Hilton J. Ogunleye, E. Achinewhu-Nworgu, E. Niemczyk (Eds), *Education in Modern Society*, pp 119-124, BCES Conference Books, Vol 16. Sofia BCES.

**Jelena Martinović Bogojević**  
Muzička akademija, Univerzitet Crne Gore

## **GLAZBENA KREATIVNOST KAO IZAZOV U ZNANOSTI I NEOPHODNOST U PRAKSI**

**Sažetak:** Pod pojmom glazbena kreativnost u obrazovanju podrazumijevaju se, prije svega, aktivnosti u kojima djeca stvaraju svoju glazbu, vršeći eksploraciju zvukova i tonova, njihovu aplikaciju te sintezu i generiranje glazbenih ideja u smislene cjeline. Glazbena kreativnost provodi se i kao transfer k likovnom, gibnom/plesnom ili verbalnom/literarnom iskazu glazbenog doživljaja. Iako je ovoj temi posvećena velika pozornost u suvremenim istraživanjima, prevladava mišljenje da to nije doprinijelo intenzivnijem realiziranju stvaralačkih glazbenih aktivnosti u nastavnoj praksi. Cilj je ovog rada da kroz predstavljanje najznačajnijih teorija o glazbenoj kreativnosti i prijedlozima za implementiranje stvaralačkih aktivnosti doprinese većoj povezanosti istraživanja i prakse, kao važnoj strategiji suvremenog glazbenog odgoja i obrazovanja.

**Ključne riječi:** glazbena kreativnost, nastava glazbe, osnovna škola, konstruktivistička teorija, interdisciplinarnost.

**Summary:** The term “musical creativity in education” implies, first of all, activities in which children create their own music, thus satisfying their need for creative expressiveness through the gradual development of “creative thinking in music” (Webster, 2002). Although much attention has been paid to this topic in contemporary research, this has not sufficiently contributed to the more intensive implementation of creative musical activities in the teaching practice itself. School systems, which have their own clearly defined structure, often do not provide opportunities for teachers to systematically, methodically and continuously implement these activities within the regular teaching of music in primary schools. Research also shows that teachers, as practitioners, do not have adequate knowledge about the theories of creativity, which have developed in music pedagogy in the past twenty years (Burnard and Murphy, 2017; Črčinović Rozman, 2009; Odena and Welch, 2009; Sullivan and Willingham, 2002). One of the reasons for this may relate to the (in)accessibility of scientific and didactic literature, but also to a different perception from practitioners’ point of view. The aim of this paper is to contribute to a greater connection between research and practice, as an important strategy of contemporary music pedagogy, by presenting the most significant theories of musical creativity and proposals for implementing creative activities through constructivism and interdisciplinarity.

**Keywords:** musical creativity in education, music teaching, primary school, constructivist theory, interdisciplinarity.

## UVOD

Fenomen glazbene kreativnosti privukao je pozornost znanstvenika iz različitih područja u proteklim desetljećima, kroz multidisciplinarna i interdisciplinarna istraživanja koja su se dominantno oslanjala na istraživanja fenomena kreativnosti u psihologiji (e.g. Deliège i Wiggins, 2006; Mazzola, Park i Thalmann, 2011; Odena i Welch, 2009; Sloboda, 1985, 2001). Analizirajući glazbenu kreativnost kroz procese skladanja, improvizacije, izvođenja, slušanja i analiziranja glazbe, ovaj je složeni konstrukt postao znatno jasniji. Uzimajući u obzir širok spektar izražavanja glazbene kreativnosti, Hargreaves (2012) predlaže da se koristi termin *multiple kreativnosti* u glazbi. Značajan doprinos dao je i Webster (2002) predstavljajući *Model kreativnog mišljenja u glazbi*, ali i Burnard (2012) koja analizira glazbenu kreativnost u kontekstu stvarnih praksi. Ona apostrofira potrebu za redefiniranjem glazbene kreativnosti sukladno stalnim promjenama i inovacijama, pojašnjavajući model *multiple kreativnosti* koji čine: individualna, kolaborativna, komunalna, empatična, interkulturalna, izvođačka, računalna, kolektivna, interdisciplinarna, simbolička i digitalna glazbena kreativnost. Unatoč činjenici da je glazbena kreativnost vodeća tema recentnih studija, paradigma glazbenog obrazovanja i dalje dominantno počiva na izvođenju i slušanju glazbe, posebice kad je riječ o formalnom glazbenom obrazovanju. Iznova se postavlja pitanje, koji su razlozi za to i na koji se način mogu motivirati nastavnici na poticanje glazbene kreativnosti u učionici. Morin (2002) kao razloge navodi nedovoljna znanja o kreativnom procesu, nedostatak iskustva nastavnika u skladanju, ali i nedostatak alata i strategija za procjenjivanje kreativnog produkta. On napominje i tendenciju da se kreativnost vidi kao individualna inicijativa te nastavnici imaju kolebljiv stav u korištenju fiksnog pristupa prilikom realiziranja improvizacije i skladanja s učenicima. Svakako da je izražavanje glazbene kreativnosti heterogeno, stoga je davanje unificiranih didaktičkih preporuka otežano, što upućuje na tvrdnje da je vlastito stvaralačko iskustvo nastavnika i poznavanje različitih glazbenih stilova dobar način za stjecanje vještina koje se mogu primijeniti u učionici (Odena i Welch, 2009). Veća upućenost nastavnika u istraživanja dječje glazbene kreativnosti, prije svega iz ugla kognitivne i razvojne psihologije, ali i glazbene pedagogije, može doprinijeti boljoj pripremi, realizaciji, ali i vrednovanju zadataka u odnosu na dob učenika, kao i na njihove individualne glazbene dispozicije.

Uzmemo li u obzir važnu činjenicu da je kreativnost definirana kao jedna od ključnih kompetencija za 21. stoljeće, ova tema dodatno dobiva na značaju. Razlozi da se glazbenom obrazovanju, koje počiva na zapadnoeuropskom konceptu, na izvjestan način „vrate“ procesi kojima se glazbeni fenomeni spoznaju „iznutra“, poput improvizacije, brojni su. Njima se dolazi do smislenog glazbenog učenja, koje dobiva holističku dimenziju (Oblak, 2000; Wiggins, 2002), a osmišljene i postupno realizirane aktivnosti dugoročno doprinose i razvoju kreativnog mišljenja u glazbi (Webster, 2002). Burnard (2016) napominje da upravo iskustva u kojima djeca stvaraju svoju glazbu dovode do izgradnje pozitivnih navika i glazbenih identiteta. Kako bi se išlo u korak s vremenom i odgovorilo na potrebe novih generacija učenika, intenzivno se uključuje i upotreba suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije. Djeca mogu koristiti jednostavne aplikacije na svojim mobitelima ili dostupne programe na računalima, no pitanje digitalnih kompetencija nastavnika, ali i didaktičkih znanja i vještina prilikom upotrebe tehnologije u glazbenoj edukaciji/obrazovanju, tek predstoje biti detaljnije istražene.

Kompetencije koje nastavnik treba posjedovati na polju glazbene kreativnosti, pripadaju pedagoškim, psihološkim i glazbenim kompetencijama. Stoga je cilj ovog rada da doprinese boljem razumijevanju pojma „glazbena kreativnost u obrazovanju“ i sugerira neke od mogućih strategija poticanja u redovnoj nastavi Glazbene kulture u osnovnoj školi.

## OSNOVNE KARAKTERISTIKE DJEČJE GLAZBENE KREATIVNOSTI

Polazeći od općeprihvaćenog mišljenja da djeca imaju prirodnu potrebu za izražavanjem kroz glazbu od najranije dobi, kroz spontano kretanje uz glazbu, eksploraciju zvukova na predmetima koji ih okružuju, preko pjevušenja melodija koje proistječu iz najranije interakcije s drugima kroz glazbeno-komunikativne dijaloge (Barrett, 2006), postavlja se pitanje zbog čega se ulaskom u formalno (osnovno) obrazovanje nerijetko prekida ova spontana igra djeteta s glazbom.

Istraživanja o tome kako djeca različite dobi stvaraju te u kom se smjeru razvija njihova glazbena kreativnost, među prvim su proveli Swanwick i Tillmanova (1986), predstavljajući *Spiralni model razvoja glazbene kreativnosti*. Oslanjajući se na istraživanja iz područja razvojne psihologije, a vršeći empirijsko istraživanje na velikom uzorku djece i mladih, autori su zaključili da se glazbena kreativnost kontinuirano razvija na sljedeće načine: senzorni (do treće godine života), manipulativni (četvrta i peta godina života), način personalne ekspresivnosti (peta i šesta godina), vernakularni (sedma i osma godina), spekulativni (9 do 11 godina), idiomatski (13. i 14. godina života), simbolički (15 godina) i sistematski način (zreli stadij koji ne doseže veliki broj adolescenata). Predstavljajući spiralu razvoja glazbene kreativnosti, autori postavljaju i četiri stadija: majstorstvo, imitaciju, imaginativnu igru i metakogniciju kao najzreliji stadij.

Doprinos razumijevanju načina na koje djeca stvaraju glazbu dao je i Kratus (1991) predstavljajući sedam faza u razvoju improvizacije: eksploraciju, improvizaciju orijentiranu na proces, improvizaciju orijentiranu na produkt, fluidnu improvizaciju, strukturalnu improvizaciju, stilističku improvizaciju i personalnu improvizaciju. Kratus (1989) je došao do zaključka da su djeca od šeste do devete godine života orijentirana na proces te da nisu u stanju pamtit i određene obrasce i ponavljati ih. Od 9. do 11. godine proces biva orijentiran i na produkt pa djeca smisleno koriste repeticiju, tišinu i imaju strategiju prilikom improvizacije ili skladanja, koje se u ranijem uzrastu ne mogu promatrati kao zasebne aktivnosti. Kreativnost se tako postupno razvija od „mini k“ kreativnosti ka „maloj k“ kreativnosti (Kaufman i Baghetto, 2009), od orijentiranosti na proces k orijentiranosti na produkt.

Prilikom realizacije stvaralačkih glazbenih aktivnosti u razredu, najčešće se primjenjuje rad u grupama pa se glazbena kreativnost odvija kao kolaborativna aktivnost. Djeca srednje dobi osjećaju se sigurnijima kada stvaraju zajedno sa svojim vršnjacima jer im to omogućuje da imaju više ideja, raspolažu s više instrumenata, na taj način uče od naprednijih vršnjaka i imaju podijeljenu odgovornost prilikom selekcije glazbenih ideja i kreiranja produkta (Martinović Bogojević, 2020). Kolaboracijska glazbena kreativnost u školskom kontekstu potiče tako učenje kroz interakciju s drugima, čime se dijete situira u svoju „zonu proksimalnog razvoja“ (Vygotsky, 1987). Interakcija se ostvaruje kroz više povezanih oblika: verbalni, tjelesni i glazbeni (Sangiorgio, 2015). U cijelom procesu, od inicijalne potvrdne faze, gdje su djeca otvorena za kreativnost, uključene su generiranje i eksploracija ideja, njihova organizacija, izvođenje tijekom stvaranja, revizija, transformacija i modifikacija ideja, kao i (ponekad) finalno izvođenje stvaralačkog produkta (Barrett, 2006). Martinović Bogojević (2021a) u svom je istraživanju zaključila da je finalno izvođenje zajedničkog produkta kod desetogodišnje djece dovelo i do bolje usmjerenosti na sam produkt, a da su dojmovi koje su pisali nakon izvedenih aktivnosti doprinijeli da se bolje razumiju načini na koje vrše selekciju i upotrebljavaju stečena glazbena znanja, s obzirom na to da se u finalnom izvođenju to ne može uvijek jasno uočiti. Sustavno implementiranje kreativnosti kroz metodički osmišljene zadatke čini da se dječja kreativnost razvija kao dinamičan interaktivan proces između djeteta kao stvaraoca i socijalnog okruženja, koje čini nastavnik, ali i vršnjaci, gdje zadatci predstavljaju izravan input za sljedeći stvaralački stadij (Kupers i sur., 2019).



Istražujući načine na koje djeca stvaraju glazbu, Wiggins (2007, prema Rusinek, 2016) dijeli kompozicijske procese u dvije faze: prva je faza kada se generiraju glazbene ideje, uključujući spontano stvaranje glazbenih cjelina i eksploraciju glazbenih elemenata, dok druga podrazumijeva stavljanje tih ideja u određeni kontekst, uključujući doradu uz ponavljanje, razvijanje i reviziju, što ujedno potiče i konstruktivistički način učenja.

Slične zaključke donosi i Vaughan (1977) smatrajući da je glazbena kreativnost razvojni proces koji se sastoji od nekoliko faza: akvizicije (prikupljanje materijala: ritam, melodija, notacija, upoznavanje s instrumentima), kombinacije (u kojoj djeca koriste prikupljeni materijal i od njega stvaraju novi) i treće razine koja je podijeljena na produktivnu i kreativnu. Posljednja je razina evaluacija kao sinergijska razina u kojoj produkt kreativnosti biva vrednovan i procijenjen. Kada je riječ o samoj procjeni produkta, sugerira se da se u ranijim stadijima, koji su orijentirani na proces, ne može očekivati da djeca kreiraju produkt koji će biti valoriziran/procijenjen kao originalan i nov (za samo dijete), već se treba fokusirati na postupni razvoj audijacije ili unutrašnjeg sluha, kao i na slobodu koju nudi eksploracija i aplikacija sredstava kojima se glazbena kreativnost realizira (tijelo kao izvor zvuka, glas, dječji glazbeni instrumenti, improvizirani instrumenti). U stadijima kada se počinju smisljeno kreirati produkti, ne bi ga trebalo procjenjivati u odnosu na njegovu estetsku i umjetničku vrijednost jer bi takvim procjenama nastavnik mogao inhibirati stvaralačke procese. Zajednička evaluacija stoga je najbolji način da se uoče nove ideje, potakne daljnje eksperimentiranje sa zvukovima i razvija revizija, koja pripada prilagođenom konstruktivizmu (Webster, 2016). Ako bi se učenicima dali suviše teški zadatci, koji ne odgovaraju njihovoj zrelosti, ali i vještini sviranja i pjevanja, ovi procesi mogli bi biti vulnerabilni/slabi, što bi dovelo i do pada motivacije. Stoga uvelike ovisi o nastavniku koliko je otvoren i sposoban da pruži „čvrsto utemeljenje“ za razvijanje dječje kreativnosti, kao i da daje upute kojima će podržati nastojanja učenika da stvore svoju glazbu (Morin, 2002).

## GLAZBENA KREATIVNOST U OBRAZOVNOM KONTEKSTU

Glazbena kreativnost zastupljena je u većini kurikulumu kao aktivnost *stvaranje*. Takav primjer imamo u predmetnim programima u Sloveniji (*Učni načrt Glazbena vzgoja*, 2011) i Crnoj Gori (*Predmetni program Muzička kultura*, 2017). U Hrvatskoj je glazbeno stvaralaštvo sastavni dio domene *Izražavanje glazbom i uz glazbu* (*Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije*, 2019). U slovenskom i crnogorskom kurikulumu stvaranje je definirano kao jedna od triju aktivnosti, pored izvođenja i slušanja glazbe, a može se odvijati kroz aktivnosti „u glazbi“ u kojima učenici stvaraju svoju glazbu, kao i „uz glazbu“ kroz izražavanje doživljaja slušane glazbe kroz pokret/ples, likovno ili verbalno/literarno. Ove oblike glazbene kreativnosti, pored izražajnog izvođenja, definirala je Oblak (2000) u slovenskoj glazbenoj pedagogiji, koja se jednim dijelom odrazila i na glazbeno obrazovanje u Crnoj Gori kroz reformu započetu 2001. godine, kada su programi rađeni u suradnji stručnjaka ovih dviju država (Martinović Bogojević, 2021b). U školskim uvjetima moguće otežavajuće okolnosti za realizaciju stvaralačkih glazbenih aktivnosti mogu biti i nedostatak vremena da se prođe kroz sve faze procesa, zatim velik broj djece u razredu, ali i nedostatak sredstava za rad, s obzirom na često nedovoljnu opremljenost učionica glazbenim instrumentima. Iako izvannastavne glazbene aktivnosti pružaju više mogućnosti, cilj nastave glazbe jest da se stvaranje kao glazbena aktivnost kontinuirano realizira u redovitoj nastavi. U samom programu za predmet Muzička kultura (*Predmetni program Muzička kultura*, 2017) sugerira se da se prilikom dosezanja odgojno-obrazovnih ishoda kombinira više glazbenih aktivnosti (npr. stvaranje i izvođenje, stvaranje i slušanje glazbe).

Osvrnemo li se na glazbeno obrazovanje u širem europskom kontekstu, može se zaključiti da je glazbena kreativnost zastupljena u kurikulumima većine zemalja, ali s često nedovoljno definiranim aktivnostima, kao i nedovoljno jasnim didaktičkim preporukama (Girdzijauskienė i Sakadolskienė, 2016). Nastavnici glazbe tako mogu „upasti“ u dvije oprečne zamke: ili da sve što djeca stvaraju smatraju kreativnim, što dovodi u pitanje smisao samih aktivnosti (Elliott, 1995) ili da smatraju kako glazbena kreativnost zahtijeva visok stupanj glazbenih sposobnosti te da je dominantno individualni proces. U drugom slučaju samopercepcija djeteta kao stvaratelja spušta se na nižu razinu, praćena nesigurnošću i gubitkom motivacije (Burnard, 2016).

Kako je uloga nastavnika ključna, svoje kompetencije treba usmjeriti na sustavno i postupno uvođenje glazbenog stvaralaštva, na način da se aktivnosti prilagode mogućnostima učenika, njihovu usvajanju glazbenih znanja, od intuitivnih do konceptualnih (Kachub & Smith, 2009). Najprirodniji i najpostupniji način za uvođenje glazbene kreativnosti jest da se započne s aktivnostima koje su djeci bliske (Burnard, 2006), poput glazbenih igara, osmišljavanja jednostavnog ritma upotrebom vlastitog tijela, preko uvođenja ritamskih instrumenata koje djeca istražuju kroz spontanu improvizaciju, istovremeno usavršavajući, ne odveć zahtjevu, tehniku sviranja. Prilikom prvih stvaralačkih iskustava učenika, nastavnik treba usmjeriti svoju pozornost na stvaralački proces, odnosno na poticanje „mini k“ kreativnosti (Kaufman i Beghetto, 2009). Nastavnik u ovim procesima treba nadgledati rad učenika, stimulirati ih, ohrabrivati, tolerirati greške na koje ukazuje postupno, kroz postavljanje pitanja i usmjeravanje. Njegova uloga treba biti facilitatorska – ako može druga riječ, a nikako tutorska, gdje u prvi plan stavlja, ne svoja očekivanja, nego očekivanja, mogućnosti i potrebe samih učenika (Wiggins, 1999, 2002). U stadiju kada učenici počinju razmišljati „u glazbi“ i istražuju zvukove, prave selekciju i generiranje ideja, nastavnik treba ukazati, kao „objektivni ohrabrivatelj“, na koji način u sljedećim aktivnostima proces može biti produktivniji, a produkt kvalitetniji. Djeca, okvirno od devete godine starosti, postaju orijentirana na produkt (Kratus, 1989, 1994), a slobodna kreativnost prelazu u vođenu kreativnost (Oblak, 2000). Razvoj vještine sviranja na instrumentima može pratiti i razvoj kreativnosti, kroz ponavljanje i usavršavanje u pripremi izvođenja glazbenog produkta. Nastavnik treba imati na umu da je proces eksploracije praćen bukom, glasnim komentarima, istovremenim isprobavanjem različitih kombinacija uz upotrebu instrumenata, što može djelovati obeshrabrujuće. To ne treba sputavati nastavnika da provodi ove aktivnosti. U akcijskom istraživanju, koje je provela autorica ovog rada, dobiveni rezultati govore da su, nakon slobodne eksploracije, ali i organizacije unutar grupe i konsenzusa oko određenih glazbenih rješenja, učenici uspješno kreirali kraće glazbene cjeline, koje su u završnom dijelu sata izveli. Aplikacija, a zatim i sinteza, odvijale su se uz nadgledanje nastavnika koji je davao okvirne smjernice, bez suviše intervencija i instrukcija. Istraživanje je pokazalo i visok stupanj motivacije kod učenika, ali i kod nastavnika koji je realizirao nastavu, stoga je potvrđeno da ponašanje i osjećaji djeteta kroz izravno uključivanje u stvaralačke procese, proistječu iz potrebe za samoizražavanjem i eksploracijom, kao duboko osobnim procesima (Clare, 1993, prema Lowe, 2002).

Iako kvalitetno koncipiran kurikulum počiva na otvorenom modelu, koji polazi od uvažavanja kompetencija nastavnika, navođenje aktivnosti koje se tiču glazbenog stvaralaštva, značajno je kako bi se postigla postupnost i ostvarili predviđeni ishodi učenja te odgojno-obrazovni ishodi. Ovaj okvir trebao bi počivati na uvažavanju više aspekata: učenika (kao stvaraoca), proces, produkt i okruženje u kojem se stvara (Kratus, 1990). Analizirajući slovenski i crnogorski kurikulum (Martinović Bogojević, 2021b), ustanovljeno je da je u slovenskom kurikulumu (*Učni načrt Glazbena vzgoja*, 2011) postupno i jasno navedeno što stvaranje kao aktivnost sadrži tijekom svih devet razreda osnovne škole, s definiranim operativnim ciljevima. Svakako da nastavnik može koristiti svoju fluidnost, fleksibilnost,

imaginaciju i inovativnost te mu navedeni ciljevi pružaju smjernice koje mu uvelike olakšavaju strategije implementiranja glazbene kreativnosti u nastavni proces.

## **MOGUĆE STRATEGIJE ZA IMPLEMENTIRANJE STVARALAŠTVA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE**

Da bi se glazbena kreativnost implementirala i time mijenjala priroda podučavanja, potrebno je, osim promišljanja o kurikulumu, promišljati i o strategijama u kontekstu same učionice (Csikszentmihalyi i Custodero, 2002). Prilikom osmišljavanja strategija treba uzeti u obzir više okolnosti koje nosi školski sustav. Uzmemo li za kontekst glazbeno obrazovanje u općeobrazovnim osnovnim školama, svjedoci smo da je broj obveznih sati odvojen za nastavu glazbe često ograničen na jedan sat tjedno (takav slučaj je, kako u Hrvatskoj, tako i u Crnoj Gori). Školski sat u trajanju od 45 minuta predstavlja još jednu moguću otežavajuću okolnost za odvijanje stvaralačkog procesa u svim fazama jer je za razvoj kreativnosti neophodno osigurati vrijeme.

Ovdje ćemo navesti neke od mogućih načina kojima se potiče i realizira glazbeno stvaralaštvo, a koji su izvedeni iz akcijskog istraživanja koje je realizirala autorica ovog rada s jednim odjeljenjem petog razreda. Kontekst istraživanja bilo je glazbeno obrazovanje u osnovnim školama u Crnoj Gori.

### **Poticaji**

U nastavi glazbe prožimaju se i kombiniraju glazbene aktivnosti kako bi se ostvarili programom određeni odgojno-obrazovni ishodi. Tako se stvaranje povezuje sa slušanjem, kada odabrani glazbeni primjeri predstavljaju poticaj ili stvaralački impuls. Prema crnogorskom predmetnom programu (*Premetni program Muzička kultura*, 2017) slušanje glazbe u osnovnoj školi odvija se progresivno od doživljajnog, k doživljajno-analitičkom i analitičkom slušanju. Kratus (2017) govori o „kreativnom slušanju“, koje čine divergentno i konvergentno slušanje. Divergentno slušanje razvija imaginaciju, asocijacije koje mogu biti i izvanglazbene, dok konvergentnim prepoznajemo glazbene sastavnice, izvođački aparat, glazbenu formu, stilsko razdoblje itd. Feinberg (1974) povezuje kreativno rješavanje problema s kreativnim slušanjem, smatrajući da prva značajna promjena u glazbenom obrazovanju nastaje kad pasivno slušanje postaje aktivno slušanje prilikom kojeg svaki pojedinac može odgovoriti estetski na ono što glazba izražava.

U provedenom istraživanju učenici su poticani da nakon prvog (doživljajnog/divergentnog) slušanja putem tehnike „brainstorming“ slobodno izraze svoje dojmove. Nakon slobodnog izražavanja zapažanja o odslušanom glazbenom primjeru, može se napraviti sistematizacija dobivenih odgovora. Slušanje glazbe i analiza književnog teksta bili su poticaji za stvaranje zvučnih slika, koje su učenici kreirali na ritamskim i melodijskim instrumentima dječjeg instrumentarija. Njihov zadatak bio je osmisлити zvučne slike odabranih životinja, nakon analize poezije i slušanja kompozicija iz multimedijalne zbirke „Doći ću iz šume čak“ (Martinović Bogojević, 2015). Slušanje je bilo doživljajno-analitičko, a imalo je za cilj prikazati kako se osim poetskih, mogu napraviti i glazbeni portreti životinja. Uvod u kreativni proces odvijao se podjelom na grupe, odabirom instrumenata te eksploracijom zvukova. Grupe su imale na raspolaganju i literarni tekst spomenutih pjesama s kojim su mogli manipulirati (npr. izgovarati ga, improvizirati glasom melodiju na dati tekst). Uloga nastavnika bila je da u procesu eksploracije ukaže učenicima na neke od spomenutih mogućnosti, ali i da sugerira bolju organiziranost na razini samih grupa. Aktivnost je trajala 20 minuta i odvijala se u glavnom dijelu sata. Grupe su izvele svoje zvučne slike, što im je pomoglo da u samom

procesu budu više usmjereni na kreiranje zajedničkog produkta, te da upamte način izvođenja, kako bi ga na kraju sata ponovili pred razredom. Iako među grupama u ovom uzrastu (10 - 11 godina) postoji određena kompetitivnost, ona nije bila dominantna, pa su učenici u ovim, za njih novim aktivnostima, pružali jedni drugima podršku.

Izražavanje doživljaja slušane glazbe odvijalo se i kroz najčešće izvođen interdisciplinarni model povezivanja glazbene i likovne kulture. Na taj način potaknuta je kromostezija, koja se smatra kognitivnom sposobnošću koju većina djece posjeduje (Elkoshi, 2019). Analiza crteža pokazala je da su učenici zapažali glazbenu formu, promjenu registra i instrumentalnu boju. Poticaji koji su prethodili ovoj aktivnosti obuhvaćali su: audio-vizualni materijal poput crtanih filmova s određenim glazbenim sadržajem, prikazivanje apstraktnih likovnih djela kojima su slikari željeli prikazati glazbu (npr. Kandinsky, Miró, Klee), eksploracija materijala (drvene bojice, flomasteri, akvareli, tempere), kao i prikazivanje kratkih glazbenih filmova u kojima sudjeluju njihovi vršnjaci (materijal je preuziman s interneta). Kako je okruženje važno za kreativnost, kao poticaj može poslužiti i promjena uobičajenog ambijenta (kabineta glazbe). U ovom slučaju to je bio kabinet za nastavu informatike, kada su učenici vršili eksploraciju Finale programa, stoga je za njih ta situacija bila poticajna, a upotreba računala pružila im je novu dimenziju u nastavi glazbe.

### **Integrativna nastava**

Integracija više predmeta nije samo način da se osigura optimalno vrijeme za stvaralačke procese (90 minuta ako se povezuju dva predmeta kroz dva nastavna sata), već i da se nastavni proces učini dinamičnijim, kako za nastavnike, tako i za učenike. Integracija se može ostvariti kroz tri modela: servisnu povezanost, simetričnu korelaciju i sintegraciju (engl. syntegegration) (Russell-Bowie, 2009). U ovom istraživanju realizirana je sintegracija s predmetima: Crnogorski, srpski, bosanski i hrvatski jezik i književnost (CSBH) i Likovna kultura dok je s nastavom Informatike bila realizirana servisna integracija. Integrativnu nastavu treba unaprijed planirati kako bi se ostvarila suradnja više nastavnika i našli se načini da se prilagodi fiksirani godišnji raspored nastavnih sati, ako je to potrebno. U pripremi integracije, nastavnici kreiraju zajedničke scenarije za nastavne sate, pronalazeći kompatibilne teme u predmetnim programima. Ova vrsta nastave trebala bi poslužiti kao nadogradnja redovnoj nastavi, posebice u razumijevanju glazbe u određenom kontekstu. Predmetni programi u crnogorskom osnovnom obrazovanju djelomično su otvoreni i pružaju mogućnost da nastavnici kreiraju do 20 % godišnjih satova prema svom osobnom izboru ili prema potrebama škole i lokalne zajednice te se time otvara mogućnost da se poveže velik broj tema, koje nisu programom određene. Ovaj oblik nastave treba realizirati na način da učenici konstruiraju nova znanja na osnovi već stečenih, što predstavlja poticanje konstruktivističkog načina učenja.

### **Značaj povratnih informacija i značaj samorefleksije**

Povratne informacije koje se mogu tražiti od učenika, posebno u drugom i trećem obrazovnom ciklusu, mogu doprinijeti boljem razumijevanju načina na koji djeca kreiraju i glazbeno razmišljaju, kao i boljem uvidu u njihove potrebe. Kratke refleksije učenika ujedno doprinose da njihova razmišljanja budu uvažena, što potiče intenzivniju interakciju među nastavnikom i učenikom/učenicima, ali i vrednovanju provedena zadatka. Na taj način stvara se dinamičan sustav postupnog razvijanja glazbene kreativnosti jer nastavnik kreira sljedeći, na osnovi rezultata prethodnog zadatka, imajući u vidu strategije učenika u stvaralačkim glazbenim zadacima. Za potrebe akcijskog istraživanja nastavnica glazbe pisala je svoj refleksivni dnevnik i time uvidjela da joj je ovaj oblik vrednovanja provedenih aktivnosti, kako u smislu glazbene analize, tako i u dijelu refleksivnog promatranja ponašanja učenika, doprinio

da razvije kako refleksiju, tako i samorefleksiju. Kupers i suradnici (2019) ističu da dinamičan sustav razvoja kreativnosti doprinosi i samorefleksiji i samoregulaciji koju nastavnik razvija u stalnoj interakciji s učenicima.

### Kreiranje kraćih glazbenih cjelina

Prema predmetnom programu (*Predmetni program Muzička kultura, 2017*) učenici četvrtog razreda počinju svirati na melodijskim instrumentima Orffovog instrumentarija dok u petom razredu počinju svladavati sviranja na blok flauti, što otvara više mogućnosti i za same stvaralačke aktivnosti. Jedna od takvih aktivnosti jest i dopunjavanje započete melodije, koje je u okviru istraživanja realizirano kao grupna aktivnost. Grupe su na većem formatu papira imale ispisani početak melodije koju je trebalo dovršiti. Jedan od članova grupe svirao je na blok flauti prijedloge koje su ostali članovi grupe davali. Zajedno su ispisivali, isprobavali, korigirali moguće inačice. Aktivnost je trajala 20 minuta, nakon čega su predstavnici grupa na blok flauti, uz klavirsku pratnju nastavnice, izvodili zapisane melodije. Iako je zadatak bio jednostavan, što je pružilo učenicima sigurnost u njegovu rješavanje, mogućnost da na licu mjesta čuju svoje zamisli i zapišu ih potaknuo je kako praktičnu primjenu elementarne glazbene pismenosti, tako i vještinu čitanja s lista i izvođenja melodije bez prethodnog uvježbavanja. Značaj prezentiranja produkata uz klavirsku podršku nastavnice, pružio je učenicima osjećaj uspješne realizacije zadatka. Dobili smo pet kratkih glazbenih fraza u C-duru, koje predstavljaju smislene glazbene cjeline. Navodimo dva primjera:



Primjer 1. Moja melodija



Primjer 2. Moja melodija

Aktivnosti koje su se ticale stvaralačkih procesa u glazbi, osim spomenutih zvučnih slika, obuhvaćale su i kreiranje ritamske i melodijske pratnje za naučene pjesme, kao i kreiranje melodije na dani literarni tekst. Učenici su melodiju kreirali u paru, s tim što je većina učenika na kraju procesa izvela svoj produkt kao ritmizirani tekst, uz upotrebu tijela kao izvora zvuka, ili kao melodiju manjeg tonskog raspona. Ispitujući motivaciju učenika, kroz kvalitativnu analizu njihovih izjava, kao i transkripta videomaterijala, ali i opservacije njihova ponašanja, zaključeno je da su im aktivnosti u kojima su praktično uključeni u samu glazbu pružile više satisfakcije i zadovoljstva u odnosu na aktivnosti u kojima su kreirali koreografiju, tekst na zadanu melodiju ili verbalno izražavali svoj glazbeni doživljaj.

### Javno predstavljanje stvaralačkih glazbenih produkata

Prateći razvojne stadije glazbene kreativnosti (Swanwick i Tillman, 1986), mladi uzrasta od 13 i 14 godina, koji stvaraju na idiomatski način, vrednuju svoju kreativnost i imaju potrebu javno predstaviti svoje kompozicije. U provedenom istraživanju, djeca uzrasta od 11 godina, koja izražavaju spekulativne načine skladanja, iskazala su želju da u okviru školskog natjecanja kreiraju točku u kojoj će javno predstaviti odabrane stvaralačke produkte. Značaj

ove aktivnosti ogledao se u poticanju kritičkog mišljenja, ali i samopouzdanja učenika, i valoriziranja njihova rada. Tijekom pripreme, na razini razreda, sami su učenici predlagali određena rješenja. Oni učenici koji su pokazivali sklonost ka kreiranju koreografije na odabranu pjesmu ili oni učenici koji su bolje savladali vještinu sviranja na blok-flauti, u dogovoru s drugima, preuzeli su ulogu osmišljavanja određenih segmenata zajedničkog nastupa. Time je potaknuta i „zona proksimalnog razvoja učenika“ (Vygotsky, 1987), koji su prihvaćali ideje i učili od naprednijih vršnjaka. Kasnije provedenom anketom, učenici su se kritički osvrnuli na javni nastup, predlažući što bi se u njihovoj točki moglo promijeniti i poboljšati. Istraživanje je pokazalo da su učenici svoje stvaralačke procese u glazbi doživljavali osobno, osjećajući se kao stvaratelji, što je pokazalo i akcijsko istraživanje koje su proveli Veloso i Carvalho (2016).

### ***Konstruktivizam kroz glazbenu kreativnost***

Iako je jasno da konstruktivizam nije metoda, već način razmišljanja ili, kako to Shively (2015) predlaže, konstruktivistička vizija učenja i podučavanja, postavlja se pitanje što konstruktivizam predstavlja u glazbenom obrazovanju. Konkretno odgovore na ovo pitanje daje Wiggins (1999; 2002; 2015), koja je među prvim promovirala ideje socijalnog konstruktivizma u glazbenom obrazovanju kroz komponiranje i improvizaciju. Dajući „primjere omogućujućih parametara“, Wiggins (1999, str. 33) upućuje nastavnika na koji način usmjeravati učenike. Parametri se odnose na: formalnu strukturu kompozicije, metriku, tekstualnu i harmonijsku strukturu, u kojima nastavnik treba davati samo osnovne naznake, okvire, nastojeći da ideje potječu od samih učenika.

Jedan od načina da se konstruktivizam razvija u glazbenom obrazovanju jest i poticanje "kolaborativnog udruživanja" između nastavnika i učenika kako bi se stvorilo sigurno i podržavajuće okruženje i ostvario jedan od osnovnih ciljeva konstruktivizma - "duboko učenje" (*engl. deep learning*) (Scott, 2006, str. 17). U vođenoj kreativnosti, nastavnik i učenici trebaju učiti jedni od drugih, praveći zajedno refleksiju procesa. Da bi duboko razumjeli materiju, učenike treba poticati da postavljaju pitanja. Walts, Gould i Alsop (1997, prema Scott, 2006) podijelili su konstruktivna pitanja na tri kategorije: konsolidaciju, eksploraciju i elaboraciju. Kroz stimuliranje i kristalizaciju pitanja, učenici dolaze do smislenih odgovora. Scott dalje ističe da je konstruktivističko učenje za nastavnika izazov budući da treba balansirati između izravnih instrukcija i relevantnih informacija, neophodnih kako bi učenici naučili koristiti svoje znanje i graditi neovisnost, što je značajan cilj nastave glazbe. Campbell i Scott-Kassner (2014) ističu da kvaliteta konstrukcije ovisi o informacijama koje su dostupne djetetu - konstruktoru te da svaku konstrukciju treba smatrati smislenom, s tim što postoje one koje su nedorađene ili pojednostavljene. Kao konkretan primjer daju stvaranje grupne kompozicije gdje nastavnik samo cirkulira između grupa, kako bi odgovarao na pitanja, a zatim organizira grupe za izvođenje, raspravu i vrednovanje. U ovakvom obliku aktivne nastave djeca preuzimaju odgovornost za učenje. Nastavnik prati rasprave o tome kako učenici biraju ideje, pomaže im ako se ne mogu izraziti. Socijalna dimenzija, uloga okoline i nastavnika kao nekoga tko usmjerava, treba pružiti djetetu neophodan osjećaj sigurnosti. S vremenom, nastavnik treba osposobiti učenike da sami revidiraju svoje kompozicije (Webster, 2016) što konstruktivističko učenje u realizaciji stvaralačkih aktivnosti čini ujedno i metakognitivnim procesom.

### **ZAKLJUČAK**

Glazbena kreativnost u glazbenom obrazovanju i dalje zaokuplja veliku pozornost u suvremenoj glazbenoj pedagogiji. Iako su korijeni zapadnoeuropskog glazbenog obrazovanja vezani za improvizaciju i skladanje od rane dobi, iako vodeći metodički sistemi Orffa, Dalcroza ili Willemsa počivaju na aktivnom stvaranju i slobodnoj improvizaciji, još uvijek se

intenzivno govori o nedovoljnom prisustvu glazbene kreativnosti u nastavi glazbe. U ovom radu apostrofirane su samo neke od najznačajnijih teorija kako bi se doprinijelo objašnjenju pojma „glazbena kreativnost“, kao značaju stvaralačkih glazbenih aktivnosti za ukupan razvoj djeteta. Da je moguće ove aktivnosti provoditi u redovitoj nastavi, u kontekstu učionice i osnovnoškolskog sustava, prikazali smo kroz nekoliko mogućih strategija. Na svakom je nastavniku da bude istraživač u svojoj praksi i primijeni aktivnosti koje će učenika praktično uključivati u stvaralačko iskustvo. Na taj će način naše razumijevanje dječje kreativnosti kao statične (same po sebi dovoljne) postati dinamičan proces interakcije učenika i nastavnika kroz koju će uzajamno razvijati brojne mogućnosti učenja i podučavanja. Stoga je neophodno omogućiti djetetu da kroz razvoj kritičkog mišljenja, rješavanja problema, sinergije divergentnog i konvergentnog mišljenja, povezanosti s vršnjacima, raste i razvija se i „uz glazbu“ i „u glazbi“. Rezultati i motivacija za rad, ali i radost stvaranja, sasvim je dovoljan poticaj za nastavnika da pored izvođenja i slušanja glazbe potiče, realizira i razvija glazbenu kreativnost svojih učenika. Od slobodne k vođenoj kreativnosti, od spontane improvizacije ka generiranju i sintezi glazbenih ideja, stvaralački procesi u glazbi put su k holističkom i sveobuhvatnom razumijevanju, ali i afinitetu kako prema samom predmetu, tako i prema glazbi kao sastavnom dijelu vlastitog kulturnog identiteta.

## LITERATURA

1. Barrett, M. (2006). Inventing songs, inventing worlds: the ‘geneses’ of creative thought and activity in young children’s lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201–220. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760600879920>
2. Burnard, P. (2006). Understanding children’s meaning-making as composers. U I. Delliège i G. A. Wiggins (ur.), *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice* (str. 111–134). Psychology Press. Hove.
3. Burnard P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001>
4. Burnard, P. (2016). Rethinking ‘musical creativity’ and the notion of multiple creativities in music. U O. Odena (ur.), *Musical creativity: Insights from music education research (2nd edition.)* (str. 5–29). Routledge. Taylor & Francis Group.
5. Delliège, I. i Wiggins, G. (ur.) (2006). *Musical creativity. Multidisciplinary research in theory and practice*. Psychology Press. Hove.
6. Campbell, P. S. i Scott-Kassner, C. (2014). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades (4th ed.)*. Thomson Schirmer.
7. Csikszentmihalyi, M. i Custodero, L. (2002). Foreword. U T. Sullivan i L. Willingham (ur.), *Creativity and music education* (str. xiv–xvi). Canadian Music Educators’ Association. Britannia Printers.
8. Elkoshi, R. (2019). When sounds, colors, and shapes meet: investigating children’s audiovisual art in response to classical music. *International Journal of Music Education*, 37(4), 576–592. <https://doi.org/10.1177/0255761419866084>
9. Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
10. Feinberg, S. (1974). Creative problem-solving and the music listening experience. *Music Educators Journal*, Vol. 61, No1. 53–60. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1977.tb00608.x>
11. Girdzijauskienė, R. & Sakadolskienė, E. (ur.) (2016). *Proceedings of the 24th EAS Conference Looking for the unexpected. Creativity and innovation in music education*. Klaipėdos universiteto leidykla.

12. Hargreaves, J., D. (2012). Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity. *Psychology of Music*, 40(5), 539–557.  
<https://doi.org/10.1177%2F0305735612444893>
13. Kaschub, M., Smith, J., & MENC, the N. A. for M. E. (U. S.) (2009). *Minds on music : composition for creative and critical thinking*. Lanham, Md: R&L Education
14. Kaufman, J. C. i Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13/1, 1–12.  
<https://doi.org/10.1037%2Fa0013688>
15. Kratus, J. (1989). A time analysis of the compositional process used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37/1, 5–20.  
<https://doi.org/10.2307%2F3344949>
16. Kratus, J. (1990). Structuring the music curriculum for creative learning. *Music Educators Journal*, 76/9, 33–37. <https://doi.org/10.2307%2F3401075>
17. Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78 (4), 35–40. DOI: 10.2307/3398335
18. Kratus, J. (1994). Relationships among children's music audiation and their compositional processes and products. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 42 (2), 115–130. DOI: 10.2307/3345496
- Kratus, J. (2017). Music listening is creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46–51. DOI: 10.1177/0027432116686843
19. Kratus, J. (2017). Music listening is creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46–51. <https://doi.org/10.1177%2F0027432116686843>.
20. Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G. i van Geert, P. (2019). Children's Creativity: A Theoretical Framework and Systematic Review. *Seminars in Cardiothoracic and Vascular Anesthesia*, 89(1), 123 – 132.  
<https://doi.org/10.1177/1089253211436350>
21. *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije* (2019). Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske Dostupno na <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/glazbena-kultura-i-glazbena-umjetnost/756>
22. Lowe, G. (2002). Creativity and motivation. U T. Sullivan i L. Willingham (ur.) *Creativity and music education* (str. 89–99). Canadian Music Educators' Association. Britannia Printers.
23. Martinović-Bogojević, J. (2015). *Doći ću iz šume čak*. Podgorica: ZUNS.
24. Martinović-Bogojević, J. (2020). Aspekti kolaborativne kreativnosti u nastavi glazbe u osnovnoj školi. *Metodički ogledi*, 27 (1), 127-148.  
<https://doi.org/10.21464/mo.27.1.11>
25. Martinović Bogojević, J. (2021a). Musical Creativity in Primary School Programmes for Music Education in Montenegro and Slovenia. *Glasbenopedagšku zbornik Akademije za glasbo*, 16(33), 43–57. [http://dx.doi.org/10.26493/2712-3987.16\(33\)](http://dx.doi.org/10.26493/2712-3987.16(33))
26. Martinovic Bogojevic, J. (2021b). Encouraging Musical Creativity in Montenegrin Primary Education – A Case Study. *Central European Journal of Educational Research*, 3(1), 27–35. <https://doi.org/10.37441/cej/2021/3/1/9348>
27. Mazzola, G., Park, J. i Thalmann, F. (2011). *Musical Creativity*. Springer.
28. Morin, F. L. (2002). Finding the music 'within': An instrumental model for composing with children. U T. Sullivan i L. Willingham (ur.), *Creativity in music education* (str. 152–178). Canadian Music Educators' Association. Britannia Printers.
29. Oblak, B. (2000). Vpogled v značilne raziskave o ustvarjalnem učenju na področju glasbe. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo*, Vol. 3, 55–66. Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo.



30. Odena, O. i Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*. Vol. 37(4), 416–442.  
<https://doi.org/10.1177%2F0305735608100374>
31. *Predmetni program Muzička kultura za I, II, II, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*. (2017). Ministarstvo prosvjete Crne Gore. Zavod za školstvo.
32. *Program osnovna šola. Učni načrt Glazbena vzgoja* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.  
[https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN\\_glasbena\\_vzgoja.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf)
33. Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or disintegration? Models of integrating the arts across the primary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 10(28). Preuzeto [1.05.2021] sa <http://www.ijea.org/v10n28/>
34. Rusinek, G. (2016). Action-research on collaborative composition: analyses of research questions and designs U Odena, O. (ur.), *Musical Creativity: Insight from Music education research (2nd edition)* (str. 185–201). Routledge. Taylor & Francis Group.
35. Sangiorgio, A. (2015). *Collaborative creativity in music education: Children's interactions in group creative music-making*. [doctoral dissertation, University of Exeter]. Repository the University of Exeter. Retrieved from <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/20648>
36. Scott, S. (2006). A constructivist view of music education: perspectives for deep learning. *General Music Today* 19(2), 17-21.  
<https://doi.org/10.1177/10483713060190020105>
37. Shively, J. (2015) Constructivism in music education, *Arts Education Policy Review*, 116:3, 128–136, <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1011815>
38. Sloboda, A. J. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press.
39. Sloboda, J. (ur.) (2001). *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. Oxford University Press. DOI:<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198508465.001.0001>
40. Swanwick, K. i Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339. doi:10.1017/S0265051700000814
41. Vaughan, M. (1977). Musical creativity: Its cultivation and measurement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (50), 72–77. Preuzeto sa <http://www.jstor.org/stable/40317450>
42. Veloso, A. L. & Carvalho, S. (2016). Music composition as a way of learning: emotions and the situated self. U O. Odena (ur.), *Musical Creativity. Insights from Music Education Research (2nd edition)* (str. 73–93). Routledge. Taylor and Francis Group.
43. Vygotsky, L. S. (1987). Cognition and language. The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1. *Problems of general psychology*. U R. W. Rieber i A. S. Carton (ur.). Plenum Press.
44. Webster, P. R. (2002). Creative thinking in music: Advancing a model. U T. Sullivan & L. Willingham (ur.), *Creativity and Music Education. Research to Practice* (str. 16–33). Canadian Music Educators' Association. Britannia Printers.
45. Webster, P. R. (2016). Towards pedagogies of revision: guiding a student's music composition. U O. Odena (Ur.) *Musical creativity: Insights form music education research (2nd edition)* (str. 93–113). Routledge. Taylor & Frecis Group.
46. Wiggins, J. (1999). Teacher Control and Creativity: Carefully designed compositional experiences can foster students' creative processes and augment teachers' assessment efforts. *Music Educators Journal*, 85(5), 30–44. <https://doi.org/10.2307/3399545>

47. Wiggins, J. (2002). Creative process as meaningful music thinking. U T. Sullivan i L. Willingham (ur.) *Creativity and music education* (str. 78–88). Canadian Music Educators' Association. Britannia Printers.
48. Wiggins, J. H. (2015). *Teaching for musical understanding*. Oxford University Press.



Maja Ljubetić, Ina Reić Ercegovac, Toni Maglica  
Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

## **SOCIJALNO I EMOCIONALNO UČENJE - PREMA NOVIM KURIKULIMA OBRAZOVANJA UČITELJA<sup>1</sup>**

**Sažetak:** *Obimna i recentna znanstvena literatura posljednjih desetljeća intenzivno se bavi proučavanjem dobrobiti socijalno-emocionalnog učenja (SEU) za djecu/učenike i učitelje te odgojno-obrazovni sustav i društvo u cijelosti. Izravne dobrobiti odnose se ne samo na povećani akademski uspjeh djece/učenika, već i na njihov osobni razvoj, samopouzdanje, vještinu građenja odnosa, timski rad i aktivno građanstvo te smanjivanje destruktivnih i autodestruktivnih ponašanja. Istodobno, pozitivni učinci SEU-a zamjetni su i kod učitelja jer umanjuju osjećaj profesionalnog sagorijevanja.*

*Iako obrazovna politika i zakonska regulativa u Republici Hrvatskoj omogućuje i potiče provedbu programa SEU-a s ciljem stjecanja i osnaživanja socio-emocionalnih kompetencija (SEK) učenika, ipak čini se, kako su programi SEU-a nedostavno zastupljeni u odgojno-obrazovnom procesu. Sporadične intervencije iz područja SEU-a u nastavni proces smatraju se nedostatnima za njegovo unaprjeđivanje, ali i željene ishode kod djece/učenika.*

*Rješenje se vidi u obogaćivanju kurikuluma obrazovanja odgojitelja/učitelja/stručnih suradnika koji bi omogućili stjecanje SEK-a tijekom njihova formalnoga obrazovanja te ih senzibilizirali za primjenu SEU-a u budućoj pedagoškoj praksi.*

**Ključne riječi:** kompetencije, kurikulumi, socijalno i emocionalno učenje, učitelji

**Summary:** *The extensive and recent scientific literature in the last decade has been intensively studying the benefits of social-emotional learning (SEL) for children/students and teachers, as well as for the educational system and society as a whole. Direct benefits relate not only to the children's/students increased academic achievement, but also to their personal development, self-confidence, relationship-building skills, teamwork and active citizenship, and the reduction of destructive and self-destructive behaviours. At the same time, the positive effects of SEL can be noticed in educators/teachers as they reduce the feeling of professional burnout.*

*Although educational policy and legislation in the Republic of Croatia enable and encourage the implementation of SEL programmes with the aim of acquiring and strengthening students' socio-emotional competencies (SEC), it still seems that SEL programmes are insufficiently represented in the educational process. Sporadic SEL interventions in the teaching process are considered insufficient for its improvement, but also for achieving the desired outcomes for children/students. The solution is seen in enriching the educators'/teachers'/expert associates' education curriculum that would enable them to acquire the SEC during their formal education and sensitize them to the application of SEL in their future pedagogical practice.*

**Keywords:** competencies, curricula, social and emotional learning, teachers

---

1 Termin je rodno neutralan, a odnosi se na učitelje u najširem smislu (od odgojitelja u predškolskim ustanovama i domovima do visokoškolskih profesora).

## UVOD

Poticaј za istraživanje koje će biti prezentirano u ovom radu jest navod autora Niemi i Weissberg (Schonert-Reichl, Kitil i Hanson-Peterson, 2017: 3), koji glasi: „Ako učitelji nisu svjesni vlastitog socijalnog i emocionalnog razvoja i ako ih se ne podučiti učinkovitim nastavnim praksama za SEU<sup>2</sup>, vjerojatno neće obrazovati učenike koji napreduju u školi, karijeri i životu“. Podržavajući ovo razmišljanje, pozornost autora usmjerena je na teorijsko proučavanje izrazito obimne, recentne i relevantne znanstvene literature koja se bavi SEU-om. Istodobno, kako bismo provjerili zastupljenost socio-emocionalnog učenja u dokumentima koji reguliraju pedagošku praksu ustanova ranoga i predškolskog odgoja te osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj, proučili smo relevantnu zakonsku regulativu (Ljubetić i Maglica, 2020). „Usprkos znanstveno dokazanim brojnim dobrobitima za djecu, mlade i zajednicu u cjelini te formalno-pravnom okviru koji omogućava i potiče ovo učenje, u Hrvatskoj nije zabilježena sustavna praksa implementacije programa socio-emocionalnog učenja utemeljenog na znanosti i/ili izvrsnoj praksi“ (Ljubetić i Maglica, 2020: 658). Mogućih razloga tome je mnogo, no jedan od vjerojatnijih jest onaj koji govori u prilog činjenici da ni odgojitelji ni učitelji, a ni stručni suradnici - pedagozi nisu tijekom svoga obrazovanja primjereno obrazovani ni usmjeravani na stjecanje i unaprjeđivanje socio-emocionalnih kompetencija (SEK)<sup>3</sup>.

U sklopu ovoga teorijskog istraživanja analizirali smo kurikulume obrazovanja budućih odgojitelja, učitelja i pedagoga na Filozofskom fakultetu u Splitu te ustanovili kako se sporadično spominju socio-emocionalne kompetencije djece/učenika i važnost njihova stjecanja, a istodobno ni jedan kolegij ne sadrži u svom nazivu SEK ili SEU (ni obvezatni ni izborni kolegiji). Logičnim se nameće pitanje kako će odgojitelji i učitelji koji nisu obrazovani na način da sustavno stječu i unaprjeđuju vlastite SEK znati stvoriti kontekst (okruženje i ozračje) koji će promovirati SEU te omogućiti djeci stjecanje SEK-a.

Najčešće, u praksi se SEU shvaća kao „dodatak“ ili „nešto novo“ za što odgojitelji i učitelji nemaju dostatno „vremena“ u prenapregnutom odgojno-obrazovnom procesu, naglašavaju Niemi i Weissberg te zaključuju: „SEL je esencija dobrog podučavanja“ (Schonert-Reichl, Kitil, Hanson-Peterson, 2017:3). Istodobno, Cefai, Downes i Cavioni (2021: 15) u recentnom analitičkom izvješću Europskoj komisiji ističu kako se sve više „socio-emocionalne kompetencije prepoznaju kao ključne vještine 21. stoljeća potrebne, ne samo za razvoj karijere i aktivno građanstvo, nego i za dobrobit i mentalno zdravlje djece i mladih. Uključivanje SEU-a u kurikulum škole jedan je od najučinkovitijih pristupa koji podupire psihološku dobrobit i snage djece i mladih te jača njihovu otpornost“. Štoviše, Preporuke ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje donesene od strane Europske komisije (*EU Council, 2018*, prema Cefai, Downes, Cavioni, 2021:15), „Osobnu, socijalnu i učiti kako učiti kompetenciju“ prepoznaju kao jednu od ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja. Ona se definira kao „sposobnost promišljanja o sebi, učinkovito upravljanje vremenom i informacijama, konstruktivni rad s drugima, izdržljivost i upravljanje vlastitim učenjem i karijerom..., što uključuje suočavanje s neizvjesnošću i kompleksnošću, učiti kako učiti, potporu fizičkoj i emocionalnoj dobrobiti, održavanje fizičkog i mentalnog zdravlja te sposobnost vođenja zdravstveno-svjesnog i budućnosti-usmjerenog života, suosjećajnost te upravljanje sukobima u inkluzivnom i podržavajućem kontekstu“.

Unatoč svim preporukama i očitim prednostima SEU-a u odgojno-obrazovnim ustanovama diljem EU, izvješća govore o nedovoljnoj zastupljenosti vještina za 21. stoljeće (uključujući socijalne i emocionalne kompetencije) u kurikulumima škola. Mogući razlog tome

---

2 SEU – socio-emocionalno učenje

3 SEK – socio-emocionalne kompetencije

je što su u mnogim zemljama članicama načini vrednovanja tradicionalni, poput onih koji se odnose na znanje i kompetencije specifične za predmet, a koji nisu prikladni za procjenu SEU-a (Cefai i sur., 2021).

Procjene kvalitete učeničkih iskustava u školi uglavnom se usredotočuju na akademski uspjeh (što jest važan pokazatelj), međutim, potrebno je posvetiti veću pozornost jednako važnim ishodima koji uključuju socijalnu i emocionalnu prilagodbu, a koja ima značajan utjecaj na život učenika u školi i izvan nje. Odnosno, još preciznije, kvalitetu ukupnih učeničkih iskustava u školi najtočnije predstavlja međuodnos akademskih, socijalnih i emocionalnih ishoda na koje u velikoj mjeri utječe kvaliteta odnosa (podržavajućih ili stresnih) među učenicima, članovima obitelji i vršnjacima izvan ustanove, ali i učiteljima koji imaju jednako snažan i ponekad snažniji utjecaj na učenikovu dobrobit (Murray-Harvey & Slee, 2007).

U svjetlu aktualne „nove normalnosti“, sve brutalnijih i učestalijih vršnjačkih sukoba u i izvan odgojno-obrazovnih ustanova o kojima izvješćuju naši i svjetski mediji, napada učenika i roditelja na prosvjetne djelatnike te učestalih verbalnih napada u javnom diskursu čini se opravdanim razmotriti mogućnosti otklanjanja ili barem umanjivanja tih pojava u kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova i prosvjetne djelatnosti općenito. Izloženost djece takvim negativnim i štetnim iskustvima tijekom odrastanja povezana je s negativnim zdravstvenim ishodima, povećanim rizičnim ponašanjem te općenito lošim ishodima kasnije u životu (Struck, Stewart-Tufescu, Asmundson, Asmundson, Afifi, 2021; Greenberg, i sur., 2017). Štoviše, glavni zaključak recentnog istraživanja Struck i sur. (2021) jest da se područje proučavanja negativnih i štetnih utjecaja na dječji razvoj eksponencijalno povećalo u posljednjih dvadeset godina te nastavlja stalni rast. Posebice, interes znanstvene javnosti usmjerava se prema području terapijskih intervencija i preventivnih strategija povezanih s negativnim i štetnim utjecajima na dječji razvoj (Struck i sur., 2021).

S druge pak strane, veliki broj istraživanja povezuje dječje socio-emocionalne vještine i prosocijalno ponašanje s raznim pozitivnim životnim ishodima te studije dokazuju kako te vještine i ponašanja već u ranoj i predškolskoj dobi snažno predviđaju buduća akademska postignuća (Hart, DiPerna, Lei i Cheng, 2020). Stoga i ne čudi da su škole u Sjedinjenim Američkim Državama pokazale veliki interes za provedbu programa koji promiču SEL (SEL; *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* [CASEL], 2018). Pretpostavlja se kako SEL (*hrvatska inačica je SEU*) promovira učenička postignuća kao rezultat povezanosti socio-emocionalnih kompetencija učenika (socijalne vještine, emocionalni procesi, kognitivne regulacije) i stavova/ponašanja (npr. pristup učenju, poput angažmana i motivacije), a koji olakšavaju akademsko učenje (DiPerna i Volpe, 2001; DiPerna i Elliott, 2002). Dakle, s jedne strane, SEU je moguće razumijevati kao zaštitni čimbenik i promotor izgradnje dobrih vršnjačkih odnosa i odnosa učenika i učitelja te s druge, kao kvalitetan prediktor akademskih postignuća učenika. U prilog tome govore provedena istraživanja diljem svijeta koja ukazuju na pretpostavku kako SEU predstavlja vrlo obećavajući pristup u prevenciji problema u ponašanju, promociji pozitivne prilagodbe i unaprjeđenju akademskog uspjeha djece (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, Durlak, 2017; Diekstra i Gravesteyn, 2008; Zins et al., 2004; Weissberg, Kumpfer and Seligman, 2003; Greenberg et al., 2003; Wilson, Gottfredson i Najaka, 2001). Autorica Brajša-Žganec (2002) ističe kako su djeca koja su ovladala prosocijalnim vještinama i razumiju tuđa emocionalna stanja bolji učenici, rijetko manifestiraju internalizirane i eksternalizirane probleme u ponašanju, fizički su zdravija te imaju jače samopoštovanje i povjerenje u ljude oko sebe.

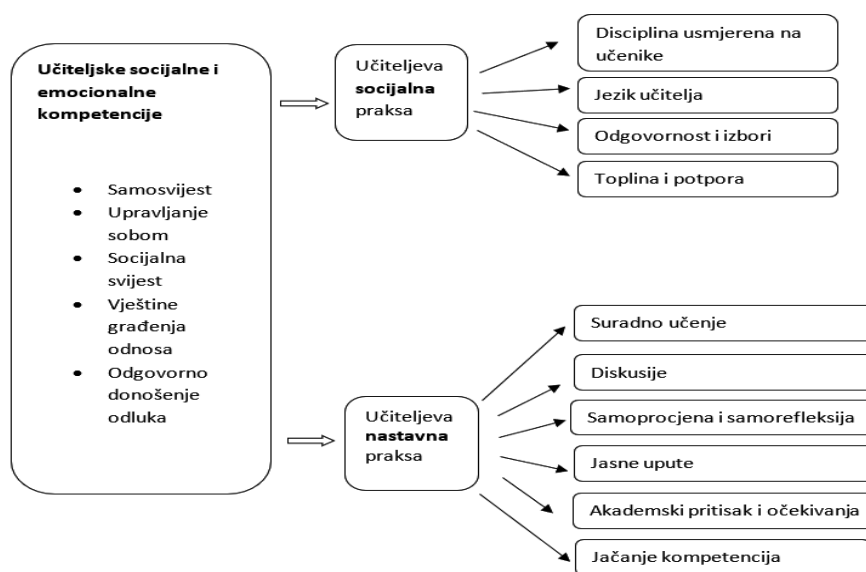
## KAKO RAZUMIJEMO SEU I SEK?

Prema definiciji (CASEL, 2019; Payton i sur., 2008), proces kojim i djeca i odrasli stječu znanja, stavove i vještine za prepoznavanje i upravljanje vlastitim emocijama, postavljaju i ostvaruju pozitivne ciljeve, pokazuju skrb i brigu za druge, uspostavljaju i održavaju pozitivne odnose, donose odgovorne odluke i učinkovito upravljaju interpersonalnim situacijama naziva se SEU. Kompetencije stečene tim procesom nazivaju se socio-emocionalne kompetencije. Utvrđeno je slaganje velikog broja autora oko toga što one predstavljaju (Zins & Ellias, 2006; Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). Jedna od najčešće korištenih klasifikacija je ona autora Schonert-Reichl, Kitil i Hanson-Peterson (2017:6) prema kojoj su „socio-emocionalne kompetencije organizirane u pet domena i to: Svijest o sebi, Upravljanje sobom, Društvena svijest, Odnosne vještine i Odgovorno donošenje odluka“, a detaljnije će biti objašnjene u potpoglavlju 2.

Dobrobiti od razvijenih SEK-a kod djece (i odraslih) višestruke su: doprinose boljim odnosima s vršnjacima, većoj školskoj spremnosti i općenito osjećaju osobne dobrobiti (Schoon, 2021). Goleman (1999) naglašava kako posebice emocionalne kompetencije određuju uspjeh i opće zadovoljstvo u životu te u svim odnosima. Pojedinci koji su stekli spomenute kompetencije te razvili pripadajuće vještine, stavove i uvjerenja, bit će zdraviji, brižniji, etičniji i donosit će odgovornije odluke u životu. Istodobno, oni će izbjegavati one oblike ponašanja koji rezultiraju negativnim posljedicama poput interpersonalnog nasilja, uživanja opojnih sredstava i zlostavljačkog ponašanja (Elias i sur., 1997).

## ODNOS IZMEĐU UČITELJSKIH VJEŠTINA SEU I UČITELJSKE PRAKSE SEU

Socijalno i emocionalno kompetentni učitelji razvijaju podupiruće odnose s učenicima, kreiraju i organiziraju aktivnosti koje se temelje na učeničkim snagama te pomažu učenicima razvijati socijalne i emocionalne vještine nužne za aktivno sudjelovanje u učionici (Jennings i Greenberg, 2009). Koncept učiteljskih SEK-a, jednako kao i kod učenika, obuhvaća pet SE vještina (svijest o sebi, upravljanje sobom, socijalna svijest, vještine građenja odnosa i odgovorno donošenje odluka) koje čine temelj učiteljeve socijalne i nastavne prakse. Svaka od navedenih 10 učiteljskih praksi (slika 1) na jedinstven način olakšava stjecanje i razvoj učeničkih socijalnih, emocionalnih i akademskih vještina.



Slika 1. Yoder (2014: 3), Učiteljske prakse, *Center on Great Teachers & Leaders (GTL Center)*

Kako bi se razumjela uloga učiteljskih SEK-a u oblikovanju učiteljske prakse i izgradnji SEK-a djece/učenika, kratko će se pozornost usmjeriti na objašnjenje učiteljskih SEK-a (prema GTL Center).

### *Učiteljska svijest o sebi*

Samosvijest podrazumijeva sposobnost procjene vlastitih osjećaja, interesa, vrijednosti i snaga s ciljem održanja visokih uvjerenja o samoučinkovitosti. U učioničkom kontekstu, od učitelja se ne traži samo da razumiju stavove i mišljenja pojedinaca, već se očekuje da prepoznaju vlastita ograničenja, odnosno da shvate kako različiti aspekti njihove osobnosti utječu na njihovo podučavanje. Socijalno i emocionalno kompetentni učitelji razumiju da su njihova ponašanja pod utjecajem višestrukih osobnih čimbenika (njihova iskustva, osobnost, emocije, znanje, mišljenja i stavovi). Također su svjesni da su pod tim istim utjecajima i ponašanja njihovih učenika, stoga učitelji moraju premostiti razlike kojih su svjesni u odnosu na svoje učenike te izgraditi snažne međuljudske odnose i uključiti učenike u učenje.

### *Upravljanje sobom / Regulacija emocija*

Regulacija emocija određuje se kao sposobnost uspješnog upravljanja emocijama i vještine modificiranja valencije, intenziteta i vremenskog tijeka emocija. Blewitt i sur., (2018) naglašavaju kako su programi socijalnog i emocionalnog učenja posebno uspješni u povećanju emocionalnog znanja, odnosno razumijevanju i regulaciji emocija.

Iako se očekuje reguliranje obiju vrsta emocija, ipak je naglašenija potreba za reguliranjem negativnih emocija. Učitelji, kao i drugi odrasli, ne doživljavaju iste emocije u istim socijalnim situacijama te se razlikuju u svojoj sposobnosti njihove regulacije. Primjerice, jedan učitelj može pokazivati bijes kad učenik ne obavlja zadatak dok se drugi učitelj može osjećati tužno, ali to ne pokazuje. Oni također mogu koristiti različite strategije pri regulaciji svojih osjećaja. Od učitelja se očekuje da neprestano uspješno reguliraju svoje emocije, kao i emocije svojih učenika. Učitelji koji imaju veću sposobnost emocionalne regulacije opremljeniji su za nošenje sa zahtjevima koje izazivaju emocije od učitelja s manjim kapacitetom za to. Učitelji s razvijenijim socio-emocionalnim kompetencijama mogu prepoznati svoje pozitivne i negativne emocije u interakciji s učenicima, roditeljima i kolegama te upravljati svojim emocijama prema potrebi s ciljem uvažavanja razlika u učionicama. Konkretno, socio-emocionalno kompetentni učitelji prepoznaju da se perspektive razlikuju prema dobi, spolu, socijalnim, etničkim, obrazovnim i ekonomskim i sl. pozadinama. Oni prepoznaju i cijene zajedničke osobine i jedinstvenost koja postoji među njihovim učenicima i kolegama te usmjeravaju prosocijalno ponašanje učenika i potiču njihovu usredotočenost na učenje. Oni modeliraju ponašanje kako bi pomogli učenicima da sami reguliraju vlastite emocije dajući im smjernice i postavljajući im granice.

### *Društvena svijest*

Društvena svijest odnosi se na svijest o drugima, uključujući zauzimanje socijalne perspektive. Ova konstrukcija uključuje promatranje svijeta iz tuđe perspektive i donošenje zaključaka o drugim ljudima, uključujući njihove sposobnosti, stavove, očekivanja, osjećaje, kao i potencijalne reakcije. Društvena svijest odnosi se na nečiju sposobnost razumijevanja tuđe perspektive te prepoznavanje i prihvaćanje pojedinačnih i grupnih sličnosti i razlika. Posebice, učitelji s razvijenim socio-emocionalnim kompetencijama razumiju da različite perspektive



ovise o dobi, spolu, socijalnim, etničkim, obrazovnim i ekonomskim pozadinama. Oni prepoznaju i cijene zajedničke osobine, ali i jedinstvenost svojih učenika i kolega.

### *Odnosi / Socijalne vještine*

Još jedna važna dimenzija SEU-a interpersonalne su vještine vidljive u ponašanjima koje pojedinac aktivira kako bi uspješno izvršio svoju društvenu zadaću. Prepoznatljiva su u prosocijalnom ponašanju, suradnji, empatičnim odgovorima, društvenom angažmanu, poštovanju drugih te izostanku problematičnih interakcija. Učitelji s razvijenim SEK-om uspostavljaju i održavaju zdrave odnose s učenicima, roditeljima i kolegama. Oni su u stanju prevenirati sukobe, upravljati situacijom ako do nje dođe te riješiti sukob između sebe i učenika, roditelja i kolega, ali istodobno i rješavati sukobe među učenicima, pokazujući prosocijalno i suradničko ponašanje te poštujući i osjećajući empatiju prema drugima.

### *Odgovorno donošenje odluka*

Odlučivanje je postupak u kojem pojedinac razmatra niz mogućnosti i pokušava odlučiti koja je najbolji način za postizanje željenog ishoda. Učitelji često moraju donositi trenutačne odluke koje određuju njihove interakcije s učenicima, ali izazivaju i moguće reakcije drugih čimbenika unutar i izvan učionice. Odluka koju učitelj donosi u trenutku jest njegovo djelovanje prepoznatljivo u riječima, ali i njegovu ponašanje. Jedan od izazova učiteljskog poziva istodobno je prepoznavanje potreba i ponašanja učeničkog kolektiva te usmjerenost na sadržaj podučavanja. Studije su pokazale kako učitelji-veterani u odnosu na učitelje početnike imaju sposobnost filtrirati različite okolinske podražaje te se usredotočiti na one relevantne (Yoder, 2014). Učitelji s razvijenim SEK-om koriste više izvora informacija za donošenje odluka o podučavanju, upravljanju učionicom te interakcijama s učenicima, njihovim roditeljima i kolegama. Sposobni su objektivno razmotriti potrebe, dobrobiti i akademske ciljeve pojedinih učenika te razreda u cjelini, kao i uvažiti spoznaje o emocionalnim i akademskim potrebama učenika pri donošenju trenutačnih odluka i dugoročnih odgojno-obrazovnih planova.

### UČITELJSKE PRAKSE KOJE PROMOVIRAJU SEU

Payton i sur. (2008) izvješćuju kako su brojna istraživanja pokazala višestruke pozitivne ishode kod djece u čijim su se vrtićima i školama provodili programi SEU. Autori navode značajan porast u pozitivnim stavovima prema sebi, drugima i školi, socijalnim ponašanjima, nošenju s problemima, a uočen je i pozitivan rast u akademskoj izvedbi. Stoga, značajnim se čini istražiti učiteljske prakse koje promoviraju SEU ili su njime nadahnute, a koje potiču i omogućuju željene odgojno-obrazovne ishode.

### UČITELJEVA SOCIJALNA PRAKSA

#### *Disciplina usmjerena na učenika*

Disciplina usmjerena na učenika odnosi se na vrste strategija upravljanja razrednim odjeljenjem. Kako bi učitelji bili učinkoviti u disciplini usmjerenoj na učenika, koriste disciplinske strategije koje su razvojno prikladne za njihove učenike i koje motiviraju učenike na primjereno ponašanje u učionici.

Takva disciplina razvidna je u situacijama kada učenici imaju mogućnost samousmjeravanja te kada mogu sami objasniti što se događa u učionici. Učitelji ne bi trebali pokušavati nadvladati svoje učenike niti bi trebali koristiti kaznene mjere kako bi postigli poželjno učeničko ponašanje. Upravo suprotno, učenici i učitelji trebali bi dogovoriti/razviti

zajedničke vrijednosti i norme ponašanja u učionici. Ova strategija omogućava učenicima pravila povezati sa sveobuhvatnom vizijom vođenja učeničkog kolektiva.

Također, učitelji bi trebali provoditi proaktivne strategije upravljanja razrednim odjeljenjem umjesto reaktivnih. Proaktivni pristup očit je kada se učitelji koriste upravljačkim strategijama dosljedno, a te su strategije povezane s normama i vizijama funkcioniranja razrednog odjeljenja. Ako učenik prekrši pravilo, posljedice bi trebale biti logične u odnosu na pravilo koje je prekršeno te svima poznate i unaprijed dogovorene. Primjerice, ako učenik gura drugog učenika u redu, primjerena posljedica bila bi da cijeli tjedan bude zadnji u redu. Dakle, posljedica treba biti povezana s incidentom, a ne općenita. Razvojem logičnih pravila i dosljednom primjenom prirodnih posljedica, učenici počinju učiti kako regulirati vlastito ponašanje i rješavati probleme i u nekim izazovnijim situacijama koje nastaju u razredu.

### *Jezik učitelja*

Jezik učitelja odnosi se na način na koji učitelji razgovaraju s učenicima, odnosno pružaju im povratne informacije. Učitelji bi trebali ohrabrivati učenički trud i rad, ističući ono što je učenik dobro napravio i što treba dodatno napraviti kako bi poboljšao svoja postignuća. Primjerice, jezik učitelja ne bi trebao biti samo pohvala (npr. "Sjajno ste to učinili."), nego ohrabrivanje u smislu (npr. „Vidim da ste vrijedno radili na ovom matematičkom zadatku. Kad se usredotočite i stvarno razmišljate o onome što radite te kada objasnite svoje razmišljanje, dobivate točnije odgovore.”). Također, jezik učitelja trebao bi potaknuti učenike na praćenje i regulaciju vlastita ponašanja, a ne im govoriti kako se ponašati (npr. „Koje smo strategije naučili kad nađemo na problem koji nismo sigurni kako riješiti?”).

### *Odgovornost i izbor*

Odgovornost i izbor odnose se na stupanj do kojeg nastavnici dopuštaju učenicima odgovorno donositi odluke o svom radu u učionici. Učitelj stvara razredno okruženje u kojem su postavljene demokratske norme i gdje učenici aktivno doprinose razvoju normi i postupaka u učionici, jednako kao i akademskim temama i/ili načinima njihova učenja. Uvažavanje demokratskih normi ne znači da će sve što učenici predlažu, biti i usvojeno, već učitelj individualizira nastavni proces te tako omogućuje da se čuje glas svakog učenika u razredu. Odnosno, učitelj im omogućuje činjenje kontroliranih i smislenih izbora. Drugim riječima, učitelji ne bi trebali dati učenicima „nekontroliranu slobodu“, već im ponuditi određene izbore koje učenici mogu odabrati tijekom nastave i aktivnosti, u kojima su sami odgovorni za donesene odluke.

Drugi su načini koji učenicima omogućuju osjećaj odgovornosti u učionici podučavanje vršnjaka, aktivno sudjelovanje u podučavanju ili sudjelovanje u programima pružanja pomoći u zajednici (volontiranje). Kada učenici produže vrijeme svojeg učenja kako bi pomogli drugima, često se osjećaju odgovornijima i u učionici.

### *Toplina i podrška (učitelj i vršnjak)*

Toplina i podrška odnosi se na akademsku i socijalnu potporu koju učenici dobivaju od svojih učitelja i od svojih vršnjaka. Učitelj stvara učionicu u kojoj učenici znaju da se učitelj brine o njima. Pitanjima koja upućuju svojim učenicima (akademska i neakademska), učitelji mogu pokazati da im je stalo do svojih učenika, pratiti učenike kada imaju problem ili su zabrinuti dijeleći s učenicima vlastite anegdote i priče te djelujući na način za koje učenici znaju da je riskiranje i postavljanje pitanja sigurno u učionici. Ukratko, učitelji trebaju stvoriti

strukture u učionici u kojima će se učenici osjećati uključenima i cijenjenima od strane vršnjaka i učitelja. To je moguće učiniti putem kratkih sastanaka na početku nastave, trenutke tijekom dana ili nastave ili putem projekata u kojima učenici imaju priliku međusobno podijeliti ono što uče.

## UČITELJEVA NASTAVNA PRAKSA

### *Suradničko učenje*

Suradničko učenje odnosi se na određeni nastavni zadatak u kojem nastavnici omogućuju učenicima zajednički rad usmjeren k postizanju zajedničkog cilja. U suradničkom učenju učitelji od učenika traže više od grupnog rada. Učenici aktivno rade sa svojim vršnjacima na sadržaju na smislen način. Kako bi suradničko učenje bilo učinkovito, potrebno je uključiti pet osnovnih elemenata: (1) pozitivnu međuovisnost, (2) individualnu odgovornost, (3) promicanje međusobne uspješnosti, (4) primjenu interpersonalnih i socijalnih vještina i (5) grupne procese (skupina raspravlja o napretku u postizanju cilja). Kada provode suradničko učenje, učitelji bi trebali voditi računa o elementu odgovornosti kako one kolektivne, tako i individualne kako bi se osiguralo da svi članovi sudjeluju u izvedbi zadatka i procesu učenja. Da bi ovaj način rada imao utjecaja na učenje učenika, kao i razvoj njihovih socijalnih i emocionalnih vještina, učenici moraju zajednički komentirati način na koji rade te zajednički kontrolirati svoj napredak prema postavljenom cilju.

### *Rasprave u učionici*

Razgovori u učionici odnose se na razgovore koje učenici i učitelji vode oko sadržaja podučavanja. Tijekom takvih razgovora učitelji postavljaju više otvorenih pitanja i traže od učenika da detaljnije obrazlože vlastito razmišljanje i razmišljanje svojih vršnjaka. Kada se rasprave u učionici dobro obave, učenici i učitelji neprestano nadograđuju međusobne misli i većinu vremena dijalogom upravljaju učenici. Kako bi imali učinkovite rasprave, učitelji bi trebali razvijati komunikacijske vještine učenika. Točnije, učitelji osiguravaju uvjete u kojima učenici uče kako proširiti vlastito razmišljanje te proširiti razmišljanja svojih kolega iz razreda. Učenici trebaju naučiti kako pažljivo slušati i izdvojiti glavne ideje onoga što govore kolege iz razreda. Učitelji se također moraju pobrinuti da učenici imaju dovoljno znanja o sadržaju podučavanja (rasprave) te da steknu vještine potrebne za održavanje sadržajne rasprave.

### *Samorefleksija i samoprocjena*

Samorefleksija i samoprocjena zadatci su nastave kojima nastavnici traže od učenika da aktivno razmišljaju o vlastitu radu. Kako bi se učenici samostalno osvrnuli na svoj rad, učitelji od njih trebaju tražiti da ga procijene. To ne znači da učitelji jednostavno pružaju odgovore i učenici prate jesu li odgovorili točno ili netočno. Upravo suprotno, učenici trebaju učiti kako rigoroznije procijeniti vlastiti rad u odnosu na dogovorene standarde koji su ili predviđeni od strane učitelja ili su sukreirani u učionici. Međutim, proces tu ne bi trebao biti gotov. Učenici trebaju također razmišljati o tome kako poboljšati svoj rad na temelju samoprocjene. Kako bi se pomoglo učenicima u ovom procesu, učitelji moraju dogovoriti ciljeve i prioritete zajedno s učenicima. Ako učenici ne znaju koji su ciljevi, kako ih postići te kada su ti ciljevi ostvareni, učenici će ulagati manje napora u učenje. Uz postavljanje ciljeva, učenici moraju naučiti kako pratiti napredak u ispunjavanju postavljenih ciljeva. Osim toga, kada učenici samopromišljaju, uče kada i kako potražiti pomoć i gdje mogu tražiti resurse.

### *Uravnotežena nastava*

Uravnoteženu nastavu imaju oni učitelji koji uspostavljaju odgovarajuću ravnotežu između aktivne nastave i izravne poduke, kao i odgovarajuću ravnotežu između individualnog i suradničkog učenja. Putem uravnotežene nastave učitelji pružaju učenicima mogućnosti izravnog učenja sadržaja, kao i angažiranje oko sadržaja. Ravnoteža, međutim, ne znači jednaku podjelu između pojedinih vrsta nastave. Većina programa i znanstvenika koji se zalažu za SEU promiču aktivne oblike nastave u kojima učenici sa sadržajem komuniciraju na više načina, uključujući igre, projekte, kvizove i različite druge vrste. Iako su aktivni oblici poduke tipični za rad s učenicima, ove aktivnosti ne bi trebale biti samo za zabavu. Učitelji bi se trebali služiti strategijama koje učenicima predstavljaju jedan od najboljih načina za učenje i interakciju sa sadržajem. Primjer aktivnog oblika podučavanja jest učenje temeljeno na projektu (Slunjski, 2012). U ovakvom obliku rada, učenici su aktivno uključeni u rješavanje problema, koji bi se mogao riješiti u suradnji ili neovisno. Čak i tijekom neovisnih projekata, učenici se obično moraju oslanjati na druge da bi pronašli potrebne informacije. Tijekom trajanja projekta učenici bi trebali planirati, nadzirati i razmišljati o svom napretku prema završetku.

### *Akademski pritisak i očekivanja*

Akademski pritisak odnosi se na nastavnikovu provedbu smislenog i izazovnog rada, a akademska očekivanja usredotočuju se na učiteljevo uvjerenje da svi učenici mogu i hoće uspjeti. Učenici bi trebali osjetiti da je akademsko obrazovanje izuzetno važno, da učitelj želi njihov uspjeh te da se moraju potruditi u tom izazovnom poslu kako bi uspjeli. Međutim, ovi zahtjevi ne bi trebali dovesti do toga da nastavnici budu prestrogi prema svojim učenicima. Trebali bi osigurati ozračje u kojem učenici osjećaju potrebu za uspjehom, ali i imaju osjećaj odgovornosti za uspjeh ili neuspjeh u radu. Da bi bili uspješni u ovoj praksi, učitelji moraju znati što su njihovi učenici u akademskom smislu sposobni postići, ali i kako će emocionalno odgovoriti tom izazovu.

### *Izgradnja kompetencija - modeliranje, vježbanje, povratne informacije, vođenje*

Izgradnja učeničkih kompetencija događa se kada učitelji sustavno pomažu u razvoju socijalnih i emocionalnih kompetencija tijekom tipičnog nastavnog ciklusa: ciljevi nastavne jedinice, uvod u nove sadržaje / modeliranje, grupne i individualne aktivnosti (praksa) i promišljanje/zaključivanje. Svaki dio nastavnog ciklusa pomaže u jačanju određenih SEK, sve dok ih učitelj integrira u nastavne sadržaje. Tijekom čitave nastave učitelj bi trebao modelirati prosocijalno ponašanje (tj. vještine pozitivnih odnosa) među učenicima. Kad učenici sudjeluju u grupnom radu, učitelj potiče njihovo pozitivno socijalno ponašanje i podučava ih kako ga koristiti tijekom vježbanja prosocijalnih vještina u grupi. Učitelj također daje povratne informacije učenicima o tome kako komuniciraju i uče. Ako se pojave problemi između učenika tijekom zajedničkog rada ili ako se pojave problemi sa sadržajem, učitelj vodi učenike kroz rješavanje problema koristeći strategije rješavanja sukoba.

## **PROGRAMI SEU-a U DJEČJIM VRTIĆIMA I ŠKOLAMA**

Uvidom u praksu odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj, razvidno je da se programi SEU-a uglavnom provode povremeno i fragmentarno (jedna ili nekoliko radionica za odabrani uzorak odgojnih grupa / razreda) te da ih najčešće provode stručni suradnici ili odgojitelji/učitelji za koje ne postoje uvijek informacije koliko su i na koji način educirani/obrazovani za područje SEU (Ljubetić i Maglica, 2020). Ovaj nalaz potvrđuju i Bailey, Stickle, Brion-Meisels i Jones (2019), koji ističu kako se mnogi tradicionalni programi

SEU-a sastoje od skriptiranih i sekvencioniranih kurikuluma koji su dizajnirani za upotrebu u tjednom bloku od 30 minuta, a često ih vodi školski savjetnik ili imenovani voditelj SEU-a. Takvi programi obično su skupi, zahtijevaju značajnu obuku i stalnu podršku te ograničavaju individualnu autonomiju ili izbor jer se prilagodbe ili odstupanja od skripte smatraju prijetnjama za originalnost programa. Upravo stoga, Bailey i sur., (2019), naglašavaju kako poticanje i osnaživanje svih učitelja da dizajniraju svoju nastavu u području SEU-a ima smisla jer oni najbolje poznaju svoje učenike, a njihovi odnosi, zapažanja i odluke presudni su za pružanje učinkovite i pravovremene socio-emocionalne podrške učenicima. Naglašava se potreba za pristupom SEU-u koji je fleksibilniji i lakše izvediv za primjenu te prilagodljiv individualnim potrebama i potrebama razreda, a istovremeno postiže značajne ishode za djecu.

U svijetu se programi SEU provode u tisućama škola i dječjih vrtića u SAD-u, Velikoj Britaniji, Australiji, Nizozemskoj i Norveškoj (Weissberg, Durlak, Domitrovich i Gullotta, 2015, prema Ljubetić i Maglica, 2020). Štoviše, svih 50 država u SAD-u imaju dogovorene standarde SEU za predškolsku djecu, a neke od država integrirale su SEU u standarde akademskog učenja (Elliott i Gresham, 2017). Iako je više od 500 evaluiranih programa SEU-a potvrdilo promjene u socio-emocionalnim vještinama djece i mladih od dječjeg vrtića do visokog obrazovanja (Weissberg i sur., 2015; Elias i sur., 1997, prema Ljubetić i Maglica, 2020) te je utvrđeno kako ti programi mogu biti učinkoviti, ne samo za unaprjeđivanje socio-emocionalnih vještina, već i za smanjivanje problema u ponašanju i unaprjeđivanje akademskih postignuća djece i mladih (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, Durlak, 2017; DiPerna, Elliott, 2002), ipak postoje otpori za njihovu implementaciju. Bailey i sur. (2019) ističu kako praktičari najčešće navode da: (a) nastavni programi SEU doživljavaju se nebitnima jer ne odražavaju učenička iskustva, ponekad su infantilni, pojednostavljaju ili ignoriraju stvarne izazove s kojima se učenici susreću u svakodnevnom životu; (b) nema dovoljno vremena za SEU zbog akademskih prioriteta; (c) učitelji i osoblje ne dobivaju dovoljno podrške za uspješno provođenje programa SEU-a ili za sudjelovanje u vlastitom autentičnom socio-emocionalnom rastu i (d) kruti nastavni planovi ne dopuštaju učiteljima da odgovore na evoluirajuće potrebe učenika.

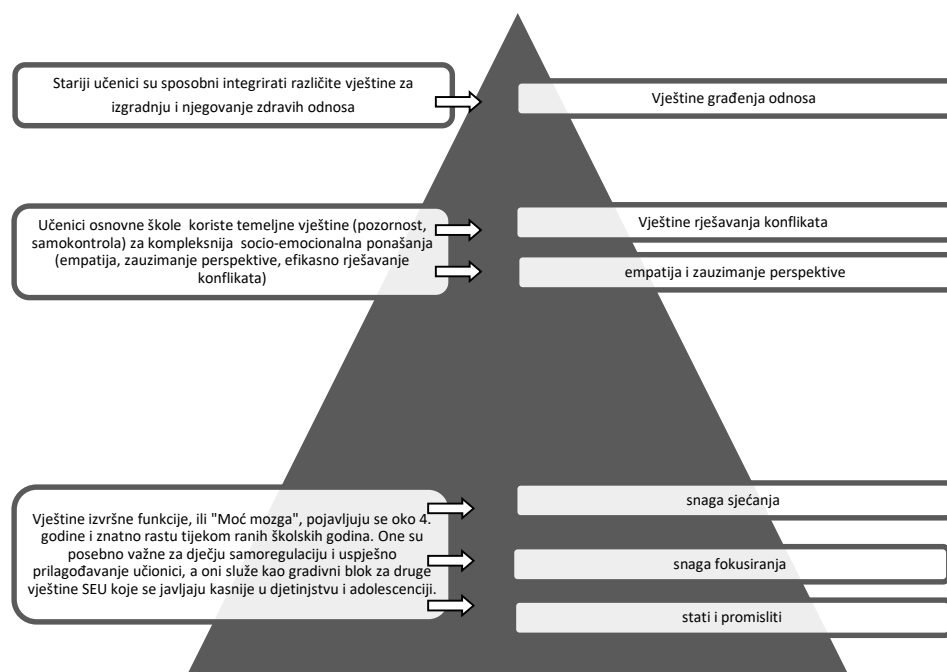
Čini se logičnim postaviti pitanje: je li opravdano slijediti „kruti nastavni plan“ ili „evoluirajuće potrebe učenika“ kojih smo (svi) svjesni? Odnosno, koliko je moguće ostvariti akademska postignuća, ako se pri tome zanemaruju stvarne potrebe učenika, posebice one iz domene socio-emocionalnih? Ili, vrlo aktualno, je li zaista moguće kvalitetno usmjeriti pozornost učenika na akademska postignuća u, primjerice, uvjetima COVID-19 pandemije i nastave na daljinu, ili pak učestalih potresa nakon onih razornih te gubitka doma, više generacijskog suživota u privremenom kontejner-smještaju i sl.?

Nemamo iluziju kako jednoznačan odgovor na postavljena pitanja leži u programima SEU-a, ali vjerujemo kako njihova provedba može donekle ublažiti navedene teškoće, kako one trenutačne, tako i one koje neminovno dolaze.

Kako ipak dati priliku SEU-u u vrtićima i školama? Bailey i sur. (2019) navode kako je za razliku od jedinstvenog pristupa SEU-u potreban pristup koji je razvojni, fleksibilan i odgovara lokalnim potrebama - usredotočen na strategije koje nastavnici trebaju provoditi prema potrebi, a ne prema redoslijedu nastavnih planova i programa koje trebaju slijediti. Stoga, ovi autori nude tri osnovne ideje za uspješno SEU:

Prvo, SEU je potrebno organizirati kao razvojni model koji identificira specifične vještine prilagođene dobi djece/učenika. Socio-emocionalne vještine pojavljuju se u određenim fazama razvoja, a s vremenom rastu i mijenjaju se. Primjerice, kao rezultat brzog rasta i reorganizacije određenih regija i mreža u mozgu, izvršne funkcije značajno se poboljšavaju tijekom ranog djetinjstva, dok su druge SEK ključne tijekom srednjeg djetinjstva

i adolescencije. Razvojni model trebao bi artikulirati koje socijalne i emocionalne vještine postavljaju temelje drugima i u kojoj dobi, omogućujući tako odgojiteljima/učiteljima da se usredotoče na određene vještine tipične za određeno razdoblje umjesto da pokušavaju raditi sve odjednom. „Razvojna piramida SEU“ (Bailey i sur., 2019) omogućuje identifikaciju ključnih područja fokusa za svaku razinu odgojno-obrazovnog sustava te prikazuje moguću nadogradnju vještina tijekom vremena (slika 2).



Slika 2. Razvojna piramida SEU (Bailey i sur., 2019)

Drugo, SEU bi se trebao usredotočiti na fleksibilne strategije i prakse, a ne samo na kurikulum. McClelland, Tominey, Schmitt i Duncan (2017) ističu kako je SEU najučinkovitiji kada djeca imaju česte prilike vježbati SE vještine u različitim kontekstima. Tradicionalni nastavni planovi i programi često su složeni i opterećujući za provedbu pa je rješenje moguće naći u fleksibilnom pristupu primjenjivom u bilo kojem kontekstu i u bilo koje doba (npr. školski hodnici, dvorane za tjelesni odgoj, blagovaonica, igralište i sl.), stoga je vjerojatnije da će se dosljednije primjenjivati u cijeloj školi. Potrebno je, stoga, identificirati uobičajene strategije i prakse - koje se smatraju ključnim „aktivnim sastojcima“ za pokretanje promjene u učinkovitim programima SEU-a. Fokusiranje na ove strategije, umjesto na sveobuhvatne kurikulume ili skripte, omogućava učiteljima i osoblju ustanove da se bave izazovima ili prilikama kada se one pojave. Kako učitelji integriraju strategije SEU-a u svoje svakodnevne rutine ili aktivnosti na načine koji im odgovaraju, učenici imaju češće prilike vježbati socio-emocionalne vještine. Ovaj pristup također može povećati dosljednost u cijeloj školskoj zajednici i ublažiti prijelaz učenika iz razreda u razred.

Treće, SEU je najučinkovitiji kada učitelji odgovaraju na specifične potrebe i iskustva učenika. Kako bi omogućili svrhovito učenje, učitelji moraju planirati nastavu koja odražava iskustva učenika u školi, kod kuće i u njihovim zajednicama (Slunjski, 2012). To vrijedi ne samo za SEU, već i za sve predmete podučavanja. No, u praksi se to najčešće doživljava kao izazov. U fokus grupama o kojima izvješćuju Bailey i sur. (2019) učitelji su komentirali da postojeći nastavni planovi i programi SEU-a nisu uvijek primjereno dizajnirani za učenike, stoga može biti teško uključiti ih. Međutim, pristupom zasnovanim na strategiji SEU-a, učitelji mogu samostalno odlučiti što će, kada i kako primijeniti. Također, potiče ih se da prilagode

strategije SEU-a specifičnim potrebama učenika, razreda i školske zajednice. Osnaživanje učitelja da osmisle svoje upute za SEU ima smisla jer oni najbolje poznaju svoje učenike pri čemu je potrebno učiteljima osigurati primjerenu potporu čitavog niza resursa SEU-a. Međutim, budući da previše fleksibilnosti može potkopati djelotvornost programa SEU-a, pozornost znanstvenika, kreatora i evaluatora programa SEU-a usmjerena je na identificiranje bitnih (obveznih) elemenata strategije te onih neobveznih, odnosno prilagodljivih lokalnom kontekstu, individualnim potrebama učenika i/ili nastavnim specifičnostima (Bailey i sur., 2019).

## ZAKLJUČAK

Napredak u području neuroznanosti doveo je do povećanog uvažavanja učinaka ranih utjecaja na mozak te, posebice, na jezični, kognitivni i socijalno-emocionalni razvoj (Mendelson i Klass, 2018). Istodobno, proučavani su i sustavi odgovora na stres koji su pokazali kako čimbenici okoliša poput siromaštva, kroničnog stresa i traume mogu utjecati na razvoj mozga te djelovati na sposobnost djece da usredotoče pozornost, prisjećaju se, planiraju aktivnosti, samokontroliraju svoja ponašanja i snalaze se u odnosima s drugima te kako oni utječu na njihovo cjeloživotno učenje, ponašanje i zdravlje. Kada učitelji bolje razumiju način na koji stres utječe na sposobnost mozga da upravlja izvršnom funkcijom i regulira osjećaje, tada bolje razumiju učenikova ponašanja, a što ih može inspirirati da slijede nove pristupe koji podržavaju socijalni i emocionalni razvoj jednako kao i akademsko učenje (Baily i sur., 2019).

Veće razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja rezultiralo je porastom broja ustanova u svijetu koje provode programe SEU-a. Istraživanje Taylor, Oberle, Durlak i Weissberg (2017) potvrđuje pozitivne učinke programa SEU te ukazuje da ti učinci mogu trajati i do tri godine nakon intervencije. Nadalje, postojeća istraživanja sugeriraju da bi programi SEU-a mogli biti posebno važni za djecu/učenike iz obitelji s niskim primanjima jer su vjerojatnije od svojih imućnijih vršnjaka izloženi riziku od socijalnih, emocionalnih, bihevioralnih i akademskih problema (Baily i sur., 2019; Assessment Work Group, 2019). Također, nedavna istraživanja otkrivaju da programi SEU imaju najveći učinak među učenicima s najvećim brojem rizika, uključujući one s nižim socioekonomskim statusom ili one koji zaostaju za svojim vršnjacima bilo akademski ili bihevioralno (Baily i sur., 2019).

Još jedan izuzetno važan aspekt pozitivnih učinaka primjene programa SEU-a jest onaj koji se odnosi na izravne dobrobiti za nastavnike. Posljednjih desetljeća opsežna istraživanja posvetila su značajnu pozornost sagorijevanju učitelja. Zahvaljujući negativnim osobnim, organizacijskim i socijalnim utjecajima (npr. narušeno mentalno zdravlje, profesionalni stres, smanjeni radni učinak i sl.), preventivni naponi i intervencije u području SEU-a korišteni su kako bi se učinci sagorijevanja smanjili na najmanju moguću mjeru (Abenavoli, Jennings, Greenberg, Harris, Katz, 2013). Kako su stresori specifični za nastavu uglavnom povezani sa socio-emocionalnom domenom, posljednjih se godina povećavaju intervencije usmjerene na SEU za učitelje (Oliveira, Roberto, Veiga-Simão, Marques-Pinto, 2021; Greenberg, Brown, Abenavoli, 2016). Zamjetan je rastući broj empirijskih dokaza koji govore o doprinosu intervencija SEU-a poboljšanju osobnih postignuća učitelja. Posebice, ističe se njihova djelotvornost u slučaju sindroma izgaranja učitelja jer umanjuju emocionalnu iscrpljenost učitelja.

Navedeni pokazatelji potvrđuju tezu o opravdanosti primjene programa SEU te dobrobitima za učenike, učitelje i odgojno obrazovni sustav (a posredno i društvo) u cijelosti, stoga, smatra se nužnim uključiti SEU u kurikulare obrazovanja učitelja (Oliveira i sur., 2021; Ljubetić i Maglica, 2020; Reić Ercegovac i Koludrović, 2009).

Pred obrazovnom politikom, ali i kreatorima studijskih programa obrazovanja odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika – pedagoga izazov je inoviranja kurikuluma njihova obrazovanja, a u skladu s načelima i preporukama važeće legislative koja regulira odgojno-obrazovnu praksu u Republici Hrvatskoj, primjerima pozitivne prakse u svijetu i kod nas te nalazima suvremenih znanstvenih istraživanja. Pri tome, važno je ne zaboraviti: „Da bi se doprlo do učenika, obrazuj učitelje“ (Schonert-Reichl, Kitil, Hanson-Peterson, 2017).

## LITERATURA

1. Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review*, 37(2), 57–69.
2. Assessment Work Group. (2019). Student social and emotional competence assessment: The current state of the field and a vision for its future. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Izvještaj dostupan na: [measuringself.caseli.org](https://measuringself.caseli.org). Pristupljeno: 19.5.2021.
3. Bailey, R., Stickle, L., Brion-Meisels, G., Jones, S.M. (2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 53-58.
4. Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., Skouteris, H. (2018). Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Netw Open*. 2018, Dec. 7; 1(8):e185727. doi: 10.1001/jamanetworkopen.2018.5727. PMID: 30646283; PMCID: PMC6324369.
5. Brajša-Žganec, A. (2002). Roditeljske metaemocije i socijalno-emocionalni razvoj djece (disertacija). Zagreb, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
6. Cefai, C. Downes, P. Cavioni. V. (2021). ‘A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of social and emotional education in the EU’, *NESET report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/506737.
7. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), (2019). <https://caseli.org/core-competencies/> (preuzeto: 18. 12. 2020.)
8. DiPerna, J. C., Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31, 293-97.
9. DiPerna, J. C., Volpe, R. J. (2001). A model of academic enablers and elementary reading/language arts achievement. *School Psychology Review*. 31, 298-312.
10. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
11. Elliott, S. N., Gresham, F. M. (2017). SSIS SEL Edition Classwide Intervention Program Manual, Pearson, PsychCorp.
12. Goleman, D. (1999). Working with Emotional Intelligence. London: Bloomsbury
13. Hart, S. C., DiPerna, J. C., Lei, P. –W. Cheng, W. (2020). Nothing Lost, Something Gained? Impact of a Universal Social-Emotional Learning Program on Future State Test Performance. *Educational Researcher*, 49(1), 5-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X19898721>
14. Diekstra, R. F., Gravesteyn, C. (2008). Effectiveness of School-Based Social and Emotional Education Programmes Worldwide. *Social and Emotional Education: An International Analysis* (pp. 255-312).



- [http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\\_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2008/ingles%202008/Results2008.pdf](http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2008/ingles%202008/Results2008.pdf)
15. Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool „PATHS“ curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
  16. EU COUNCIL (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. Preuzeto sa: [https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)andfrom=EN](https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)andfrom=EN). Posjećeno: 03. 5. 2021.
  17. Greenberg, M.T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist* 58(6-7): 466-74. Doi: [10.1037/0003-066X.58.6-7.466](https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466)
  18. Greenberg, M. T., Brown, J., Abenavoli, R. (2016). "Teacher Stress and Health Effects on Teachers, Students, and Schools," Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University. Preuzeto 21. 5. 2021. s: [https://www.rwjf.org/content/dam/farm/reports/issue\\_briefs/2016/rwjf430428](https://www.rwjf.org/content/dam/farm/reports/issue_briefs/2016/rwjf430428).
  19. Greenberg, M. T., Domitrovich, C., Weissberg, R., Durlak, J. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *Future of Children*, 27, 13-32- doi: [10.1353/foc.2017.0001](https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001).
  20. Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
  21. Ljubetić, M., Maglica, T. (2020). Social and emotional learning in education and care policy in Croatia, *International journal of evaluation and research in education*, 9 (3): 650-659. doi:<http://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20495>
  22. McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S., Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *Future of Children*, 27 (1), 33-48.
  23. Mendelson, A. L., Klass, P. (2018). Early Language Exposure and Middle School Language and IQ: Implications for Primary Prevention. *Pediatrics*, 2018; 142(4): e20182234
  24. Murray-Harvey, R., Slee, P. T. (2007). Supportive and Stressful Relationships With Teachers, Peers and Family and Their Influence on Students' Social/Emotional and Academic Experience of School. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 17(2):126-147. DOI: <http://doi.org/10.1375/ajgc.17.2.126>.
  25. Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., Marques-Pinto, A. (2021). A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers' Burnout Symptoms. *Educ Psychol Rev* (2021). <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
  26. Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
  27. Reić Ercegović, I., Koludrović, M. (2009). Razvijanje emocionalne kompetentnosti budućih učitelja tijekom studija. Kurikulum ranog odgoja i obveznog obrazovanja, Bouillet, D., Matijević, M. (ur.). Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu str. 589-600.
  28. Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional*

- learning*. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver, B.C.: University of British Columbia.
29. Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social- Emotional Competences, *Frontiers in Psychology*, 12: 515313 doi: 10.3389/fpsyg.2021. 515313
  30. Slunjski, E. (2012). Tragovima dječjih stopa. Zagreb, Profil.
  31. Struck, S., Stewart-Tufescu, A., Asmundson, A. J. N., Asmundson, G. G. J., Afifi, T. O. (2021). Adverse childhood experiences (ACEs) research: A bibliometric analysis of publication trends over the first 20 years *Child Abuse & Neglect*, 112 February 2021, 104895
  32. Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156–1171.
  33. Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C.E., i Gullotta, T. P. (2015) Social and emotional learning: Past, present, and future.  
[https://www.researchgate.net/publication/302991262\\_Social\\_and\\_emotional\\_learning\\_Past\\_present\\_and\\_future/download](https://www.researchgate.net/publication/302991262_Social_and_emotional_learning_Past_present_and_future/download) (preuzeto: 13.1. 2019.)
  34. Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., Najaka, S. S. School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology* 17, 247–272 (2001).  
<https://doi.org/10.1023/A:1011050217296>
  35. Zins, J. E., Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III* (pp.1-13). Bethesda, MD. National Association of School Psychologists.



**Melanie Jukić, Ivana Restović**  
Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

## **MISKONCEPTI STUDENATA UČITELJSKOG STUDIJA U SPLITU O PUŠENJU**

**Sažetak:** Pušenje predstavlja jednu od vodećih vrsta ovisnosti današnjice te je ujedno i među najčešćim uzrocima smrtnosti. U Republici Hrvatskoj čimbenik je rizika za tri vodeće skupine bolesti koje uzrokuju smrtnost – kardiovaskularne bolesti, maligne bolesti i bolesti respiratornog sustava. Danas je pušenje duhana zdravstveni, ekonomski i socio-kulturni problem, kako u svijetu, tako i u našoj zemlji. Tijekom sazrijevanja i traženja identiteta, mladi su skloni raznim vrstama eksperimentiranja, što uključuje i isprobavanje danas lako dostupnih sredstava ovisnosti, uključujući i pušenje. Broj pušača raste svakodnevno koji, osim što uništavaju svoje zdravlje, narušavaju zdravlje nepušača u svojoj blizini. Pasivno pušenje smatra se drugim najčešćim uzrokom izloženosti kancerogenima. U ovome istraživanju sudjelovalo je 110 studenata Učiteljskoga studija u Splitu. 45 % ispitanika su pušači, a najviše (65 %) ih je počelo pušiti u najkritičnijem razdoblju adolescentne dobi. Rezultati istraživanja pokazali su kako studenti nemaju razvijene miskoncepte o ovisnosti pušenja, no ipak ne poznaju dovoljno zakonske odredbe o ograničavanju uporabe duhanskih proizvoda i načine na koje bi se smanjio broj pušača. Većina studenata nije svjesna kako je pušenje jedan od vodećih uzroka smrti te štetnog utjecaja na psihičko i fizičko osobno zdravlje, no većina ih ipak želi prestati pušiti. Kako bi se problem ovisnosti pušenja sveo na najmanju moguću mjeru, nužno je provoditi razne edukacijsko-interaktivne radionice i osmišljavati tematske seminare o ovisnosti pušenja te uložiti dodatne napore prevencije u smjeru smanjenja ovisnosti o pušenju. Učitelji imaju veliki utjecaj na razvoj dječjih integriteta, kao i na razvoj mišljenja, stavova i uvjerenja kod učenika te bi trebali biti svjesni svoje odgovornosti, kako u obrazovanju, tako i u odgoju.

**Ključne riječi:** ovisnost o nikotinu, prevencija, studenti, učitelji

**Summary:** Smoking is one of the most serious types of addiction today and is also among the leading causes of death. Namely, smoking is a risk factor for the three leading groups of causes of death in Republic of Croatia - cardiovascular diseases, malignant diseases and diseases of the respiratory system. Nowadays, tobacco smoking is a major health, economic and socio-cultural problem, both in the world and in our country. Young people are prone to various types of experimentation as they mature and search for identity, which includes trying out new addictive substances, including smoking. Everywhere around us we come across smokers who, in addition to destroying their own health, also damage the health of non-smokers in their vicinity. 110 students from the Faculty of Teacher Education, University of Split participated in this research. The results showed that 45% of the respondents do consume tobacco products, while most of them (65%) started smoking during high school. These students are not familiar with legal regulations or the way of reducing the number of smokers, as well the fact that smoking is one of the main causes of death. Still, it is encouraging that most of them wants to stop smoking. To minimize the problems connected with smoking addiction it is important to provide variety of educational and interactive workshops and thematic seminars on smoking addiction. Teachers influence on the development of children's integrity as well as on the development of opinions, attitudes and beliefs in students is significant which implies awareness of their responsibilities in both children education and upbringing.

**Key words:** smoking addiction, students, prevention

## UVOD

Pušenje je uživanje duhana udisanjem dima zapaljenoga duhanskoga lišća u cigareti (prerađeni i isječeni listovi duhana umotani u papirni valjak), cigari (rezani duhan umotan u duhanov list) ili luli (sprava za pušenje koja se sastoji od dijela gdje se nalazi duhan te cijevi kroz koju prolazi dim do usta) (Antončić Svetina, 2007). Duhanski je dim smjesa tvari koje nastaju nepotpunim izgaranjem duhanskoga lišća na visokoj temperaturi. Duhan u sebi sadržava otrovne alkaloidne, kao što je nikotin, a prilikom pušenja stvara se katran (nerazrijeđeni beznikotinski kondenzat dima) zbog čega je pušenje loša navika jer štetno djeluje na zdravlje pušača, ali i nepušača. Drugim riječima, pušenjem duhana unosi se u tijelo (često dvadesetak puta dnevno) heterogena smjesa koja sadržava više od četiri tisuće različitih kemijskih spojeva koji na razne načine, djelujući podražajno, toksično, kancerogeno i psihoaktivno, štetno djeluju na organe i organske sustave (Čop, 2001). Pušenje je jedan od vodećih uzroka smrti u svijetu i jedna od najisplativijih zdravstvenih intervencija. Donedavno je pušenje bilo društveno prihvaćen oblik ponašanja, no sve više u razvijenim zemljama ono postaje nepopularno, a broj pušača sve više opada zbog čega su zaslužni pozitivni pomaci u znanosti i kolektivnoj svijesti. U posljednje je vrijeme napravljen značajan napredak u ostvarivanju zaštite pasivnih pušača, ponajprije kako bi se zaštitila djeca kao posebno ranjiva skupina.

Pušenje duhana uzrok je najveće epidemije 20. stoljeća. Prema procjenama Svjetske zdravstvene organizacije (SZO) zbog uživanja duhana u svijetu godišnje umire oko 5 milijuna ljudi, a procjenjuje se da će do 2030. godine taj broj dosegnuti 10 milijuna. U Republici Hrvatskoj (RH) svaka je treća osoba pušač, a godišnje umire čak od 12 do 14 tisuća ljudi. Prema provedenom istraživanju 2016. godine u RH, u dobi od 13 do 15 godina, cigarete svakodnevno puši 15, 1 % dječaka i 14, 1 % djevojčica (Mayer i sur., 2017). Bolesti povezane s pušenjem mogu vrlo ozbiljno utjecati na razvoj radne nesposobnosti i prerane smrti, stoga sprječavanje pušenja treba biti osnovom svakoga preventivnoga medicinskoga programa kako bi se poboljšalo zdravstveno stanje i produljili ljudski životi. Ministarstvo zdravlja Republike Hrvatske (2013) donijelo je nekoliko smjernica u svrhu preventivnih mjera protiv pušenja poput veće informiranosti i obrazovanja te buđenja svijesti javnosti o nepušenju kao kvalitetnijem načinu života i štetnim posljedicama pušenja; poticanju odvikavanja od pušenja uz osiguranje stručne i druge pomoći osobama koje žele prestati pušiti; smanjenje izloženosti duhanskomu dimu, odnosno zaštita od pasivnoga pušenja; smanjenje dostupnosti duhanskih proizvoda; smanjenje izloženosti javnosti porukama koje potiču pušenje; nadzor nad duhanskim proizvodima, informiranje potrošača i zdravstvena upozorenja; porezna politika i politika cijena; jačanje kapaciteta za nadzor nad duhanom; monitoring, evaluacija i izvješćivanje; međunarodna suradnja u sprječavanju i suzbijanju pušenja.

Svjetska zdravstvena organizacija promiče strategiju odvikavanja poznatu kao 5P (Pitaj, Posavjetuj, Procijeni, Pomogni, Prati). U prva 72 sata od početka prestanka pušenja simptomi odvikavanja najteži su, ali se polako smanjuju u iduća 3 do 4 tjedna (Barišić, 2019). Navika pušenja stječe se postupno pa je i odvikavanje od pušenja proces u kojemu pušač postupno uči postati nepušač i stječe nove navike, pri čemu je najvažnije da je odluka pušača o prestanku čvrsta i dobro utemeljena. Uz određene programe, neophodna je pomoć obitelji, prijatelja ili kolega. Pušači najčešće prekidaju pušenje npr. uzastopnim pušenjem većega broja cigareta, ne bi li se razvilo gađenje prema pušenju (može biti opasno jer može doći do zastoja rada srca i disanja, a i ima kontraučinak jer se nakon toga počinje pušiti još veći broj cigareta nego prije); postupnim smanjivanjem broja cigareta na dan (nije baš djelotvorno jer se na taj način produžuje agonija pušača); prestankom pušenja odjednom (smatra se najdjelotvornijim postupkom). No, onima koji se nikako ne mogu odreći pušenja, preporučeno je smanjiti broj popušanih cigareta, manje uvlačiti duhanski dim, odbaciti bar trećinu cigarete; izvaditi cigaretu

iz usta između dvaju dimova ili pušiti cigarete s manjim sadržajem nikotina i katrana pri čemu treba istaknuti da ne postoje „zdrave cigarete“. Prestanak pušenja donosi niz zdravstvenih, emocionalnih, društvenih, financijskih i drugih prednosti (Matešan, 2019). Zbog navedenih prednosti važno je provoditi prevenciju pušenja od dječje dobi te educirati mlade i njihove roditelje o štetnosti pušenja (Barišić, 2019).

U ovom istraživanju nastojalo se utvrditi koliko studenti Učiteljskoga studija u Splitu znaju o ovisnosti pušenja, sastavu duhanskoga dima i utjecaju pušenja na zdravlje, odnosno prevladavaju li miskonepti u njihovim spoznajama o ovisnosti pušenja koji su nastali kao rezultat formalnoga ili neformalnoga prethodnoga učenja. Miskonept ili pogrešni koncept kriva je predodžba o određenom pojmu. Pojam miskonept ključan je budućim učiteljima te ga treba osvijestiti u smislu pravilnoga spoznavanja novih pojmova i informacija s ciljem sprječavanja nastanka novih miskoneptata. Učitelji imaju ključnu ulogu u razvoju mišljenja, stavova i uvjerenja kod učenika, stoga je neophodno da su koncepti o područjima o kojima podučavaju ispravni kako ne bi došlo do razvoja miskoneptata kod učenika. Predkoncepti i miskonepti učenika izuzetno su otporni na promjene te je vrlo važno njihovo poznavanje i uočavanje kako bi se mogli razviti konceptualni okviri za učenje, kao i za izradu kurikuluma određenih nastavnih područja s ciljem promjene miskoneptata u koncepte te utjecaj na buduće usvajanje spoznaja i formiranje znanja učenika. Upravo iz ovih činjenica, studenti Učiteljskog studija, budući učitelji, odabrani su kao skupina ispitanika kako bi se utvrdilo moguće postojanje miskoneptata o ovisnosti pušenja. Od iznimne je važnosti da budući učitelji imaju ispravne stavove, ali i znanje utemeljeno na znanstvenim dokazima, ne samo o ovisnosti pušenja, već i o drugim ovisnostima (alkohol, droge, lijekovi, kockanje, internet, vršnjačko nasilje) koje se pojavljuju u sve ranijoj dobi djece.

Iz navedenoga proizlaze sljedeći ciljevi istraživanja:

1. Ispitati imaju li studenti Učiteljskoga studija u Splitu razvijene miskonepte povezane s ovisnosti pušenja.
2. Ispitati imaju li studenti Učiteljskoga studija u Splitu razvijene miskonepte povezane sa sastavom duhanskoga dima.
3. Ispitati imaju li studenti Učiteljskoga studija u Splitu razvijene miskonepte povezane s utjecajem pušenja na zdravlje.
4. Ispitati imaju li studenti Učiteljskoga studija viših godina (4. i 5.) manje razvijene miskonepte općenito o pušenju u odnosu na niže godine (1., 2. i 3.).
5. Ispitati postoji li razlika u razvijenim miskoneptima o ovisnosti pušenja između studenata pušača i nepušača.

Istraživanje se temeljilo na trima pretpostavkama i to redom:

H1 Studenti Učiteljskoga studija u Splitu nemaju razvijene miskonepte o ovisnosti pušenja.

H2 Ne postoji statistički značajna razlika u razvijenim miskoneptima o ovisnosti pušenja u odnosu na godinu studija (niže i više godine studija).

H3 Ne postoji statistički značajna razlika u razvijenim miskoneptima o ovisnosti pušenja između studenata pušača i nepušača.

## METODOLOGIJA

### UZORAK SUDIONIKA

U provedenom istraživanju sudjelovalo je 110 studenata Učiteljskoga studija Filozofskoga fakulteta u Splitu od čega je 109 studentica i 1 student. Sudjelovali su studenti svih godina Učiteljskoga studija akademske godine 2019./2020. Podatci su prikupljeni u lipnju 2020. godine.

**Tablica 1.** Godina studija i broj studenata koji je sudjelovao u istraživanju

| Godina studija | Broj studenata |
|----------------|----------------|
| 1.             | 17             |
| 2.             | 17             |
| 3.             | 16             |
| 4.             | 24             |
| 5.             | 36             |

### MJERNI INSTRUMENT

U svrhu istraživanja koristio se anonimni online upitnik izrađen za potrebe ovog istraživanja. Ispitanici su dobrovoljno i samostalno sudjelovali u istraživanju i popunjavanju ankete koja se sastojala od četiriju dijela. Prvi dio bio je sastavljen od 10 pitanja od kojih je 8 bilo objektivnoga tipa s višestrukim izborom pri čemu su studenti mogli zaokružiti samo jedan odgovor, a 2 su bila otvorenoga tipa. Drugi dio ankete sastojao se od 9 tvrdnji vezanih za ovisnost o pušenju (nikotinu), treći dio od 12 tvrdnji vezanih za sastav i djelovanje duhanskoga dima, a četvrti dio uključivao je 21 tvrdnju vezanu za utjecaj pušenja na zdravlje. Za ponuđene tvrdnje u drugomu, trećemu i četvrtomu dijelu ankete studenti su trebali odrediti je li tvrdnja točna ili nije, kako bismo na osnovu dobivenih odgovora dobili uvid u znanje studenata o ovisnosti pušenja te odredili postojanje mogućih miskoncepata.

### METODE OBRADE PODATAKA

Organizacija, opis i analiza svih dobivenih podataka napravljena je metodama deskriptivne statistike. Kako bi se testirale postavljene hipoteze, određene su mjere središnjih vrijednosti i raspršenosti rezultata izračunom aritmetičke sredine, standardne devijacije, moda i medijana (Bubić, 2015). Hi-kvadrat test dvaju nezavisnih uzoraka korišten je kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u stečenim teoretskim znanjima o ovisnosti pušenja prema godini studija, kao i postoji li razlika u stečenim teoretskim znanjima između studenata koji puše i onih koji ne puše. Značajnost rezultata promatrala se kroz p vrijednost u tablici (Mužić, 2004).

### REZULTATI

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati i utvrditi postoje li razvijeni miskoncepti povezani s ovisnosti pušenja, sastavom duhanskog dima te utjecajem pušenja na zdravlje među studentima Učiteljskoga studija u Splitu. Kako bismo utvrdili postoje li ili ne miskoncepti kod studenata Učiteljskog studija, studenti su odgovarali na pitanja u prethodno opisanom upitniku, a u Tablici 2 nalazi se prikaz rezultata dobivenih primjenom deskriptivne statistike.

**Tablica 2.** Brojčani prikaz ukupno točnih i netočnih odgovora na postavljene tvrdnje; vrijednosti aritmetičke sredine, standardne devijacije, centralne i dominantne vrijednosti

|                                   | <b>T</b> | <b>N</b> | <b>% svih točnih odgovora</b> |
|-----------------------------------|----------|----------|-------------------------------|
| <b>Aritmetička sredina</b>        | 56,93    | 53       | <b>52</b>                     |
| <b>Standardna devijacija (SD)</b> | 24,98    | 24,98    | <b>22,54</b>                  |
| <b>Medijan</b>                    | 56       | 54       |                               |
| <b>Mod</b>                        | 72       | 38       |                               |

**Legenda:** T - točni odgovori; N - netočni odgovori

Anketirano je 110 ispitanika, iznimka je 4. tvrdnja na koju je odgovorilo 107 ispitanika. Iz Tablice 2 iščitava se kako je nešto malo više od polovice studenata dalo više točnih odgovora (56,93 %) što ukazuje da su studenti Učiteljskoga studija u Splitu relativno upoznati s ovisnosti pušenja, odnosno utjecajem pušenja na zdravlje, kao i sastavom duhanskoga dima. Potvrđuju to i vrijednosti centralne vrijednosti (medijan) svih točnih (56) i netočnih odgovora (54). Dominantna vrijednost (mod) za točne odgovore iznosi 72, dok za netočne iznosi 38. Računajući aritmetičku sredinu svih točnih odgovora, došlo se do rezultata koji iznosi 52 % što je više od 50 %, čime se potvrđuje hipoteza H1 koja govori kako studenti Učiteljskoga studija u Splitu nemaju razvijene miskoncepte o ovisnosti pušenja.

Kako bismo dokazali ili opovrgnuli pretpostavku kako ne postoji statistički značajna razlika u razvijenim miskonceptima o ovisnosti pušenja među studentima Učiteljskog studija nižih studijskih godina (1., 2. i 3. god.) i studenata viših studijskih godina (4. i 5. god.), upotrijebljen je hi-kvadrat test. U Tablici 3 prikazani su postotci ukupno točnih odgovora pojedinačno za niže i više studijske godine te vrijednosti aritmetičke sredine, standardne devijacije, centralne i dominantne vrijednosti.

**Tablica 3.** Brojčani prikaz točnih točnih i netočnih odgovora prema godinama studija; vrijednosti aritmetičke sredine, standardne devijacije, medijana i moda za točne i netočne odgovore i % točnih odgovora

| <b>Tvrdnja</b>               | <b>STUDENTI NIŽIH GODINA (1., 2. i 3.)</b> |          |          |                          | <b>STUDENTI VIŠIH GODINA (4. i 5.)</b> |          |          |                          |
|------------------------------|--------------------------------------------|----------|----------|--------------------------|----------------------------------------|----------|----------|--------------------------|
|                              | <b>T</b>                                   | <b>N</b> | <b>U</b> | <b>% točnih odgovora</b> | <b>T</b>                               | <b>N</b> | <b>U</b> | <b>% točnih odgovora</b> |
| <b>Aritmetička sredina</b>   | 25,15                                      | 24,8     | 50       | <b>50,29</b>             | 31,78                                  | 28,2     | 60       | <b>53,05</b>             |
| <b>Standardna devijacija</b> | 10,94                                      | 10,92    |          | <b>21,89</b>             | 14,8                                   | 14,81    |          | <b>24,62</b>             |
| <b>Medijan</b>               | 24                                         | 26       |          |                          | 31                                     | 29       |          |                          |
| <b>Mod</b>                   | 33                                         | 17       |          |                          | 31                                     | 29       |          |                          |

**Legenda:** T - točni odgovori; N - netočni odgovori; U – ukupno studenata

Kao što je vidljivo iz Tablice 3, aritmetička sredina točnih odgovora malo je veća kod studenata viših studijskih godina (53,05 %) nego kod studenata nižih studijskih godina (50,29 %). Prosječno odstupanje od prosječnog postotka točnih odgovora studenata nižih studijskih godina iznosi 21,89 % (SD), dok prosječno odstupanje od prosječnog postotka točnih odgovora studenata viših studijskih godina iznosi 24,62 % (SD), iz čega je vidljivo kako studenti nižih studijskih godina imaju blago, skoro pa i neznajno, veće odstupanje točnih odgovora od studenata viših studijskih godina.

Kako bismo ustanovili postoji li statistički značajna razlika u razvijenim miskonceptima o ovisnosti pušenja između studenata nižih i viših godina studija promatrali su se njihovi točni i netočni odgovori pojedinačno na svaku tvrdnju te su postavljene empirijske i teorijske vrijednosti za izračun hi-kvadrat testa za ovaj dio istraživanja (Tablica 4).



**Tablica 4.** Prikaz empirijskih i teorijskih vrijednosti hi-kvadrat testa za hipotezu H2

| <b>EMPIRIJSKE VRIJEDNOSTI</b> |              |                |               |
|-------------------------------|--------------|----------------|---------------|
| <b>God. studija</b>           | <b>Točno</b> | <b>Netočno</b> | <b>Ukupno</b> |
| 1., 2. i 3.                   | 25,15        | 24,8           | 50            |
| 4. i 5.                       | 31,78        | 28,2           | 60            |
| Ukupno                        | 56,93        | 53,0           | 110           |
| <b>TEORIJSKE VRIJEDNOSTI</b>  |              |                |               |
| <b>God. studija</b>           | <b>Točno</b> | <b>Netočno</b> | <b>Ukupno</b> |
| 1., 2. i 3.                   | 25,88        | 24,1           | 50            |
| 4. i 5.                       | 31,05        | 28,9           | 60            |
| Ukupno                        | 56,93        | 53,0           | 110           |

Dobiveni podatci o empirijskim i teorijskim vrijednostima uvršteni su u tablicu koja se koristi za izračun potrebitih vrijednosti za uvrštavanje u formulu hi-kvadrat testa (Tablica 5).

**Tablica 5.** Prikaz izračuna hi-kvadrat testa za hipotezu H2

| <b>Razvijeni miskoncepti o ovisnosti pušenja</b> | <b>Studenti nižih studijskih godina</b> |                | <b>Studenti viših studijskih godina</b> |                |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------|-----------------------------------------|----------------|
|                                                  | <b>Točno</b>                            | <b>Netočno</b> | <b>Točno</b>                            | <b>Netočno</b> |
| empirijski rezultat (Oi)                         | 25,15                                   | 24,8           | 31,78                                   | 28,2           |
| teorijski rezultat (Ei)                          | 25,88                                   | 24,1           | 31,05                                   | 28,9           |
| devijacija (Oi – Ei)                             | -0,7                                    | 0,7            | 0,7                                     | -0,7           |
| kvadratna devijacija (Oi – Ei) <sup>2</sup>      | 0,49                                    | 0,49           | 0,49                                    | 0,49           |
| hi kvadrat (Oi – Ei) <sup>2</sup> /Ei            | 0,02                                    | 0,02           | 0,02                                    | 0,02           |
| <b>Hi-kvadrat(x<sup>2</sup>)</b>                 | <b>0,08</b>                             |                |                                         |                |
| <b>Kritična vrijednost</b>                       | <b>3,84</b>                             |                |                                         |                |
| <b>Stupnjevi slobode (df)</b>                    | <b>1</b>                                |                |                                         |                |
| <b>Razina značajnosti (p)</b>                    | <b>0,05</b>                             |                |                                         |                |

Vrijednost hi-kvadrat testa iznosi 0,08, dok je kritična vrijednost uz 1 stupanj slobode (df) 3,84 pri razini značajnosti 0,05. Iz navedenoga proizlazi da se postavljena hipoteza H2 može potvrditi jer je dobivena vrijednost hi-kvadrat testa mnogo manja od granične (kritične) vrijednosti. Drugim riječima, prema rezultatu hi-kvadrat testa može se potvrditi da ne postoji statistički značajna razlika u broju točnih odgovora između studenata nižih i viših godina Učiteljskoga studija u Splitu.

Kako bismo provjerili ispravnost treće postavljene hipoteze (ne postoji statistički značajna razlika u razvijenim miskonceptima o ovisnosti pušenja između pušača i nepušača), analizirali smo 3. pitanje koje nam govori jesu li ispitanici pušači ili nisu. U Tablici 6 prikazan je broj i postotak studenata koji puše i onih koji nisu pušači.

**Tablica 6.** Postotak broja pušača i nepušača u ukupnom broju studenata

| <b>Pušači</b> | <b>Broj studenata</b> | <b>Ukupno (%)</b> |
|---------------|-----------------------|-------------------|
| <b>DA</b>     | 50                    | 45,5              |
| <b>NE</b>     | 60                    | 54,5              |
| <b>UKUPNO</b> | 110                   | 100               |

U Tablici 7 prikazani su postotci ukupno točnih i ukupno netočnih odgovora na postavljene tvrdnje za studente koji puše i za one koji nisu pušači te vrijednosti aritmetičke

sredine, standardne devijacije, centralne vrijednosti (medijana) i dominantne vrijednosti (moda).

**Tablica 7.** Brojčani prikaz točnih i netočnih odgovora studenata s obzirom na to jesu li pušači ili ne

| Tvrdnja               | STUDENTI KOJI PUŠE |       |    |                                    | STUDENTI KOJI NE PUŠE |       |    |                                    |
|-----------------------|--------------------|-------|----|------------------------------------|-----------------------|-------|----|------------------------------------|
|                       | T                  | N     | U  | %<br>ukupnih<br>točnih<br>odgovora | T                     | N     | U  | %<br>ukupnih<br>točnih<br>odgovora |
| Aritmetička sredina   | 26,51              | 23,49 | 50 | 53,02                              | 30,41                 | 29,51 | 60 | 50,73                              |
| Standardna devijacija | 11,61              | 11,61 |    | 23,22                              | 14,05                 | 14,04 |    | 23,44                              |
| Medijan               | 26                 | 24    |    |                                    | 29                    | 31    |    |                                    |
| Mod                   | 13                 | 37    |    |                                    | 21                    | 39    |    |                                    |

**Legenda:** T - točno; N - netočno; U – ukupno studenata

Iz Tablice 7 uočavamo kako je aritmetička sredina točnih odgovora veća kod studenata koji puše (53,02 %) nego kod studenata koji ne puše (50,73 %). Prosječno odstupanje od prosječnog postotka točnih odgovora prilično je brojčano slično kod studenata koji puše (23,22 %) i onih studenata koji ne puše (23,44 %), stoga se ne može govoriti o značajnoj razlici u odstupanju između ovih dviju skupina studenata.

Nadalje, pokušalo se utvrditi postoji li statistički značajna razlika u razvijenim miskonceptima o ovisnosti pušenja između studenata koji puše i koji ne puše. Kako bismo to utvrdili, promatrali smo njihove točne i netočne odgovore pojedinačno na svaku tvrdnju te su postavljene empirijske i teorijske vrijednosti za izračun vrijednosti hi-kvadrat testa za ovaj dio istraživanja (Tablica 8).

**Tablica 8.** Prikaz empirijskih i teorijskih vrijednosti hi-kvadrat testa za hipotezu H3

| EMPIRIJSKE VRIJEDNOSTI |       |         |        |
|------------------------|-------|---------|--------|
| Pušači                 | Točno | Netočno | Ukupno |
| DA                     | 26,51 | 23,49   | 50     |
| NE                     | 30,41 | 29,51   | 60     |
| Ukupno                 | 56,92 | 53,0    | 110    |
| TEORIJSKE VRIJEDNOSTI  |       |         |        |
| God. studija           | Točno | Netočno | Ukupno |
| 1., 2. i 3.            | 25,87 | 24,09   | 50     |
| 4. i 5.                | 31,05 | 28,91   | 60     |
| Ukupno                 | 56,92 | 53,0    | 110    |

Dobiveni podatci o empirijskim i teorijskim vrijednostima uvršteni su u tablicu koja se koristi za izračun potrebitih vrijednosti za uvrštavanje u formulu hi-kvadrat testa (Tablica 9).

**Tablica 9.** Prikaz izračuna hi-kvadrat testa za hipotezu H3

| Razvijeni miskoncepti o ovisnosti pušenja         | Studenti koji puše |         | Studenti koji ne puše |         |
|---------------------------------------------------|--------------------|---------|-----------------------|---------|
|                                                   | Točno              | Netočno | Točno                 | Netočno |
| empirijski rezultat ( $O_i$ )                     | 26,51              | 23,49   | 30,41                 | 29,51   |
| teorijski rezultat ( $E_i$ )                      | 25,87              | 24,09   | 31,05                 | 28,91   |
| devijacija ( $O_i - E_i$ )                        | 0,6                | -0,6    | -0,6                  | 0,6     |
| kvadratna devijacija ( $O_i - E_i$ ) <sup>2</sup> | 0,36               | 0,36    | 0,36                  | 0,36    |
| hi kvadrat ( $O_i - E_i$ ) <sup>2</sup> / $E_i$   | 0,01               | 0,02    | 0,01                  | 0,01    |
| <b>Hi-kvadrat(<math>\chi^2</math>)</b>            | <b>0,05</b>        |         |                       |         |
| <b>Kritična vrijednost</b>                        | <b>3,84</b>        |         |                       |         |
| <b>Stupnjevi slobode (df)</b>                     | <b>1</b>           |         |                       |         |
| <b>Razina značajnosti (p)</b>                     | <b>0,05</b>        |         |                       |         |

Vrijednost hi-kvadrat testa iznosi 0,05, dok je kritična vrijednost uz 1 stupanj slobode (df) 3,84 pri razini značajnosti 0,05 pa se postavljena hipoteza H3 potvrđuje. Iako smo u izračunu aritmetičke vrijednosti točnih odgovora imali malo veću brojčanu vrijednost kod studenata koji puše, dobivena je vrijednost hi-kvadrat testa manja od kritične vrijednosti pa se može reći da ne postoji statistički značajna razlika u broju točnih odgovora između studenata koji puše i onih koji ne puše. Hi-kvadrat test potvrđuje postavljenu hipotezu H3.

## RASPRAVA

Istraživanje za potrebe ovoga diplomskog rada provedeno je na prigodnomu uzorku koji je uključivao 110 studenata sa svih 5 godina Učiteljskoga studija Filozofskoga fakulteta u Splitu, akademske godine 2019./2020., s ciljem utvrđivanja miskonceptata studenata o ovisnosti pušenja. U istraživanju je sudjelovao samo 1 student dok su ostali ispitanici bili ženskoga spola. Od ukupnoga broja ispitanika sudjelovao je približno jednak broj studenata sa svih godina, a nešto više od polovice izjasnilo se da su nepušači. Isti udio pušača i nepušača sudjelovao je i u istraživanju koje je provela Ivančić (2018) među adolescentima u Rijeci, Križevcima i Buzetu. U našem istraživanju, više od tri petine ispitanika počeli su pušiti između 15. i 20. godine života, no manje od polovice ne zna razlog zbog kojega su počeli pušiti, a zanimljivo je da isti toliki udio ispitanika puši zbog osobnoga zadovoljstva. Nalik ovome istraživanju, Ganley i Rosario (2013) u Kaliforniji ispitali su stavove mladih (do 30 godina starosti) o pušenju duhana te je od ukupnoga broja ispitanika bilo više od polovice pušača među kojima manje od trećine puši duhan više od 2 puta dnevno, slično kao i studenti u našem istraživanju. U istraživanju koje su proveli Rkman i sur. (2015), među studentima prve godine Medicinskog fakulteta u Zagrebu u akademskoj godini 2015./2016. svakodnevno puši malo manje od jedne devetine ispitanika što je značajno manji broj od naših studenata. Navedeni rezultati ukazuju nam kako su studenti svjesni da se rizik od raznih bolesti koje nastaju uslijed pušenja povećava ranim početkom pušenja te da ovisi o duljini pušenja cigarete, broju popušanih cigareta dnevno, kao i udruženosti s drugim rizičnim čimbenicima. Prema ESPAD-u (Europsko istraživanje o pušenju, pijenju alkohola i uzimanju droga među učenicima) istraživanju, provedenome 2015. godine u državama Europe među učenicima petnaestogodišnjacima i šesnaestogodišnjacima, u Republici Hrvatskoj bilo je 72 % pušača što nas je pozicioniralo na 8. mjesto u Europi. Veći broj pušača imale su države Češka i Španjolska (samo petina ispitanika bili su nepušači), dok su oko jedne četvrtine ispitanika bili nepušači u Austriji, Lihtenštajnu, Danskoj, Švedskoj i Poljskoj. Iako je velik broj pušača u našem istraživanju, zanimljivo je kako samo treći ne želi prestati pušiti te ih samo 30-ak smatra kako pušenje nije popularno. Naime, donedavno je pušenje bilo društveno prihvaćeni oblik ponašanja, često percipiran i kao poželjno ponašanje, dok danas pušenje u

razvijenijim zemljama postaje sve nepopularnije, a broj pušača polako opada, čemu pridonose pozitivni pomaci u znanosti te društveno ozračje koje na pušenje gleda kao na nešto sramotno. Nažalost, u Republici Hrvatskoj pušenje je još uvijek prihvaćeno kao norma ponašanja i visoko je zastupljeno među mladima. Iako je od 2008. godine zabranjeno pušenje u javnim zatvorenim prostorima, taj se zakon ne poštuje, čemu smo i sami svjedoci. U mnogim kafićima ljudi i dalje puše, bez obzira na važeći zakon, što ukazuje kako mnogi, među njima nažalost i naši studenti, nisu upoznati s tom zakonskom odredbom ili ju jednostavno ne poštuju. Iz toga razloga trebale bi se postrožiti kazne i povećati učestalost inspekcijskih nadzora kako bi se razvila svijest da je pušenje zabranjeno u javnim zatvorenim prostorima. Možemo zaključiti kako naši studenti nemaju znanja koja su danas dio opće kulture, kao i da ne znaju na koje bi se sve načine mogao smanjiti broj pušača, na primjer povećanjem cijene i zabranom reklamiranja duhanskih proizvoda, što nam potvrđuju postignuti značajni rezultati smanjenja broja pušača u državama (Švedska, Norveška, Francuska, SAD, Velika Britanija, Kanada, Finska, Kina itd.) koje su donijele zakone o ograničenju uporabe i zabrani pušenja u određenim prostorima (Tadić, 2000). Slično istraživanje, o stavovima mladih (18 – 24 godine) o pušenju duhana, provela je Perković 2015. godine na društvenoj mreži Facebook te prema njezinim rezultatima istraživanja ispitanici (50,9 %) smatraju kako povećanje cijena utječe na smanjenje broja pušača, no samo 19,4 % ispitanika smatra da će se smanjiti broj pušača ograničavanjem oglašavanja i reklamiranja cigareta. Također, slično istraživanje o navikama pušenja proveo je i Gabelić 2018. godine među populacijom studenata na društvenim mrežama te je došao do rezultata da čak dvije trećine ispitanika ne namjerava prestati pušiti, a njih 62 % smatra da se neće smanjiti broj pušača kada poskupe cigarete. Navedeni podatci istraživanja pokazuju kako mladi nisu svjesni prikrivenoga reklamiranja duhanskih proizvoda i opasnosti od povećanja rizika da i sami nepušači postanu pušači. Naporima duhanske industrije jedino se može suprotstaviti zakonodavstvo i politička vlast na nacionalnoj i lokalnoj razini provođenjem raznih edukacijskih radionica i aktivnosti, počevši od predškolske dobi uzlazno u vertikali obrazovanja, preko javnoga oglašavanja putem različitih društvenih i elektronskih medija, utječući tako na učinkovito zdravstveno educiranje/obrazovanje. Jedan od važećih dokumenata u Republici Hrvatskoj jest *Akcijski plan za jačanje nadzora nad duhanom za razdoblje od 2013. do 2016. godine* s naglašenim ciljem smanjenja izloženosti duhanskome dimu na javnim mjestima, radnome mjestu i u kućnom okruženju (Ministarstvo zdravlja, 2013) kojim se pokušava promijeniti odnos i poimanje ovisnosti pušenja. Jedan od načina koji poduzima Svjetska zdravstvena organizacija (SZO) jest obilježavanje Svjetskoga dana nepušenja 31. svibnja koji se u Republici Hrvatskoj od 2003. godine obilježava na prvi dan Korizme (Rojnić Palavra i sur., 2013) s ciljem ukazivanja na zdravstvene i ostale rizike povezane s uporabom duhana i duhanskih proizvoda.

Devet tvrdnji koje se odnose na duhanski dim i utjecaj pušenja na zdravlje ponuđene našim studentima nisu pokazale statistički značajnu razliku u broju točnih i netočnih odgovora ispitanika te se ne mogu tumačiti kao miskonepti, no visoki postotak netočnih odgovora može ukazivati na nedovoljno poznavanje ovih činjenica o pušenju. Iako se već u osnovnoj školi susrećemo s podatkom da nikotin krvlju dolazi do mozga za 7 sekundi, polovica ispitanika nije upoznata s tim znanstvenim dokazom, a manje od pola ne zna da je nikotinizam zapravo ovisnost o nikotinu. Na temelju mnogih istraživanja procjenjuje se ako se ne zaustave sadašnji trendovi pušenja, utoliko će do 2030. godine broj umrlih od bolesti vezanih uz pušenje biti udvostručen i doseći brojku od 10 milijuna godišnje. U Republici Hrvatskoj svaka je treća odrasla osoba pušač, a procjenjuje se da je svako peta smrt uzrokovana pušenjem. S ovim podacima upoznato je malo više od polovice naših ispitanika, no porazno je kako isti toliki udio ne zna kako pušači od infarkta miokarda umiru 40 puta više od nepušača. Naime, pušenjem se sužavaju krvne žile te dolazi do začepljenja koronarnih arterija krvnim ugruškom što dovodi do iznenadnoga propadanja i razgradnje dijela srca, odnosno infarkta miokarda što je našim

studentima nepoznanica. Znanstvena istraživanja dokazala su negativan utjecaj pušenja na reproduktivno zdravlje žena, konkretno na povećanje rizika od neplodnosti, spontanoga pobačaja, izvanmaterične trudnoće, prijevremenoga poroda i menstrualnih poremećaja (Hrabak-Terjavić i Kralj, 2007), ali visoki postotak netočnih odgovora u našem istraživanju na tvrdnju o ugroženosti reproduktivnoga zdravlja žene može nam ukazati na nedovoljnu upućenost studenata za važnost brige o svome zdravlju, posebno što su većina naših ispitanika mlade žene. Prema Staniću (1995) djevojkama duhanski dim pomaže ublažiti tegobe i neugodnosti te lakše prebroditi svoje probleme, dok je mladićima pušenje simbol zrelosti te ulazak u svijet muškaraca koji nudi zabavu i provod. Jedan od najčešćih razloga zbog kojih mladi puše jest osjećaj smirenosti i opuštenosti, s čime se naši studenti ne slažu. Engleski su liječnici R. Doll i A. B. Hill 1952. godine na uzorku od 40 000 svojih kolega dokazali uzročnu povezanost između pušenja i karcinoma bronha i pluća te infarkta miokarda i kronične opstruktivne plućne bolesti (Hrabak-Terjavić i Kralj, 2007). Svjetska zdravstvena organizacija procjenjuje da pušenje uzrokuje 90 – 95 % smrtnosti od raka bronha i pluća, 45 – 50 % smrtnosti od ostalih zloćudnih novotvorina, 20 – 25 % smrti od bolesti srca i krvnih žila te 75 – 80 % smrti od kronične opstruktivne plućne bolesti (Ministarstvo zdravlja, 2013). Jednak broj naših studenata zna i ne zna da pušenje uzrokuje rak bronha prema čemu možemo zaključiti kako je studentima potrebna dodatna edukacija koja će dovesti do ispravne percepcije o štetnosti duhana i pušenja te osviještenosti k aktivnome djelovanju u smjeru zaštite i brige za svoj fizički i psihički razvoj. Analizom preostalih tvrdnji koje se odnose na duhanski dim i utjecaj pušenja na zdravlje, pokazalo se kako studenti imaju razvijene miskoncepte jer su na njih studenti dali više netočnih odgovora. Američka zdravstvena služba (engl. Surgeon General's Report on Smoking and Health), još je 1964. godine objavila izvještaj u kojemu je pušenje proglašeno rizičnim čimbenikom i uzrokom niza bolesti koje znatno smanjuju kvalitetu življenja i dovode do prerane smrti. Od tada su brojne kliničke, laboratorijske i epidemiološke studije istraživale učinke pušenja na zdravlje te potvrdile da konzumiranje duhanskih proizvoda (posebno pušenje cigareta) i pasivno pušenje znatno pridonose obolijevanju i prijevremeno umiranju od niza bolesti (Hrabak-Terjavić i Kralj, 2007). Međutim, zanimljivo je navesti kako je dominantan broj naših ispitanika svjestan da je pušenje izuzetno štetno za zdravlje, no većina ih smatra kako pušenje nije jedan od vodećih uzroka smrti, premda ih se više od pola slaže kako pušenje pridonosi prijevremenoj smrti. Studenti znaju navesti vodeće uzroke smrti, pri tome ne razmišljajući kako upravo pušenje uzrokuje taj niz bolesti koje su u konačnici presudne za nečiji život. S obzirom na to da se pušenje odvija inhalacijskim putem, najlošije posljedice ostavlja na dišni sustav pa se tako ono povezuje s razvojem različitih respiratornih bolesti poput kroničnoga bronhitisa, kronične opstruktivne bolesti pluća i karcinoma (grlo, grkljan, bronhi, pluća), ali utječe i na povećanje sklonosti respiratornim infekcijama (Matković, 2020). Potrebno je istaknuti da su naši studenti s prethodno navedenim vrlo dobro upoznati te da znaju kako pušenje uzrokuje slabovidnost, neplodnost i prijevremeno starenje koje se ponajviše uočava u naboranom licu, umornom izgledu kože zbog smanjene opskrbe kože krvlju te žutim prstima i noktima (Gašparović, 1996). Naime, prema istraživanjima 45 % pušača nema djecu zbog štetnoga utjecaja pušenja na spolne organe, a najviše mladih počinje pušiti u vrijeme spolnoga sazrijevanja te odmah na početku oštećuju spolne stanice i organe (Tadić, 2000). Pušači svakodnevno sebi, ali i drugima narušavaju kvalitetu življenja jer duhanski dim uz razne bolesti koje uzrokuje, utječe i na sve osjete, a najviše oštećuje osjete koji su u neposrednomu kontaktu s dimom cigarete – njuh i okus (Antončić Svetina, 2007), što je našim studentima poznato. Iako Svjetska zdravstvena organizacija upozorava da svakih 8 sekundi u svijetu umire jedan čovjek od posljedica štetnoga djelovanja duhana te prema njezinim procjenama danas u svijetu puši milijardu i tri stotine milijuna ljudi, a pet milijuna ljudi godišnje umire uslijed posljedica pušenja, našim studentima nije poznata ova statistika. Također, ne znaju da se udisanjem duhanskoga dima tijekom vožnje, nakon 20 minuta, oštrina vida smanjuje za 5,5 %,

a nakon jednoga sata čak 17,5 %. Profesionalnim vozačima tijekom osam sati vožnje smanjuje se oštrina vida za više od 30 % što znatno utječe na usporenost refleksnih radnji te osiguravajući zavodi u mnogim zapadnim zemljama poput Velike Britanije od takvih vozača traže veću naplatu za osiguranje automobila (Tadić, 2000). Čohan je 2014. godine provela istraživanje u Izraelu te utvrdila da pušenje smanjuje pamćenje i inteligenciju, čega naši studenti nisu svjesni. Zanimljivo je navesti kako naši ispitanici znaju da se rizik od raka pluća povećava s ranim početkom pušenja, a ne znaju da se rizik povećava ponovnim paljenjem polupopuštene cigarete i uvlačenjem dima iste cigarete nekoliko puta. Preporučljivo je, ako se već puši, cigarete popušiti samo do početka zadnje trećine jer na taj način ostatak cigarete djeluje kao prirodni filter (Zorc i Ilićić, 1998). Usporedbom rezultata našega istraživanja u kojemu možemo zaključiti da ispitanici uglavnom nisu upoznati s lošim utjecajem pušenja na zdravlje, istraživanje koje je provela Perković (2015) pokazuje kako ispitanici dobro poznaju štetne posljedice pušenja, kao i sve načine kojima se povećava rizik od raka pluća. Iako studenti nisu pokazali najbolje znanje o utjecaju pušenja na zdravlje, duhanski dim i njegov utjecaj na zdravlje poznaju malo bolje. Za pedesetak sastojaka duhanskoga dima dokazano je da imaju kancerogeno djelovanje, poput policikličkih aromatskih ugljikovodika, što je našim studentima poznato. Uz katran, najštetniji sastojci su i nikotin koji izaziva ovisnost te ugljikov dioksid (Hrabak-Terjavić i Kralj, 2007). Nikotin je uz, kofein i alkohol, jedna od najčešće korištenih psihoaktivnih droga. Imunitet organizma slabi uživanjem nikotina pa bi pušači trebali povećati unos vitamina C i drugih antioksidansa kako bi se smanjila količina slobodnih radikala koji uzrokuju toksičnost organizma (Zorc i Ilićić, 1998). Organizam pušača znatno je manje zasićen kisikom zbog čega dolazi do smanjenja radne sposobnosti i funkcije mozga što uzrokuje pojavu umora (Tadić, 2000). Pasivno pušenje još uvijek nije dovoljno shvaćeno kao važan javnozdravstveni problem, koji rezultira mnogim ozbiljnim posljedicama na zdravlje poput astme i alergija, različitih vrsta karcinoma, razvojem kardiovaskularnih bolesti, zaostajanjem rasta i razvoja djece, a u trudnoći dovodi do kongenitalnih anomalija ploda te najstrašnije posljedice sindroma iznenadne smrti dojenčeta, tzv. „smrti u kolijevci“ (Palavra i sur., 2013). Naši studenti pokazali su kako znaju da je pasivno pušenje štetno za zdravlje i da pušenje doji je utječe na dojenče jer je porazna činjenica kako su i djeca, ne svojom voljom, izložena duhanskome dimu, najčešće od vlastitih roditelja. Global Youth Tobacco Survey (GYTS) 2011. godine proveo je istraživanje o pasivnomu pušenju u Republici Hrvatskoj te prema rezultatima toga istraživanja 67 % mladih izloženo je duhanskome dimu, a 56 % njih ima jednoga ili oba roditelja pušača. Svjetska zdravstvena organizacija procjenjuje kako svake godine od posljedica izloženosti pasivnome pušenju umire oko 600 000 ljudi, od čega 165 000 djece (Palavra i sur., 2013). Nadalje, za djecu čiji su roditelji pušači, u samo jednoj godini izloženosti duhanskome dimu i nikotinu, izjednačava se s brojem od 60 do 150 popušanih cigareta. Mladi koji vrijeme rado provode u disko-klubovima, vrijeme boravka u vremenu od četiri sata u diskoteci jednako je kao da su boravili mjesec dana u prostoriji s aktivnim pušačem (Hrabak-Terjavić i Kralj, 2007). Rezultati našega istraživanja ukazuju kako studenti Učiteljskoga studija u Splitu nemaju razvijene miskoncepte o ovisnosti pušenja te kako ne postoje statistički značajne razlike u razvijenim miskonceptima o ovisnosti pušenja prema tome jesu li studenti pušači ili nepušači, kao i prema godini studija koju pohađaju. Pušenje je jedan od iznimno važnih javnozdravstvenih problema, ne samo zbog velikoga negativnoga utjecaja na zdravlje, već i zbog zabrinjavajućega broja ljudi koji puše. Potrebno je raditi na obrazovanju ne samo mladih, već i starijih populacija te uz donošenje jasnih i strogih zakona podizati svijest o štetnosti aktivnoga i pasivnoga pušenja.

## ZAKLJUČAK

S obzirom na dobivene rezultate u našem istraživanju, ali i sličnim istraživanjima u Republici Hrvatskoj, možemo zaključiti da pušenje predstavlja veliki izazov hrvatskome zdravstvenome sustavu, stoga je neophodno provoditi preventivne mjere kojima bi se podigla svijest mladih o štetnosti koje uzrokuje pušenje, kao i opasnosti kojima su oni i njihovi najbliži izloženi. Prevencija bi trebala biti usmjerena na kvalitetno obrazovanje školske populacije, povećanje cijene cigareta i poreza na duhan te promjene stava društva o društvenoj prihvatljivosti pušenja. Uz roditelje, kao ključne čimbenike u prevenciji konzumiranja duhanskih proizvoda, glavnu ulogu trebale bi imati odgojne ustanove (odgajatelji, učitelji, predmetni nastavnici, pedagozi, psiholozi) i na različite načine upozoravati mlade na opasnosti od samoga počinjanja pušenja koje neminovno vodi u ovisnost. Budući učitelji trebali bi biti svjesni svoje odgovornosti kako u obrazovanju, tako i u odgoju djece jer zajedno s roditeljima provode najviše vremena s njima te vrše značajan utjecaj na njih. U četvrtom razredu osnovne škole, unutar predmetnog kurikuluma Prirode i društva, učenici se prvi put susreću s nastavnim sadržajima u kojima se obrađuje tema ovisnosti (droga, alkohol, tehnologija, pušenje). Uključivanjem učenika u edukacijsko interaktivne radionice i projekte treba ih istraživačkim putem upoznati s različitim vrstama ovisnosti te posljedicama koje te ovisnosti nose sa sobom. S obzirom na to da nas u ovome radu zanima ovisnost pušenja, cilj takvih istraživačkih aktivnosti trebao bi biti i da nauče kako se oduprijeti pritiscima vršnjaka, da se upoznaju i s mnogim prednostima nepušenja, ali da se ujedno kod djece osvijesti pozitivan stav prema vlastitu tijelu i zdravlju te pojača osjećaj osobnog integriteta, što je zapravo temelj usvajanja svih pozitivnih zdravstvenih navika. Uz pozitivan stav prema sebi, djeca razvijaju i pozitivan stav prema drugima. Međutim, kako bismo bili kompetentni za provedbu aktivnosti i osvješćivanja učenika o štetnosti pušenja, ne bismo smjeli imati razvijene miskoncepte o navedenoj temi. Drugim riječima, trebali bismo posjedovati teorijska znanja utemeljena na znanstvenim dokazima zbog čega je neophodno cjeloživotno obrazovanje kako ne bi došlo do prenošenja starih i razvoja novih miskonceptata kod učenika. Cilj našega rada bio je ispitati prevladavaju li miskoncepti u spoznajama studenata Učiteljskoga studija u Splitu o ovisnosti pušenja. Analizom dobivenih rezultata utvrdili smo da studenti nemaju razvijene miskoncepte o ovisnosti pušenja te da ne postoji statistički značajna razlika između studenata nižih i viših godina studija te između pušača i nepušača. Zbog male razlike u dobi među studentima nije čudno što ne postoji statistički značajna razlika među njima o navedenoj temi, kao ni to što ne postoji razlika između pušača i nepušača. Iako smo imali visoki broj netočnih odgovora na tvrdnje vezane za zakonske odredbe i poznavanje načina na koji bi se smanjio broj pušača, kao i utjecaj nikotina na zdravlje, većina studenata nije znala ni da je pušenje jedan od vodećih uzroka smrti, broj umrlih u svijetu godišnje, kao ni utjecaj pušenja na oštrinu vida, pamćenje i inteligenciju. Također, našim studentima nepoznanice su posljedična oštećenja DNK-a, postotak umrlih pušača od raka grkljana i način na koji se povećava rizik od raka pluća. Međutim, studenti su svjesni štetnosti pušenja, kako na svoje zdravlje, tako i na svoju okolinu. Tijekom obrazovanja i utjecajem medija studenti se upoznaju i susreću s raznim štetnim posljedicama na temelju kojih im je razvijena svijest o lošem utjecaju pušenja na zdravlje što možemo navesti kao razlog zbog kojega nepušači nisu postali ovisni o duhanskim proizvodima, čak neki nisu nikada ni probali pušiti. Nadalje, rezultati kako studenti znaju o lošem utjecaju pasivnoga pušenja na zdravlje i činjenica kako većina studenata želi prestati pušiti, ukazuje nam na to da su svjesni kako treba mijenjati pristup prema brizi za svoje zdravlje i djelovati aktivno u tom smjeru. Premda je tema o pušenju vrlo dobro istražena, visoki postotak pušača u Republici Hrvatskoj ukazuje nam na to da populacija nema razvijenu svijest o štetnim utjecajima pušenja na zdravlje, stoga su nužne preventivne mjere koje još nisu dobro implementirane u naše društvo te bi se u budućim istraživanjima trebalo istražiti na koji bi se

način mogla podignuti svijest i smanjiti broj pušača. Kao što smo već naglasili, učitelji imaju važnu ulogu u razvoju dječjih integriteta te nam rezultati našega istraživanja mogu pomoći pri izradi izvedbenoga programa kako bismo osvijestili i pripremili učenike za njihov budući život i opasnosti s kojima će se susretati. S obzirom na to da smo za određene tvrdnje utvrdili visoki broj netočnih odgovora, što nam može ukazivati na nedovoljnu informiranost i nepostojanje odgovarajućega znanja o navedenoj temi, potrebno je provoditi dodatno obrazovanje studenata kako bi se potencijalni miskoncepti uklonili. Na taj će način studenti, sutra učitelji djeci, ponajprije svojim primjerom, a posebno osmišljenim radionicama i istraživačkim radom, učenike osposobiti da prepoznaju loše navike i načine ponašanja, a da prihvate one koje vode k zdravom odrastanju.

## LITERATURA

1. Bubić, A. (2015). Osnove statistike u društvenim i obrazovnim znanostima. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Split.
2. Mužić, V. (2004). Uvod u metodologiju odgoja i obrazovanja. Educa, Zagreb.
3. Čop, N. (2001). *Pušenje i moždani udar*. Medicus, 10 (1), 55 – 62.  
<https://hrcak.srce.hr/19330>
4. Ganley, B., Rosario, D. (2013). *The smoking attitudes, knowledge, intent, and behaviors of adolescents and young adults: Implications for nursing practice*. Journal of Nursing Education and Practice 3:40-50.  
[https://www.academia.edu/6386154/The\\_smoking\\_attitudes\\_knowledge\\_intent\\_and\\_behaviors\\_of\\_adolescents\\_and\\_young\\_adults\\_Implications\\_for\\_nursing\\_practice](https://www.academia.edu/6386154/The_smoking_attitudes_knowledge_intent_and_behaviors_of_adolescents_and_young_adults_Implications_for_nursing_practice)
5. Rojnić Palavra, I., Pejnović Franelić, I., Musić Milanović, S., Puljić, K. (2013). *Pasivno pušenje – aktivni ubojica*. Liječnički vjesnik, 135(11 – 12).  
<https://hrcak.srce.hr/172530>
6. Tadić, M. (2000). *Ovisnost o pušenju u moralno-etičkoj prosudbi*. Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti, 55(1). <https://hrcak.srce.hr/1401>
7. Stanić, I. (1995). *Odvikavanje učenika od pušenja*. Napredak 136(3), Zagreb.
8. Antončić Svetina, M. (2007). *Pušenje i kardiovaskularne bolesti*.  
<https://www.plivazdravlje.hr/aktualno/clanak/16072/Pusenje-i-kardiovaskularne-bolesti.html>
9. Barišić, B. (2019). *Prestanak pušenja*.  
<https://www.plivazdravlje.hr/aktualno/clanak/32526/Prestanak-pusenja.html>
10. Čohan, M. (2014). *Istraživanje: Pušači imaju niži kvocijent inteligencije?*  
<https://www.srednja.hr/novosti/istrazivanje-pusaci-imaju-nizi-kvocijent-inteligencije/>
11. Gabelić, T. (2018). *Istraživanje o navikama pušenja*.  
<https://studentski.hr/zabava/studentski-zivot/anketa-pokazala-studenti-nece-prestatipusiti-cigarete-unatoc-poskupljenju>
12. Gašparović, R. (1996). *Cigarete i alkohol pogubni za ljepotu i dugovječnost*.  
<http://www.zzjzpgz.hr/nzl/96/cigarete.htm>
13. Hrabak-Žerjavić, V., Kralj, V. (2007). *Pušenje – čimbenik rizika za zdravlje*. Hrvatski časopis za javno zdravstvo, 3(11).  
<https://hcjz.hr/index.php/hcjz/article/view/1396/1347>
14. Hrvatski zavod za javno zdravstvo (2015). *Europsko istraživanje o pušenju, pijenju alkohola i uzimanju droga među učenicima (ESPAD)*. [https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2016/10/HR\\_ESPAD\\_2015\\_RGB\\_3.pdf](https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2016/10/HR_ESPAD_2015_RGB_3.pdf)
15. Matešan, K. (2019). *Svjetski dan nepušenja 2019. 'Ne dopusti duhanu da ti oduzme dah'*.



- <https://www.nzjz-split.hr/index.php/2-uncategorised/298-svjetski-dan-nepusenja-2019-ne-dopusti-duhanu-da-ti-oduzme-dah>
16. Matković, Z. (2020). *Pušenje i kašalj*.  
<https://www.plivazdravlje.hr/aktualno/clanak/33860/Pusenje-i-kasalj.html>
  17. Mayer, D., Pavić Šimetin, I., Belavić, A., Hemen M. (2017). *Svjetsko istraživanje o uporabi duhana u mladima*.  
[https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2017/05/GYTS\\_HZJZ\\_WEB\\_000.pdf](https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2017/05/GYTS_HZJZ_WEB_000.pdf)
  18. Ministarstvo zdravlja RH (2013). *Akcijski plan za jačanje nadzora nad duhanom za razdoblje od 2013. do 2016. godine*.  
<https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//2016/Sjednice/Arhiva//74.%20-%2011.pdf>  
<https://drive.google.com/file/d/17HOSIVVtrQSporcuk3t5RpXXMGrEEBIa/view>
  19. Ivančić, M. (2018). *Pušenje u adolescenata: neželjeni učinci*. Diplomski rad.  
<https://zir.nsk.hr/islandora/object/medri%3A2699>
  20. Perković, D. (2015). *Stavovi mladih o pušenju duhana*. Diplomski rad.  
<https://repozitorij.mef.unizg.hr/islandora/object/mef%3A697/datastream/PDF/view>
  21. Rkman, D., Kujundžić Tiljak, M., Nola, I. A., Majer, M. (2015). *Pušenje među mladima u Republici Hrvatskoj*.
  22. Zorc, B., Ilić, Ž. (1998). *Nikotin i pušenje*. Farmaceutski glasnik, 54 (1998), 10; 327-334 <https://www.bib.irb.hr/19215>

Ante Grčić, Morana Koludrović, Vanna Kosanović  
Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

## POTIČU LI ŠKOLSKE EKSKURZIJE CJELOVITI RAZVOJ OSOBNOSTI? KVALITATIVNA ANALIZA SADRŽAJA ŠKOLSKIH EKSKURZIJA

**Sažetak:** Školska ekskurzija, kao oblik izvanučioničke nastave, pruža brojne mogućnosti za cjeloviti razvoj učenika. Ipak, u znanstveno-istraživačkom smislu, uloga, važnost, značajke planiranja i organiziranja te sadržaji školskih ekskurzija nisu dovoljno istraženi. Stoga je cilj istraživanja bio kvalitativnom analizom istražiti 15 ponuda školskih ekskurzija za učenike trećih i sedmih razreda osnovne i trećih razreda srednje škole s posebnim naglaskom na zastupljenost sadržaja i aktivnosti iz domene odgojno-obrazovnog aspekta, aspekta kulturne baštine te slobodnog vremena. Rezultati analize pokazuju da su u ponudama za osnovnoškolce svi analizirani aspekti povezani s ishodima učenja u kurikulumu, u odnosu na ponude namijenjene srednjoškolcima čije se ekskurzije više usmjeravaju na upoznavanje sa znamenitostima zemlje koju posjećuju. Očekivano, u ponudama za osnovne škole naglašeniji su organizirani i nadzirani oblici provođenja slobodnog vremena u odnosu na ponude za srednjoškolske učenike.

**Ključne riječi:** školski kurikulum, slobodno vrijeme, kulturna baština, cjeloviti razvoj učenika

**Summary:** School excursion, as a form of non-classroom teaching, offers numerous possibilities for the overall development of students. However, in the scientific-research sense, the role, importance, characteristics of planning and organization and the content of school excursions have not been sufficiently explored. Therefore, the aim of the research was qualitative analysis of 15 offers of school excursions for pupils of third and seventh grades of elementary and third grades of high school with special emphasis on the representation of content and activities in the field of educational and educational aspects, aspects of cultural heritage and leisure time. The results of the analysis show that in offers for elementary schools all the analysed aspects are more related to learning outcomes in curriculum, compared to offers intended for high school students whose excursions focus more on acquainting themselves with the characteristics of the country they visit. Expected, offers for elementary schools emphasize more organized and supervised forms of spending leisure time compared to offers for high school students.

**Keywords:** school curriculum, leisure time, cultural heritage, integral development of students

## UVOD

Cjeloviti razvoj učenika temeljna je zadaća pedagogije i didaktike, a podrazumijeva optimalan razvoj kognitivnih, psihomotornih i afektivnih znanja i vještina (Bognar i Matijević, 2005; Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, 2011; Narodne novine, 2014; Osnovna škola. Odgojno obrazovna struktura, 1964; Poljak, 1991) za što je potrebno povezivanje teorije i praktičnog iskustva, odnosno aktivno i iskustveno učenje kako bi učenici kompetencije stečene u učionici mogli primjenjivati u svakodnevnom životu. Još su prije nekoliko stoljeća Francis Bacon, Jean Jacques Rousseau i Jan Amos Komensky upozoravali na važnost učenja u izvornoj stvarnosti ističući njezine brojne dobrobiti (Bacon, 1625; Zaninović, 1988; Žarnić, 2001). Poljak (1968; 1977; 1991) je jednako tako upozoravao na važnost jedinstva teorije i prakse ističući kako izvanučionička nastava omogućuje povoljnije uvjete za nastavni rad. Bognar i Matijević (2005) istaknuli su da se veliki dio odgojno-obrazovnih ciljeva može ostvariti u prirodnoj i društvenoj sredini kao primarnim i primjerenim izvorima znanja. Jagić (2010) primjerice ističe da se izvanučioničkom nastavom učenici uče samostalnosti, originalnosti i stvaralačkoj slobodi, dok Anđić (2007) učenje u izvanučioničkom kontekstu vidi kao prostor za otkrivanje, analiziranje i intepretaciju naučenog s posebnim naglaskom na osobni doživljaj učenika. Ford i Blanchard (1993) ističu kako izvanučionička nastava omogućuje učenicima razvoj osjetljivosti prema okolišu kao prvom koraku u razumijevanju povezanosti čovjeka i prirode te ovisnosti čovjeka o ekosustavu. Drugi autori potkrepljuju navedeno, ističući dodatno da izvanučionička nastava pridonosi motivaciji učenika, istraživačkom učenju, stvaralaštvu, originalnosti, analitičnosti, socijalizaciji i brojnim drugim, kako akademskim, tako i generičkim kompetencijama (Broda, 2007; Durlak i Weissberg, 2007; Ford, 1993; Jagić, 2006; Previšić, 1987).

Školske ekskurzije organizirani su oblik višednevne izvanučioničke nastave kojima je cilj posjet prirodnim, kulturnim, povijesnim, sportskim i tehničkim središtima kako bi se ispunili odgojno-obrazovni ciljevi i zadaće (Narodne novine, 2013). Kao što je vidljivo prema navedenoj definiciji, temeljni cilj školskih ekskurzija jest stjecanje odgojno-obrazovnih kompetencija koje su povezane s kulturnom, povijesnom i prirodnom baštinom. Prema Konvenciji o zaštiti svjetske prirodne i kulturne baštine (Narodne novine, 1993) kulturnu baštinu čine spomenici i lokacije od iznimnog značaja, kao što su primjerice arhitektonske građevine, monumentalno kiparstvo, slikarstvo, arheološki spomenici, špiljske nastambe i slično, dok prirodna baština obuhvaća prirodne resurse, odnosno floru, faunu, geologiju i druge prirodne resurse. Iako je u definiciji školske ekskurzije značajniji naglasak stavljen na obrazovne elemente, aktivnosti tijekom školske ekskurzije imaju potencijal stjecanja brojnih generičkih kompetencija te imaju važnu socijalizacijsku i odgojnu ulogu (Broda, 2007; Durlak i Weissberg, 2007; Ford, 1993; Previšić, 1987).

Međutim, iako je Pravilnikom o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti (Narodne novine, 2013) definiran koncept školske ekskurzije te načini odabira, organiziranja i realiziranja istih, još uvijek ima malo istraživanja o aktivnostima i sadržajima školskih ekskurzija, a posebno ako se uspoređuju ishodi učenja u kurikulumu s aktivnostima na školskoj ekskurziji. U dogovoru sa školama agencije izrađuju ponude koje trebaju biti strukturirane prema suvremenim didaktičko-pedagoškim načelima te trebaju zadovoljavati sve domene (kognitivna, psihomotorna i afektivna) razvoja učenika. Kako bi se provjerilo je li tome u praksi tako, glavni cilj ovoga istraživanja bio je analizirati ponude školskih ekskurzija u Republici Hrvatskoj namijenjene učenicima razredne i predmetne nastave u osnovnoj školi te srednjoškolskim učenicima na području grada Splita, odnosno Splitsko-dalmatinske županije.

Kako bi se odgovorilo na cilj istraživanja, izdvojeni su sljedeći problemi:

1. analizirati ponude školskih ekskurzija s obzirom na namjenu, odnosno utvrditi vrste aktivnosti i sadržaja u ponudama školskih ekskurzija
2. analizirati ponude školskih ekskurzija s obzirom na odgojno-obrazovne i baštinske sadržaje i aktivnosti
3. analizirati ponude školskih ekskurzija s obzirom na sportske aktivnosti i aktivnosti slobodnog vremena
4. analizirati ponude školskih ekskurzija s obzirom na zastupljenost i oblike aktivnosti kojima se potiče cjeloviti razvoj učenika i primjerenost dobi učenika

## **METODA**

### **POSTUPAK I UZORAK ISTRAŽIVANJA**

Kako bi se odgovorilo na postavljeni cilj istraživanja i njemu pripadajuće probleme, slučajnim odabirom izdvojeno je petnaest različitih ponuda za ekskurzije namijenjenih učenicima razredne i predmetne nastave te učenicima završnih razreda srednjih škola dobivenih od triju turističkih agencija (VIP Travel, F-tours i Magellan) u gradu Splitu budući da su za te razrede u Republici Hrvatskoj predviđene duže ekskurzije. Ponude školskih ekskurzija namijenjene su učenicima u školskoj godini 2018./2019., odnosno prije pandemije COVID-19 kako bi se dobio cjelovitiji uvid u ponude školskih ekskurzija. Uzorak su sačinjavale tri ponude za Gorski kotar (škola u prirodi) i tri ponude za određište Istra i otok Krk, namijenjene učenicima razredne nastave. Nadalje, za učenike predmetne nastave analizirane su dvije ponude za Hrvatsko zagorje i Zagreb te jedna za Hrvatsko zagorje – Međimurje – Zagreb. Od srednjoškolskih ekskurzija analizirane su tri ponude koje obuhvaćaju srednju Europu s najznačajnijim odredištima Prag – Beč – München te tri ponude u kojima je glavno odredište Rim, pri čemu je jedno od navedenih putovanja ujedno predviđeno i kao duhovno-kulturno putovanje. Drugim riječima, od svake agencije preuzeta je po jedna ponuda koja obuhvaća iste ili u što većoj mjeri slična odredišta u cijelom uzorku istraživanja.

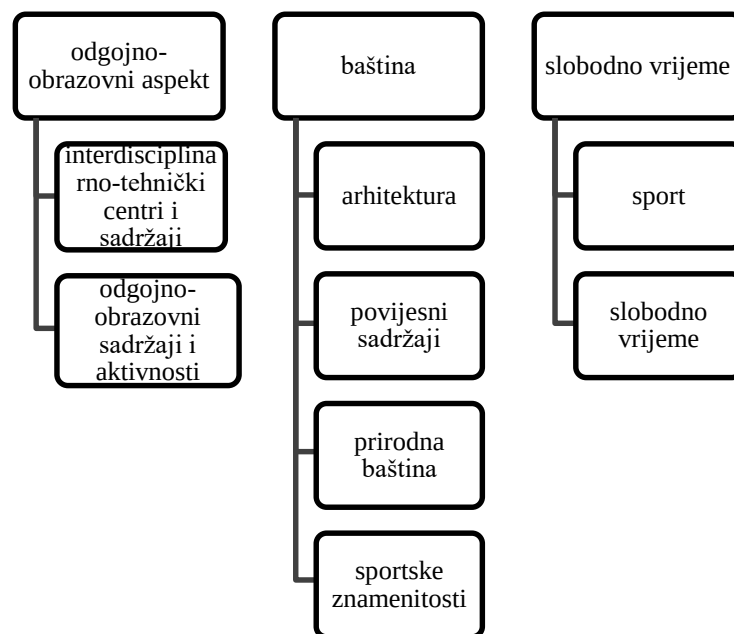
Metoda korištena u ovom istraživanju jest kvalitativna analiza sadržaja jer omogućuje sustavno opisivanje značenja kvalitativnih podataka procesom kodiranja (Hsieh i Shannon, 2005; Schreier 2014). U odnosu na kvantitativnu, koja mjeri učestalost i koja je usmjerena k manifestnim značenjima, kvalitativnom analizom moguće je utvrditi zastupljenost kategorija i analizirati latentna značenja (Manić, 2019) što je za provedbu ovog istraživanja važno kako bi se utvrdile, izdvojile, a potom i grupirale aktivnosti i sadržaji. Istraživanje je podijeljeno na 7 faza koje uključuju definiranje istraživačkih pitanja, izbor uzorka, određivanje kategorija analize, opis procesa kodiranja, kodiranje materijala, utvrđivanje vjerodostojnosti i analizu rezultata (Elo i Kyngas, 2007).

## **REZULTATI I RASPRAVA**

### **VRSTE AKTIVNOSTI I SADRŽAJA U PONUDAMA ŠKOLSKIH ESKURZIJA**

S obzirom na to da je suvremena škola usmjerena na cjeloviti razvoj učenika te je i glavni cilj školskih ekskurzija usmjeren na cjeloviti razvoj učenika, prvim problemom istraživanja željelo se ispitati jesu li u ponudama za školske ekskurzije obuhvaćene aktivnosti i sadržaji kojima se potiče cjeloviti razvoj učenika. To je napravljeno na način da su se kvalitativnom analizom svih ponuda u uzorku istraživanja izdvojile ponuđene aktivnosti i sadržaji te je napravljena kategorizacijska matrica (Elo i Kyngas, 2007; Slika 1). Analizom ponuda ekskurzija, odnosno analizom sadržaja i aktivnosti u njima, ekstrahirane su tri glavne kategorije koje uključuju odgojno-obrazovni aspekt školskih ekskurzija, aspekt slobodnog vremena i aspekt baštine (Slika 1). Analizom sadržaja pojedinih dijelova kategorizacijske

matrice induktivno su stvorene potkategorije za aspekte baštine i odgojno-obrazovni aspekt, a pripadaju potkategorijama interdisciplinarno-tehnički centri i sadržaji, odgojno-obrazovni sadržaji i aktivnosti, arhitektura, povijesni sadržaji, prirodna baština i sportske znamenitosti (Slika 1). Novom deduktivnom analizom sadržaja prema navedenim potkategorijama nijedna jedinica sadržaja nije ispuštena, odnosno navedene potkategorije iscrpno predstavljaju glavnu kategoriju čime se potvrđuje valjanost potkategorija. Pri tome je uočljivo da su aktivnosti i sadržaji koji uključuju sport grupirani u dvije kategorije: baština i slobodno vrijeme i to zato što se učenje o sportskim znamenitostima razlikuje suštinski od sportskih aktivnosti koje pripadaju slobodnom vremenu, odnosno zabavi i opuštanju učenika.



Slika 1. Aktivnosti i sadržaji u ponudama školskih ekskurzija u cijelom uzorku

Dobivene kategorije u skladu su s Pravilnikom o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole (Narodne novine, 2013, članak 2) prema kojem je školska ekskurzija oblik izvanučioničke nastave koji obuhvaća višednevno putovanje radi posjeta prirodnim, kulturnim, povijesnim, sportskim i tehničkim središtima sa svrhom ostvarenja određenih odgojno-obrazovnih ciljeva i zadaća. Analizom ponuda za školske ekskurzije uočeno je da sve obuhvaćaju sadržaje i aktivnosti koje su povezane s odgojno-obrazovnim zadaćama i ciljevima, a ponajprije se ogledaju kroz kategoriju baštine te kroz kategoriju odgojno-obrazovni aspekt. Obje kategorije istraživanja povezane su s odgojno-obrazovnim ishodima, odnosno s ciljevima i zadaćama kurikulumu. Međutim, grupirane su u dvije kategorije zato što dio aktivnosti koji je svrstan u kategoriju odgojno-obrazovni aspekt nije neposredno povezan s kulturnom i prirodnom baštinom. Primjer je takve aktivnosti hranjenje životinja gdje se aktivnost školske ekskurzije povezuje s ishodima učenja iz kurikulumu za nastavni predmet prirode i društva.

Baštinski aspekt školskih ekskurzija sastavni je i najzastupljeniji dio analiziranih ponuda u cijelom uzorku. Kostović-Vranješ i Šiškov (2005 prema Kostović-Vranješ 2015) navode kako uključivanjem djece u aktivno istraživanje baštinskih elemenata izgrađujemo njihov identitet, osobnost, potičemo njihovu radoznalost, kreativnost i samopouzdanje. Iste autorice ističu kako će djeca razvijati sebe, svoja znanja, mogućnosti, interese, ali ih treba učiniti svjesnima svoje kulture i baštine, odnosno pružiti im pomoć u upoznavanju njihove

vrijednosti. U ovom je istraživanju kategoriju aspekta kulturne baštine bilo moguće, ovisno o dominantnoj aktivnosti, podijeliti u potkategorije kulturna baština - arhitektura, kulturna baština - povijest, sportske znamenitosti te prirodna baština koje su međusobno vrlo povezane.

Posljednji aspekt ponuda školskih ekskurzija obuhvaća slobodno vrijeme učenika i sport. Ono s jedne strane uključuje različite sportske aktivnosti koje su u uzorku značajno manje zastupljene u odnosu na aktivnosti slobodnog vremena, a posebno opadaju s porastom dobi učenika.

Nadalje, analizom ponuda školskih ekskurzija uočljivo je da se potiče cjeloviti razvoj osobnosti. Zastupljene su aktivnosti i sadržaji kojima se razvija i kognitivni i psihomotorni i afektivni dio osobe, odnosno iz ponuda školskih ekskurzija uočljivo je da imaju i odgojnu i obrazovnu zadaću. Brojne su aktivnosti u cijelom uzorku istraživanja usmjerene k stjecanju obrazovnih ishoda i iskazane su ponajprije kroz aktivnosti odgojno-obrazovnog aspekta i aspekta baštine, dok je odgojni dio, s posebnim naglaskom na aktivnosti kojima se potiče psihomotorni i afektivni dio, uočljiviji iz aktivnosti sporta i slobodnog vremena, iako je zastupljen i u prvim dvjema kategorijama.

Iz svega navedenoga, moguće je zaključiti da ponude školskih ekskurzija u uzorku istraživanja doista uzimaju u obzir cjeloviti razvoj učenika izmjenjujući i uključujući obrazovne i odgojne aktivnosti ne isključujući psihomotorni aspekt te aspekt socijalizacije i slobodnog vremena kao njihov sastavni dio.

## ODGOJNO-OBRAZOVNI I BAŠTINSKI SADRŽAJI I AKTIVNOSTI U PONUDAMA ŠKOLSKIH ESKURZIJA

S obzirom na to da su, kao što je istaknuto, baštinski i odgojno-obrazovni aspekt međusobno iznimno povezani, u drugom problemu istraživanja pristupilo se objedinjenoj analizi istih. Analizom ponuda namijenjenih učenicima razredne nastave u kojima je dominantno odredište Gorski kotar uočljivo je da su koncipirane kao škola u prirodi, primjerene dobi učenika te su u skladu s kurikulumskim dokumentima i to naročito s kurikulumom za nastavni predmet priroda i društvo (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2006; Narodne novine, 2019) pri čemu je moguće istaknuti humani odnos prema prirodi, razvoj ekološke svijesti, stjecanje spoznaja o prirodi, suživotu čovjeka i prirode, povezivanje životnih uvjeta i raznolikost živih bića na različitim staništima, opisivanje životne zajednice organizama na nekom staništu, opis životnih ciklusa i slično. Sama izvanučionička nastava iz predmeta priroda i društvo propisana je u kurikulumima iz prirode i društva (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2006; Narodne novine, 2019), s naglaskom na proučavanje biljnog i životinjskog svijeta Republike Hrvatske, što navedene ponude definitivno omogućuju.

Odabrane ponude za školske ekskurzije učenika razredne nastave s Istrom kao temeljnim odredištem također nude raznolikost s aspekta kulturne baštine, uz poneka međusobna odstupanja u zastupljenosti analiziranih aktivnosti. Naime, ponude za Istru temelje se na razgledavanju brojnih građevina i povijesno i tradicijski važnih lokaliteta. Usporedbom ponuda za Gorski kotar i Istru s obzirom na aktivnosti obrazovnog karaktera, uočljiva su veća odstupanja između ponuda i to na način da je u svim ponudama za Gorski kotar ovaj aspekt zastupljeniji u odnosu na Istru kao dominantno odredište. Naime, u prve tri ponude za odredište Gorski kotar ponuđeni su posjeti multimedijalnim i interaktivnim centrima, radionice i brojni obrazovni sadržaji i programi, što nije slučaj u ponudama za Istru (izuzev jedne ponude gdje je predviđen posjet Memorijalnom centru Nikola Tesla). Pri tome je važno naglasiti da nenavođenje tih aktivnosti u ponudama ne znači da one neće biti zastupljene, odnosno realizirane. Ipak, čini se da bi ponude trebale biti stilski ujednačenije kako bi učenici, učitelji i roditelji mogli kvalitetno usporediti ponude koje nude agencije. Slično je i s obzirom na aspekt

baštine gdje su uočljiva još veća odstupanja između ponuda. Kao što je navedeno ranije, školska ekskurzija kojoj je temeljno odredište Gorski kotar koncipirana je kao škola u prirodi što rezultira time da je naglasak stavljen na prirodne znamenitosti, dok se ponude za Istru temelje na posjećivanju povijesno i tradicijski važnih lokaliteta, muzeja i građevina. Očito je da se radi o različitim ponudama koje djelomično određuje i zastupljenost odredišta i znamenitosti odabrana odredišta. Međutim, dobiveni rezultati sugeriraju na važnost pomnijeg osmišljavanja ponuda za školske ekskurzije kako bi bile zastupljene sve kategorije, kako bi se osigurala korelacija s ishodima učenja u kurikulumu i kako bismo bili sigurni da su sadržaji i aktivnosti primjereni dobi i predznanju učenika.

Analizom ponuda namijenjenih učenicima predmetne nastave s dominantnim odredištem Hrvatsko zagorje uočljivo je da su u svima ponuđeni bogati obrazovni program (atelier slikarice Julijane Erdoedy, Koncertna dvorana Vatroslava Lisinskog i Trg bana Josipa Jelačića). Sagledavajući aspekt kulturne baštine, vidljivo je prevladavanje arhitekture, odnosno planirani su razgledi brojnih crkvi, katedrala, dvoraca i ostalih građevina, međutim ni segment umjetnosti ne manjka. Štoviše, ponuđeni su razgledi spomenika, važnih umjetnina i učenicima je omogućen uvid u suvremenu umjetnost i atelier poznate umjetnice. Nadalje, u segmentu prirodne baštine planiran je posjet Nacionalnom parku Plitvice u svim ponudama, zoološkom vrtu ili akvariju (ovisno o ponudi) i razgledi različitih jezera i parkova. Na temelju navedenog, moguće je zaključiti da se radi o kvalitetnom omjeru i odabiru svih promatranih aspekta i njihovih segmenata izuzev posjeta sportskim znamenitostima koje nisu zastupljene u uzorku istraživanja za učenike predmetne nastave.

Iako se ponude za srednje škole razlikuju s obzirom na odredišta, uočljivo je kako u svima dominira aspekt kulturne baštine i to ponajprije arhitekture. Primjetno je kako jedna od ponuda (osmišljena kao interdisciplinarna nastava duhovno-kulturnog putovanja učenika) sadrži značajan broj planiranih lokaliteta čime uvelike odstupa od ostalih ponuda. Analiza ponuda školskih ekskurzija važna je i zbog ove problematike. Naime, zbog prevelikog sadržaja, uspješnost i kvaliteta realizacije u tom slučaju mogu biti vrlo upitne. Važno je da školske ekskurzije i posjećivanje odredišta učenicima ne predstavljaju veliki napor ili obvezu koju nerado ispunjavaju. Aspekt umjetnosti i arhitekture u ponudama za srednju školu gotovo je neodvojiv što je jasno i opravdano. S obzirom na aspekt prirodne baštine u svim je ponudama ona gotovo zanemariva, a posebno ako se uspoređi s ponudama za osnovnu školu.

## SLOBODNO VRIJEME I SPORTSKE AKTIVNOSTI U PONUDAMA ŠKOLSKIH EKSKURZIJA

Trećim problemom istraživanja analizirane su ponude s obzirom na slobodno vrijeme i zabavu. Uočljivo je kako je slobodno vrijeme za učenike razredne nastave u ponudama vrlo strukturirano i velikoj mjeri pod nadzorom animatora ili zabavljača. Za takav su se pristup agencije vrlo vjerojatno namjerno opredijelile kako bi roditelji imali osjećaj sigurnosti. Ponuđene aktivnosti i sadržaji slobodnog vremena između ostalog uključuju sportske igre, kvizove, timske igre kojima se djeca uče poštivanju pravila, dogovoru, izvršavanju dužnosti, preuzimanju odgovornosti i rizika, poštovanju i slično što su sve ključne odgojne zadaće te kao takvo, slobodno vrijeme jest (u velikoj mjeri) koncipirano u funkciji odgojne komponente. Očekivano, organizirane sportske i timske igre, sa spomenutim aktivnostima, doprinose psihofizičkom razvoju djece. Iako se radi o aspektu slobodnog vremena, uočljiva je povezanost s aktivnostima iz predmeta tjelesna i zdravstvena kultura za učenike istih razreda (Narodne novine, 2006; Narodne novine, 2019a). Jean Jacques Rousseau (Žarnić, 2001) isticao je važnost fizičke aktivnosti u slobodnom vremenu kao značajnu odgojnu komponentu. Krstin (2008) navodi kako sport promiče zdrav način života, razvija disciplinu, timski duh i potiče stvaranje radnih navika, stoga ih je vrlo korisno uključiti u školske ekskurzije. Osim toga, sportske

aktivnosti doprinose i socijalizaciji djece i osjećaju pripadanja, stoga svako dijete mora znati da je važan dio grupe i da doprinosi dobrobiti cijelog tima (Krstin, 2018).

U svim ponudama za učenike razredne nastave vidljiva je iznimna strukturiranost aktivnosti za večernje programe, što je jasno ako uzmemo u obzir dob učenika. Nešto vidljiviji naglasak na nadzoru istaknutiji je u ponudama za Gorski kotar, što ne znači nužno izostanak istog u ponudama za Istru, ali sugerira na drugačiji diskurs ponuda koji može utjecati na odabir ponuda školskih ekskurzija. Također, isključivo u ponudama za Gorski kotar organizirane su i brojne sportske aktivnosti. Zabavni sadržaj, poput Dinoparka, nalazi se isključivo u jednoj ponudi za Istru, dok su takve aktivnosti sa zabavnim karakterom izostavljene u ostalima. Generalno, bogat i vrlo strukturiran sadržaj u okviru slobodnog vremena uočljiv je u ponudama za Gorski kotar.

U okviru slobodnog vremena u ponudama za učenike predmetne nastave uočljive su organizirane aktivnosti i sadržaji pod nadzorom animatora. Takav je diskurs i u ovim ponudama vrlo vjerojatno odabran kako bi agencije roditeljima unijele sigurnost i povjerenje te ih na takav način privukli za odabir odredišta. U ovim je ponudama zastupljen bogati izbor u okviru tematskih zabava gdje učenici imaju velik izbor organiziranih aktivnosti. Učenicima su omogućene aktivnosti s ciljem razvijanja ekološke svijesti i orijentacije u prirodi s izrazitom odgojnom i obrazovnom funkcijom, no i dalje u okviru slobodnog vremena. Također, osvrst na cjelokupni dnevni izlet može biti dobar pokazatelj pozitivnih i negativnih aspekata putovanja u funkciji unaprjeđenja organizacije aktivnosti na ekskurziji ili promjene u skladu s učeničkim interesima. Sve u svemu, vrlo pohvalna i kvalitetna koncepcija slobodnog vremena. Nadalje, učenicima se nudi niz funkcionalnih aktivnosti poput natjecanja, kvizova, glazbenih točaka, sportskih aktivnosti koje pridonose njihovu psihofizičkom razvoju i pozitivno utječu na unaprjeđenje i razvoj različitih vrijednosti. Djeca se uče poštivanju drugih, pravilima ponašanja, timskom radu što je uostalom i važna značajka školskih ekskurzija (Broda, 2007; Durlak i Weissberg, 2007; Ford, 1993; Jagić, 2006; Previšić, 1987). Zanimljivo je istaknuti segment razvoja ekološke svijesti koje nalazimo u okviru aktivnosti slobodnog vremena u dvjema ponudama za odredište Hrvatsko zagorje.

Analizirajući ponude za školske ekskurzije namijenjene srednjoškolcima, uočljivo je da im je omogućeno slobodno dnevno vrijeme što je, sukladno njihovim godinama, prihvatljivo. Učenici ga provode po vlastitim željama, uz određene sugestije. Usporedbom s ponudama za osnovnoškolce uočljivo je kako se diskurs ponuda mijenja u odnosu na osnovnoškolske, odnosno nadzor, organizacija i pratnja nisu posebno istaknuti.

Usporedbom ponuda prema odredištima uočljiva su velika odstupanja između ponuda za Rim i Beč – München - Prag. U ponudama za Beč – München - Prag naglašene su brojne večernje zabave, noćni izlasci (i poziv za veliku zabavu nakon putovanja) te je generalno velik naglasak stavljen na slobodno vrijeme. S druge strane, u ponudama za Rim ni jedan noćni izlazak ili zabava nisu planirani. Takav diskurs može utjecati na atraktivnost ponude s obzirom na to da je učenicima slobodno večernje vrijeme na školskim putovanjima od velikog značaja. Naglašeno je tek kako ulaznice za diskoteke nisu uključene u cijene školskih ekskurzija. Ponudama je planirano tek dnevno slobodno vrijeme bez organiziranih večera te prisustvovanje Svetim misama koje možemo sagledavati kroz odgojnu funkciju. Pri tome mise u jednoj ponudi uopće nisu sadržane, dok su u jednoj (interdisciplinarna nastava kao duhovno-kulturno putovanje učenika) planirane čak četiri puta. Suprotno tome, u ponudama za Beč – München - Prag istaknuti su posjeti poznatim pivnicama što može biti shvaćeno kao sugestija ili toleriranje konzumacije alkoholnih pića, što je nedopustivo s obzirom na to da su sudionici ekskurzija uglavnom maloljetni učenici. Konzumacija alkohola među mladima veliki je društveni i zdravstveni problem te mladi sve ranije počinju piti i sve više piju, a učenici su najviše skloni konzumaciji alkohola upravo na mjestima poput kafića, barova i noćnih klubova (Domitrović i



Županić, 2016; Duvnjak, 2018). Osim toga, u ponudama za odredište Beč – München - Prag organizirano je slobodno vrijeme za kupovinu, odnosno, posjet Outlet centru.

## POTIČU LI ŠKOLSKJE EKSKURZIJE CJELOVITI RAZVOJ OSOBNOSTI?

U posljednjem problemu učenika uspoređene su ponude školskih ekskurzija s obzirom na zastupljenost aktivnosti kojima se potiče cjeloviti razvoj učenika te je analizirana primjerenost aktivnosti i sadržaja u ponudama školskih ekskurzija dobi učenika. Analizom ponuda utvrđeno je da, iako su suština i primarna funkcija školskih putovanja za učenike srednjih i osnovnih škola uglavnom jednake, ponude se sukladno uzrastu učenika kojima su namijenjene sigurno razlikuju. Opisom aktivnosti i sadržaja ponuda i shodno njima postojeća ili nepostojeća dodatna objašnjenja lako je prepoznati kome su namijenjene. Ponude za školske ekskurzije učenika razredne nastave obiluju detaljnijim opisima i objašnjenjima pojedinih aktivnosti, kao i njihovih ciljeva. Sve aktivnosti određenog dana raspoređene su i naznačene sukladno redoslijedu njihove realizacije. S druge strane, u ponudama za učenike srednjih škola nisu zastupljeni opsežni pregledi planiranih aktivnosti. Dobiveni rezultati upravo sugeriraju na važnost diskursa ponuda školskih ekskurzija. Naime, jasno je da će ponude za mlađe učenike biti strukturiranije. Međutim, čini se da sam stil pisanja ponuda može utjecati na odabir školskih ekskurzija. Primjerice, ponude za srednjoškolce više su informativnog karaktera te su aktivnosti i sadržaji taksativno navedeni, dok je u ponudama za predmetnu te naročito razrednu nastavu tekst ponuda više namijenjen roditeljima nego djeci. U tom smislu, roditeljima, učenicima i učiteljima bitno je ukazati na razliku u diskursu.

Usporedbom aspekta slobodnog vremena uočljiva su veća odstupanja u ponudama. Slobodno vrijeme na školskim ekskurzijama za osnovnoškolce u velikoj je mjeri pod nadzorom, odnosno unaprijed organizirano s pratnjom ili animatorom. Najčešće se radi o organiziranim igrama ili aktivnostima planiranim za večernje sate, dok dnevno slobodno vrijeme nije često. Planirane aktivnosti najčešće su u funkciji odgojne komponente razvoja učenika. S druge strane, srednjoškolci imaju veću slobodu u okviru nestrukturiranog slobodnog vremena i nisu pod nadzorom. Osim u noćnim provodima, srednjoškolci su slobodniji i tijekom dana gdje im se ostavlja prostora za samostalno provođenje dijela dana sukladno njihovim preferencijama. Također, nerijetko im se ostavlja prostor da sami odabiru (od ponuđenih opcija) određene aktivnosti i sadržaje. Iz svega navedenoga, razvidno je da ponude školskih ekskurzija imaju naglašenu odgojnu komponentu te da su ponude oblikovane sukladno dobi i interesima učenika.

U odgojno-obrazovnom aspektu kao takvom također je vidljiva razlika između ponuda. Najbrojniji su obrazovni programi, sadržaji, radionice, sportske aktivnosti i slično u ponudama namijenjenima učenicima razredne nastave. U ponudama školskih ekskurzija za učenike predmetne nastave nešto je manja zastupljenost odgojno-obrazovnih aktivnosti u odnosu na ponude za razrednu nastavu, ali i dalje je naveden niz raznovrsnih obrazovnih programa i sadržaja. Suprotno tome, u ponudama za srednjoškolske ekskurzije nisu istaknuti obrazovni program, već lokaliteti. To ne isključuje odgojno-obrazovni aspekt i učenje o europskoj baštini. Međutim, vrlo vjerojatno pridonosi tome da učenici srednjih škola zaboravljaju na to da, uz zabavu, školske ekskurzije imaju odgojno-obrazovni karakter.

Nadalje, učenici osnovnih škola kroz svoja školska putovanja imaju priliku razgledati brojne prirodne znamenitosti. Posjeti značajnim parkovima, jezerima, zoološkim vrtovima i slično sadržani su u programima putovanja za učenike razredne i predmetne nastave, dok su u ponudama za srednje škole prirodne znamenitosti vrlo rijetko zastupljene. Stoga je potrebno u ponude za srednje škole uključiti i ovaj baštinski aspekt.

Pored toga, posjeti tehničkim centrima u ponudama za putovanja učenika razredne nastave gotovo da i nisu zastupljeni, u ponudama za sedme razrede nalazimo nešto značajnije

posjete, dok su srednjoškolcima organizirani posjeti različitim tvornicama. Jednako tako, sportske znamenitosti uočljive su u ponudama za srednjoškolce, dok takva središta nisu uključena u ponude za osnovnoškolce.

U segmentu arhitekture, vidljivo je kako su u školskim putovanjima za učenike razredne nastave planirani tek poneki lokaliteti i to više u ponudama za Istru, što je i očekivano s obzirom na dob i predznanja učenika. Nešto više značajnih građevina uključeno je u ponude za učenike predmetne nastave, dok je najveći fokus na isto stavljen kod srednjoškolskih putovanja koja obiluju razgledavanjima i posjećivanjima važnih objekata. Iako odgojno-obrazovni sadržaj kao takav u ponudama za školska putovanja srednjoškolaca gotovo da i ne postoji, jasno je da odgojna i obrazovna funkcija nisu isključene. Koliko kultura i obrazovanje ovise jedno o drugom, ističe Nola (1987 prema Kušćević, 2015) naglašavajući da kultura čini jedinstvo odgoja, znanosti, obrazovanja, odnosno društvenog razvoja u cjelini. Nadalje, objekti od povijesnog značaja posjećuju se u svim razredima osnovnih škola pri čemu su najzastupljeniji kod srednjoškolaca, a najmanje u ponudama za razrednu nastavu. Fokus na umjetnosti i umjetničkim djelima također je najprisutniji u ponudama za srednjoškolce, nešto manje prisutan je u ponudama za učenike predmetne nastave, dok ga nema u ponudama za učenike razredne nastave.

Na temelju navedenoga, moguće je zaključiti kako se cjelokupni kontekst i doživljaj školskih putovanja mijenja s obzirom na uzrast učenika. Osim s obzirom na dob, razlike u aspektu kulturne baštine moguće je sagledati u kontekstu odabranih odredišta putovanja sukladno kojima će prevladavati neki od analiziranih segmenata istog. Generalno, između školskih putovanja učenika razredne i predmetne nastave nema značajnijih odstupanja. Dapače, neke lokacije jednake su i shodno tome aktivnosti i sadržaji koji ih prate. Sve je koncipirano sukladno uzrastima učenika, ali kod samih ponuda nisu primijećene značajnije razlike. S druge strane, sadržaji i aktivnosti školskih putovanja srednjoškolaca, kao što je naglašeno, značajnije odstupaju, kako međusobno, tako i u odnosu na osnovnoškolske ponude.

## **ZAKLJUČAK**

Prema rezultatima dobivenima ovim istraživanjem moguće je zaključiti da su ponude analiziranih školskih ekskurzija uglavnom u skladu s dobi učenika, da potiču cjeloviti razvoj učenika, da povezuju nastavne predmete s aktivnostima školskih ekskurzija te da imaju kako obrazovnu, tako i odgojnu komponentu zastupljenu.

Bitna razlika uočljiva je u diskursu pojedinih ponuda, odnosno stilu pisanja i načinu obraćanja korisnicima ponuda. Također, čini se da su potrebne temeljitije edukacije roditelja i učenika o namjeni školskih ekskurzija te bi se i na takav način roditelje i učenike moglo usmjeriti na što treba obratiti pozornost prilikom odabira ekskurzija. Također, iznimno je važno osigurati povezanost školskih ekskurzija s ishodima učenja u kurikulumu te pri odabiru aktivnosti paziti da ih je što više zastupljeno.

Glavna ograničenja ovoga istraživanja ogledaju se u relativno malom uzorku. Obuhvatnijim istraživanjem dobile bi se jasnije smjernice o metodologiji izrade planova školskih ekskurzija. Vrlo je važno da su usklađene s kurikulumom, dobi i interesima učenika, da pružaju pravilan omjer odgojnih i obrazovnih aktivnosti te da uključuju kognitivne, psihomotorne i afektivne sadržaje, što je u konačnici i slučaj kod analiziranih ponuda u ovom istraživanju.

## LITERATURA

1. Anđić, D. (2007). Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 21(3), 7-23.
2. Bacon, F. (1625). *Eseji ili saveti politički i moralni*. Novi Sad: Matica Srpska.
3. Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Broda, H. W. (2007). *Schoolyard-Enhanced Learning: Using the Outdoors as an Instructional Tool*. Portsmouth: Stenhouse Publishers.
5. Domitrović, I., Županić, M. (2016). Zastupljenost konzumiranja alkohola kod adolescenata. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 12(45) 20-37.
6. Durlak, J. A., Weissberg, R. (2007). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
7. Elo, S. and Kyngas, H. (2007). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107-115.
8. Ford, P. (1993). Outdoor Education: Definition and Philosophy. <http://www.wilderdom.com/introduction/Ford1986OutdoorEducationDefinitionAndPhilosophy.html>.
9. Ford, P., Blanchard, J. (1993). *Leadership and administration of outdoor pursuits*. 2nd Edition. State College: Venture Publishing.
10. Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
11. Jagić, S. (2010). Izvanučionička nastava u muzeju Dvor Trakošćan. *Povijest u nastavi*, VIII, 16 (2), 299-308.
12. Jagić, S., (2006). Učenička putovanja u slobodnom vremenu. *Odgojne znanosti*, VIII 1(11), 251-262.
13. Kostović-Vranješ, V. (2015). Baština-polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. *Školski vjesnik*, 64(3), 439-452.
14. Krstin, D. (2018). Sportske aktivnosti kao pomoć u socijalizaciji djece. *Ljetopis socijalnog rada*, 25(3), 481-487.
15. Kušević, D. (2015). Kulturna baština - poticatelj dječjeg razvoja (likovni aspekt). *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64(3), 479-491.
16. Kurikulum nastavnog predmeta priroda i društvo za osnovne škole (2019), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_7\\_147.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_147.html)
17. Manić, Ž., (2017). *Analiza sadržaja u sociologiji*. Beograd: „Čigoja štampa”. Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu
18. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH.
19. Narodne novine (1993). Konvencija o zaštiti svjetske prirodne i kulturne baštine. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/međunarodni/1993\\_10\\_12\\_27.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/međunarodni/1993_10_12_27.html)
20. Narodne novine (2013). Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014\\_06\\_67\\_1280.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1280.html)
21. Narodne novine (2014). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014\\_10\\_124\\_2364.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html)

22. Narodne novine (2019). Kurikulum za nastavni predmet prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_7\\_147.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_147.html)
23. Narodne novine (2019a). Kurikulum za nastavni predmet tjelesne i zdravstvene kulture za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_03\\_27\\_558.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_03_27_558.html)
24. Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
25. Osnovna škola. Odgojno obrazovna struktura. II, redigirano izdanje (1964). Zagreb: Školska knjiga.
26. Poljak, V. (1991). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
27. Poljak, V. (1968). Praktični radovi u školi. Zagreb: Školska knjiga.
28. Poljak, V. (1977). Nastavni sistemi. Zagreb: Pedagoško – književni zbor.
29. Previšić, V. (1987). Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo. Zagreb: Školske novine.
30. Schreier, M. (2014). Ways of Doing Qualitative Content Analysis: Disentangling Terms and Terminologies. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
31. Zaninović, M. (1988). Opća povijest pedagogije. Zagreb: Školska knjiga.
32. Žarnić, B. (2001). Odgoj i prirodni razvoj. Školski vjesnik, 50(1), 15-25.



Nevenka Maras, Katarina Buble  
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

## OBRAZOVNA NEUROZNANOST: STAVOVI I MIŠLJENJA BUDUĆIH ODGOJITELJA I UČITELJA

**Sažetak:** *Obrazovna neuroznanost, između ostaloga, omogućuje razumijevanje mehanizama učenja te nudi empirijski temelj za podržavanje određenih uvriježenih pedagoških spoznaja, zbog čega se nameće kao imperativ u obrazovanju budućih odgojitelja i učitelja. Pogrešno razumijevanje neuroznanstvenih istraživanja, odnosno neuromitovi, njihovo prihvaćanje i primjena u praksi od strane odgojitelja i učitelja česta su pojava u odgoju i obrazovanju. Stoga je provedeno istraživanje s budućim učiteljima i odgajateljima kako bi se istražili njihovi stavovi i mišljenja o važnosti obrazovne neuroznosti. Istraživanje je provedeno na uzorku (N = 294) studenata Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu i Filozofskoga fakulteta u Splitu. Cilj istraživanja bio je ispitati mišljenja budućih učitelja primarnoga obrazovanja te budućih odgojitelja ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja o ulozi obrazovne neuroznosti u odgoju i obrazovanju, kao i utvrditi postoje li razlike u mišljenju s obzirom na vrstu upisanog studija, sveučilišta na kojem ispitanici studiraju i prebivališta. Za prikupljanje podataka korišten je anketni upitnik konstruiran u dva dijela. Prvi dio odnosio se na demografska obilježja ispitanika, a drugi je sadržavao Skalu studentskih mišljenja o ulozi obrazovne neuroznosti. Rezultati ovoga istraživanja pokazali su da svi studenti imaju pozitivno mišljenje o tome da spoznaje obrazovne neuroznosti pridonose odgoju i obrazovanju. Statistički značajna razlika u mišljenju postoji između dvaju faktora: Kognitivnoj i psihomotoričkoj ulozi neuroznosti te Afektivnoj ulozi obrazovne neuroznosti, na kojima studenti procjenjuju da obrazovna neuroznanost više doprinosi kognitivnim i psihomotoričkim aspektima odgoja i obrazovanja, nego afektivnim. Rezultati istraživanja pokazuju važnost i potrebu unaprjeđenja kurikulumu obrazovanja učitelja i odgojitelja najnovijim neuroznanstvenim spoznajama.*

**Ključne riječi:** *obrazovna neuroznanost, neuromitovi, odgojitelji, učitelji*

**Summary:** *Educational neuroscience, among other things, enables us to understand learning mechanisms and offers an empirical basis for supporting certain common pedagogical findings, which is why it imposes itself as an imperative in the education of early childhood/preschool and primary school teachers. Misinterpretation in the field of neuroscientific research, i.e. neuromyths, their acceptance and application in practice by early childhood/preschool and primary school teachers is often seen in the area of education and care. Therefore, the research was conducted, in which were questioned the views and opinions of future early childhood/preschool and primary school teachers on the importance of educational neuroscience. The research was conducted on a sample of 294 students from the Faculty of Teacher Education in Zagreb and the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split. The aim of the research was to examine the opinions of future primary school teachers and future early childhood and preschool teachers on the role of educational neuroscience in education and care, as well as to determine whether there are differences in opinions regarding the type of enrolled study, university at which the participants study and their place of residence. A survey questionnaire consisting of two parts was used to collect data. The first part referred to the participants' demographic data and the second contained the Scale of Student Opinions on the Role of Educational Neuroscience. The results of this research showed that all students have a positive opinion thinking that the findings of educational neuroscience contribute to*

*care and education. There is a statistically significant difference in opinion between the two factors, i.e. the cognitive and psychomotor role of neuroscience and the affective role of educational neuroscience, whereas students estimate that educational neuroscience contributes more to the cognitive and psychomotor aspects of education and care than affective. The results of the research show the importance and need to improve the curriculum of early childhood/preschool and primary school teacher education by adding the latest neuroscientific findings.*

**Keywords:** *educational neuroscience, neuromyths, early childhood and preschool teachers, primary school teachers*

## UVOD

Mozak je jako složen i o njemu postoje brojna neodgovorena pitanja.<sup>1</sup> Opseg moždanih sposobnosti nepoznat je te se mozak smatra najsloženijom živom strukturom u svemiru (Tucak i Kostović, 2003). Pokušavajući objasniti funkcije mozga uz pomoć modela zasnovanih na najnovijim tehničkim otkrićima, mozak se opisivao kao sveobuhvatna knjiga, teatar u glavi, stroj, telefonska centrala, računalo i svemir. Mozak čovjeka sadrži oko 100 milijardi neurona, svaki neuron povezuje se sa stotinama i tisućama drugih neurona tvoreći komunikacijsku mrežu koja je daleko složenija i razvijenija od bilo kojeg računala (Šimić, Valerjev i Ivanišević, 2020). Povećanjem spoznaja kako mozak funkcionira, došlo je do sve većeg interesa za to područje istraživanja te je 20. stoljeće nazvano „*stoljećem mozga*“, a 21. stoljeće „*stoljećem uma*“ (Petaros, 2007). Nove tehnologije skeniranja omogućile su istraživanje mozga pomoću pozitronske emisijske tomografije i metode magnetske rezonancije (Sternberg, 2005). Njihovim primjenama u istraživanju proširile su se spoznaje o funkcioniranju ljudskog mozga kroz proces učenja, poučavanja, nastave i obrazovanja (Velički, Topolovčan, 2017). Nastojalo se rezultatima istraživanja mozga spoznati ljudsko učenje, oblikovati poticajna okolina za učenje te unaprijediti nastava (Maras, Topolovčan, Matijević, 2018). Metode neuroznanosti daju kontinuirane podatke bez ometanja prirodnih aktivnosti učenja, čime se može bolje istražiti kognitivna obrada koja se odvija tijekom učenja, a ne neposredno prije i nakon učenja, a podatci se mogu koristiti za istraživanje pojedinačnih razlika u učenju, prilikom korištenja različitih pedagoških metoda (Mayer, 2017). Empirijska istraživanja potvrđuju tezu da je ljudski mozak neuroplastičan<sup>2</sup>, te se neprestano prilagođava novim uvjetima, posebno novom jezičnom okruženju (Apakina, Denisenko, Denisenko, Chistyakov i Zetkina, 2020). Kroz nove spoznaje o mozgu došlo je i do prihvaćanja ili opovrgavanja predrasuda o načinu funkcioniranja mozga, tvrdnji nazvanih „*neuromitovima*“ (Ischinger, 2007).

## NEUROMITOVI

Neuromit je „znanstveni mit koji se odnosi na objašnjenja načina ustroja i funkcioniranja mozga te moguće implikacije tog objašnjenja na ponašanje i doživljavanje“ (Valerjev, 2020). Projekt o mozgu i učenju *Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj* (OECD) 2002. godine privukao je međunarodnu pozornost na pojavu neuromitova i njihovo brzo širenje među populacijom (OECD, 2002). Neuromitovi se djelomično vežu uz znanstvene činjenice i posljedica su krive interpretacije rezultata znanstvenih istraživanja. Mogu imati negativne učinke na obrazovnu praksu. Najpoznatiji je neuromit o korištenju 10 % mozga i smatra se najzastupljenijim u svijetu (OECD, 2002). Istraživanje na studentima psihologije u Hrvatskoj 2017. godine pokazalo je kako oni ipak vjeruju u ovaj neuromit. Rezultati istraživanja pokazuju da 27,4 % studenata psihologije vjeruje u mit o 10 % mozga (Bajšanski, Žauhar i Valerjev, 2007). U milijunima studija mozga, nitko nikada nije pronašao neiskorišten dio mozga, zapravo kad bi se koristilo samo 10 % mozga, čovjek bi se nalazio u vegetativnom stanju, bliskom smrti (Geak, 2008). Sanne Dekker i suradnici 2012. godine istražili su na uzorku od 242 osnovnoškolskih i srednjoškolskih učitelja koliko su učitelji u Nizozemskoj i u Ujedinjenom Kraljevstvu skloni raznim neuromitovima. Upitnik je sadržavao 32 tvrdnje od kojih je bilo 15 neuromitova. Zanimljivi su rezultati istraživanja koji pokazuju kako je 93 % učitelja vjerovalo kako učenici bolje uče kada primaju informaciju kroz preferirani stil učenja,

---

1 Ovaj rad nastao je na temelju istraživanja koje je provedeno za potrebe diplomskog rada *Mišljenje budućih učitelja i odgajatelja o važnosti obrazovne neuroznanosti* (Buble, 2020).

2 Neuroplastičnost mozga njegova je sposobnost prilagodbe na nova iskustva ili uvjete pri čemu se on modificira, adaptira ili čak morfološki mijenja sukladno potrebi (Voss, Thomas, Cisneros-Franco, Villers-Sidani, 2017).



a više od 86 % učitelja vjerovalo je kako razlike u dominantnosti lijeve i desne hemisfere mozga mogu objasniti individualne razlike među učenicima (Dekker, Lee, Howard-Jones, & Jolles, 2012). Istraživanja koja su proveli Deena Weisberg i njezini suradnici ukazuju kako posjedovanje općeg znanja o mozgu nije smanjivalo vjerovanje u neuromitove te su i studenti koji slušaju kolegij iz neuroznanosti nasjedali na loša objašnjenja psiholoških fenomena (Weisberg, Keil, Goodstein, Rawson i Gray, 2008). Rezultati novijih istraživanja Torrijos-Muelas, González-Víllora i Bodoque-Osma, 2021) naglašavaju da su neuromitovi i dalje predmet pozornosti. Nalazi predstavljaju neuromitove kao posljedicu nedostatka znanstvenih znanja i suradnje između znanstvenika i nastavnika te nekvalitetnih izvora informacija koje učitelji koriste (Torrijos-Muelas, González-Víllora, & Bodoque-Osma, 2021). Uz ispitivanje rasprostranjenosti neuromitova, važno je identificirati čimbenike koji predviđaju veliku podložnost vjerovanju u neuromitove. Neuroznanstvenici istražuju te čimbenike, molekularnu i staničnu razinu živčanog sustava, odgovornu za osjetne i motoričke funkcije te osnove procesa višeg reda kao što su spoznaje i osjećaji (Tucak i Kostović, 2003).

## OBRAZOVNE NEUROZNANOSTI

Razvijanjem novih dostignuća u neuroznanosti i njihovoj inovativnoj primjeni u praksi, daju se relevantne informacije kako funkcionira mozak, odnosno kako se odvija proces pamćenja i učenja. Dugo su vremena istraživači uključeni u obrazovni proces i neuroznanstvenici radili odvojeno. Neuroznanstvenici su postavljali hipoteze o učenju koje su su se naknadno provodile u praksi. Kako bi se otkrio najbolji način poučavanja u učionici, potreban je interdisciplinarni pristup s mogućnostima prožimanja neuroznanosti i ostalih struka, s ciljem otkrivanja najboljih načina poučavanja djece što dovodi do razvoja obrazovne neuroznanosti.

Prvo Društvo za neuroznanost utemeljeno je 1970. godine i njegova je osnovna zadaća unaprijediti razumijevanje živčanog sustava kako bi se okupili znanstvenici različitih struka, potaklo istraživanje svih vidova neuroznanosti, unaprijedilo obrazovanje o neuroznanosti te obavijestila javnost o rezultatima i značenjima novih istraživanja (Tucak i Kostović, 2003).

U literaturi se navodi više pojmova kojima se opisuje novo shvaćanje učenja, a to su; učenje temeljeno na mozgu (engl. *brain-based learning*), poučavanje s mozgom na umu (engl. *teaching with brain in mind*), učenje i poučavanje primjereno mozgu (engl. *brain compatible learning/teaching*) te neurodidaktika (njem. *neurodidaktik*) (Herrmann, 2009; Jensen, 2005; McGeehan 2001; Sprenger 1999). Obrazovna neuroznanost prvi se put pojavljuje u radovima Leslieja Harta, koji je u svojoj knjizi „*Human brain and human learning*“ 1983. godine formirao pojam „*primjerenost mozgu*“ (engl. *brain-compatible*) u kontekstu obrazovanja (McGeehan, 2001). Neurodidaktika kombinira područja proučavanja neuroznanosti, pedagogije, psihologije i didaktike (Sabitzer, 2011). Cilj je neurodidaktike kritičko proučavanje nastave i metode učenja kako bi se promijenili, preuredili i proširili već postojeći pogledi i ideje o učenju i poučavanju (Herrmann, 2009).

Učiteljeva<sup>3</sup> uloga trebala bi biti podržavanje učenikove kreativnosti, autonomije i osobnog stila te izbjegavanje transmisijskog poučavanja činjenica iz konteksta (Romstein, 2010, prema Hütheru, 2004). Znanstvenici se putem komunikacije s učiteljem<sup>4</sup> približavaju realnoj situaciji u učionici, što znanstvenicima pruža drugačiju perspektivu pomoću koje mogu

---

<sup>3</sup> Termin učitelj obuhvaća „sve osobe odgovorne za učenje i poučavanje djece do završetka srednjega obrazovanja, bez obzira na to je li riječ o ranom i predškolskom odgoju, osnovnom ili srednjem obrazovanju, uključujući i tehničko, stručno i umjetničko obrazovanje“ (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014, str. 45)

<sup>4</sup> U ovom istraživanju termin učitelj zamjenjuje frazu odgojitelj i učitelj.

generirati neuroznanstvene dokaze, koji se mogu povezati s obrazovanjem i pridonijeti unaprjeđenju nastave. Poučavanjem se učenike smješta u središte obrazovnog procesa, koji mogu preuzeti odgovornost za svoje obrazovanje te mogu utjecati na proces učenja (Marks, 2014). Cilj je obrazovanja kognitivni, psihomotorni i afektivni razvoj učenika, promicanjem njihovih kreativnih potencijala, kritičkog mišljenja i socijalnih vještina (Bajtoš, Lajčin i Gabrhelová 2020). Istraživanja upućuju na potrebu i zainteresiranost nastavnika za obrazovnu neuroznanost koja se smatra korisnom za njihov profesionalni razvoj (Bailey, Madigan, Cope i Nicholls, 2018; Dekker, Lee, Howard-Jones i Jolles, 2012; Düvel, Wolf i Kopiez, 2017; Falquez Torres i Ocampo Alvarado, 2018; Ferrero, Garaizar i Vadillo, 2016; McMahon, Yeh i Etchells, 2019; Zhang, Jiang, Dang i Zhou, 2019).

## KOGNITIVNA ULOGA NEUROZNANOSTI

Kognicija kao psihološko-pedagoški pojam objašnjava moć spoznaje ili samospoznaje, razumijevanja i znanja kao rezultat intelektualne aktivnosti, uz emocionalne i voljne procese (Potkovnjak i Šimleša, 1989). „Mozak stvara „pretince“ dugoročnog pamćenja pohranjujući mnoštvo informacija“ (Šimić, Valerjev i Ivanišević, 2020, str.21). Mozak nam omogućava učenje, a najaktivnije učenje događa se kada učenici koriste različita područja mozga što dovodi do optimiziranog učenja (Šimić, 2019). U svojim istraživanjima Park i Brannon (2013) pokazuju kako učenici dok rade sa simbolima, kao što su brojevi, ne koriste isto područje mozga kao kad rade s vizualnim i prostornim informacijama. Otkrili su kako je poduka učenika kroz vizualne prikaze značajno poboljšala matematičku percepciju i kognitivne sposobnosti učenika u numeričkoj matematici (Park i Brannon, 2013). Matematičke sposobnosti raspoređene su u različitim dijelovima mozga, stoga vrlo jednostavne numeričke operacije zahtijevaju koordinaciju više moždanih struktura (OECD, 2007).

Mozak se mijenja kao odgovor na učenje, ali nitko od učenika neće doživjeti potpuno iste promjene u organizacijskim strukturama mozga (Souza, 2010). Ljudski mozak neprestano uči, najbolji rezultati postižu se učenjem na temelju iskustva, rješavanja problema i istraživanjem, stoga se te aktivnosti preporučuju uključiti u nastavni proces umjesto učenja teorije napamet (Hüther, 2009). Istraživanja sve više ukazuju na važnost emocija u nastavnom procesu (Wentzel, 1994). Očekuje se u budućnosti pomicanje nastave s kognitivne uloge sve više u afektivnu (Suzić, 2008).

## AFEKTIVNA ULOGA NEUROZNANOSTI

Neuroznanost daje značajni doprinos napretku u nastavi pri uspostavljanju međuovisnosti osjećaja i spoznaja (Souza, 2010). Mozak generira emocije, oblikuje misli, našu osobnost, moralnost, suosjećanje i brojne druge aspekte ponašanja koji nas čine onim što zapravo jesmo (Šimić, Valerjev i Ivanišević, 2020). Panksepp je zaključio na osnovi svog afektivnog neuroznanstvenog istraživanja kako postoji bar sedam primarnih nagonско-emocionalnih sustava u mozgovima sisavaca i ljudi: potraga, bijes, strah, požuda, briga, separacijska panika (žalost) i igra (Panksepp, 2006).

Potraga se definira kao primarno emocionalno instinktivni sustav, to je zapravo motivacijski sustav koji potiče entuzijazam i pozitivnu vitalnost u mentalnom životu, dok strah pokreće mnoštvo različitih tjeskoba, opći tjeskobni poremećaj i presenzibilnost (Čorlukić, Tripković, Radovančević, Boban, 2014). Mentalni stres i strah od tjelesnih ozljeda ima potencijalno negativno djelovanje na razvoj mozga tijekom djetinjstva i kasnije u životu (Lipina i Posner, 2012).

Prema istraživanjima, u učionicama u kojima vlada ozračje emocionalne potpore učenici su pokazali veću želju za samousavršavanjem (Wentzel, 1994) i samoregulacijom prilikom učenja (Ryan i Patrick, 2001). Nastava treba poticati i razvijati emocionalnu inteligenciju djece. Uz pozitivne emocije, učenici imaju viši stupanj perzistencije u školskom učenju, dok negativne emocije u nastavi vode k nižem stupnju samoučinkovitosti i odustajanju od rada na zadatku (Suzić, 2008) te sprječavaju učenika da traži pomoć nastavnika ili vršnjaka (Newman i Schwager, 1993). Istraživanje Fredricksona (2001) ističe kako su sposobnosti za kognitivne vještine povezane s rješavanjem problema i kreativnosti te se povećavaju izazivanjem pozitivnih emocija. Učenje istraživanjem i rješavanjem problema, projektno učenje, suradničko učenje, učenje usmjereno na djelovanje i učenje igrom mehanizmi su učenja prirođeni ljudskom mozgu (Ischinger, 2007). Prema istraživanju Popović, Popović, Joh i Bogut (2017) glavna je zadaća odgojitelja stvaranje ugodnog emocionalnog ozračja.

Naglašava se važnost razvoja djetetovih socijalnih i emocionalnih vještina kroz školovanje. Rezultati istraživanja ističu kako se socijalne i emocionalne kompetencije mogu naučiti kroz programe integrirane u školski kurikulum (Munjas Samarin, Takšić, 2009). Primjeri iz prakse i istraživanja pokazuju kako se kroz provođenje aktivnosti, usmjerene na emocionalne i socijalne potrebe učenika u školama, potiče prosocijalno ponašanje, smanjuje broj izostanaka učenika u školi, korištenje psihoaktivnih supstanci i agresivno ponašanje (Durlak i Weissberg, 2005; Elias i Zins, 2006; Taylor i Dymnicki, 2007). Proces učenja mijenja se tijekom vremena, izazovi mogu potaknuti složene procese učenja, dok negativne emocije i prijetnje mogu ometati proces učenja (Braun, 2009).

## PSIHOMOTORIČKA ULOGA NEUROZNANOSTI

Psihomotoričke sposobnosti dimenzije sučnosti/osobnosti koje sudjeluju pri rješavanju motoričkih zadataka, povezane su s kinetičkim centrom koji kooperira s drugim centrima u kori velikog mozga, subkortikalnim jezgrama i efektorima, one se tijekom procesa učenja usvajaju, genetski su uvjetovane i sukladno tome mogu se pod utjecajem vježbanja razvijati (Kosinac, 2009). Psihomotoričke vještine mogu se razvijati pomoću različitih oblika nastave: ručni rad, rad s raznim materijalima, provedbu eksperimentalnih aktivnosti, simulacije, praktični projektni rad, razne vrste radnih aktivnosti u školi (Bajtoš, Lajčin i Gabrhelová 2020). Psihomotorne vještine poželjno je uključivati u obrazovanje, dakle kretanja povezati s mentalnom aktivnosti koja je, u kontekstu obrazovne prakse, povezana s razmišljanja i profesionalnom aktivnosti (Bajtoš, Lajčin i Gabrhelová 2020). Tjelesna vježba utječe na kognitivne aktivnosti učenika, vježbanje povećava protok krvi, što pozitivno utječe na hipokampus<sup>5</sup> koji je uključen u proces spremanja podataka u dugoročno pamćenje (Sousa, 2011).

Na poboljšanje procesa učenja kroz funkcije mozga učenika ne mogu izravno utjecati učitelji i nastavnici, ali učitelji bi se trebali usredotočiti na određene uvjete koji mogu poticati taj proces. Učitelji bi trebali: biti motivirani pred razredom, dizati razinu motivacije učenika, stvoriti ozračje prilagođeno učenicima, kombinirati različite razine obrazovnih zahtjeva te pružiti konstruktivne povratne informacije za pozitivne i negativne ishode učenika (Roth, 2009).

---

<sup>5</sup> Hipokampus je dio mozga koji pripada limbičkom sustavu i nalazi se u medijalno temporalnom području mozga, dobio je ime po morskomo konjicu, zbog sličnosti oblika, a ima bitnu ulogu u procesu pamćenja (Šimić, Valerjev i Ivanišević, 2020).

Devi (2005) u svojim istraživanjima s učiteljima ističe kako metoda poučavanja temeljena na mozgu nema značajne povezanosti između demografskih varijabli kao što su dob, spol, religija, stambena područja, obrazovanje i nastavna iskustva učitelja.

## METODOLOGIJA

Cilj je istraživanja ispitati mišljenja budućih učitelja primarnog obrazovanja i budućih odgojitelja radnog i predškolskog odgoja o ulozi (poznavanja spoznaja) obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju te postoje li razlike u mišljenju budućih učitelja primarnog obrazovanja i budućih odgojitelja radnog i predškolskog odgoja o ulozi (poznavanja spoznaja) obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju s obzirom na vrstu upisanog studija, prebivalište i sveučilište na kojem ispitanici studiraju.

S obzirom na postavljene opći cilj formirani su problemi i hipoteze istraživanja. U tom pogledu problemi su formirani kao pitanja na razini cijele Skale studentskih mišljenja o ulozi obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju učenika, dok su hipoteze formirane kao mogući odgovor na postavljene probleme.

**PROBLEM 1:** Postoji li razlika u mišljenju budućih učitelja primarnog obrazovanja i budućih odgojitelja radnog i predškolskog odgoja o ulozi poznavanja spoznaja obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju s obzirom na sveučilište na kojem studiraju?

**HIPOTEZA 1.1:** Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju budućih učitelja primarnog obrazovanja i budućih odgojitelja radnog i predškolskog odgoja o kognitivnoj i psihomotoričkoj ulozi obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju s obzirom na sveučilište na kojem studiraju.

**HIPOTEZA 1.2:** Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju budućih učitelja primarnog obrazovanja i budućih odgojitelja radnog i predškolskog odgoja o afektivnoj ulozi obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju s obzirom na sveučilište na kojem studiraju.

**PROBLEM 2:** Postoji li razlika u mišljenju budućih učitelja primarnog obrazovanja i budućih odgojitelja radnog i predškolskog odgoja o ulozi poznavanja spoznaja obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju s obzirom na prebivalište studenata?

**HIPOTEZA 2.1:** Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju budućih učitelja primarnog obrazovanja i budućih odgojitelja radnog i predškolskog odgoja o kognitivnoj i psihomotoričkoj ulozi obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju s obzirom na prebivalište studenata.

**HIPOTEZA 2.2:** Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju budućih učitelja primarnog obrazovanja i budućih odgojitelja radnog i predškolskog odgoja o afektivnoj ulozi obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju s obzirom na prebivalište studenata.

**PROBLEM 3:** Postoji li razlika u mišljenju budućih učitelja primarnog obrazovanja i budućih odgojitelja radnog i predškolskog odgoja o ulozi poznavanja spoznaja obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju s obzirom na vrstu studijskog programa koji studenti studiraju?

**HIPOTEZA 3.1:** Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju budućih učitelja primarnog obrazovanja i budućih odgojitelja radnog i predškolskog odgoja o kognitivnoj i psihomotoričkoj ulozi obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju s obzirom na vrstu studijskog programa koji studenti studiraju.

**HIPOTEZA 3.2:** Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju budućih učitelja primarnog obrazovanja i budućih odgojitelja radnog i predškolskog odgoja o afektivnoj ulozi obrazovne

neuroznanosti u odgoju i obrazovanju s obzirom na vrstu studijskog programa koji studenti studiraju.

## UZORAK I METODE

Istraživanje je provedeno sa studentima učiteljskog studija te studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu (N = 294). Podatci su prikupljeni metodom papir-olovka tijekom mjeseca svibnja 2018. godine. Ispitanici su ispunjavali upitnik u skladu s etičkim načelima istraživanja s ljudima. U tom pogledu, ispunjavanje upitnika bilo je u potpunosti anonimno i dobrovoljno te su ispitanici mogli u bilo kojem trenutku odustati od ispunjavanja upitnika. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu sudjelovao je sa 161 (54,8 %) studentom, a Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu sa 133 (45,8 %) studenata. S obzirom na spol bilo je 295 (93,5 %) studentica i 19 (6,5 %) studenata, dok je u pogledu prebivališta bilo 105 (35,7 %) studenata s prebivalištem na selu i 189 (64,3 %) studenata s prebivalištem u gradu. U pogledu vrste studija bilo je 182 (61,9 %) studenata učiteljskog studija i 112 (38,1 %) studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. S obzirom na studijske godine bilo je 126 (42,9 %) studenata prve, 83 (28,2 %) druge, 29 (9,9 %) treće, 28 (9,5 %) četvrte i 28 (9,5 %) pete godine.

Podatci su prikupljeni anketnim upitnikom koji se sastojao od dva dijela. Prvi dio odnosio se na demografska obilježja ispitanika, tj. spol (muško/žensko), prebivalište (selo/grad), godinu studija (prva/druga/treća/četvrta/peta), sveučilište (Sveučilište u Zagrebu / Sveučilište u Splitu) i studijski program (učiteljski studij / studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja). Drugi dio sadržavao je Skalu studentskih mišljenja o ulozi obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju.

Skala je konstruirana za potrebe ovog istraživanja, u početnoj formaciji sadržavala je dvadeset tvrdnji Likertovog tipa od pet stupnjeva (1 = u potpunosti se ne slažem, 2 = uglavnom se ne slažem, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 4 = uglavnom se slažem, 5 = u potpunosti se slažem).

Nakon utvrđivanja prikladnosti podataka za provođenje faktorske analize na temelju vrijednosti Kaiser-Meyer-Olkinove mjere (KMO = ,959), faktorizacijom mjernog instrumenta namijenjenog mjerenju poznavanja spoznaja studentskih mišljenja o ulozi obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju, uz primjenu eksploratorne faktorske analize, oblimin rotacijom, zadržane su čestice koje su za referentni matični faktor imale opterećenje u iznosu većim od ,40 (Tablica 1). Dobivena su dva faktora koji zajedno objašnjavaju 67,838 % varijance, s time da prvi faktor objašnjava 62,077 % (korijen je 12,415), dok drugi objašnjava 5,760 % varijance (korijen je 1,152).

**Tablica 1.** Struktura skale dobivena eksploratornom faktorskom analizom

| RB                                       | Tvrdnje                                                                                                                                                             | Faktor |      | $h^2$ |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|-------|
|                                          |                                                                                                                                                                     | 1      | 2    |       |
| 1.                                       | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju učeničkog i dječjeg razvoja govora.                                               | ,938   |      | ,680  |
| 2.                                       | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju razvoja komunikacije među učenicima i djecom.                                     | ,884   |      | ,720  |
| 3.                                       | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju razvoja likovnih vještina kod učenika i djece.                                    | ,868   |      | ,718  |
| 6.                                       | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju učenja matematičkih pojmova kod djece i učenika.                                  | ,842   |      | ,687  |
| 4.                                       | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju razvoja glazbenih vještina kod učenika i djece.                                   | ,827   |      | ,686  |
| 5.                                       | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju razvoja učeničke i dječje tjelesne aktivnosti.                                    | ,791   |      | ,731  |
| 7.                                       | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju dječjeg i učeničkog učenja igrom.                                                 | ,748   |      | ,685  |
| 9.                                       | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju organiziranja dječjeg i učeničkog projektnog učenja.                              | ,697   |      | ,698  |
| 10.                                      | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju dječjeg i učeničkog učenja rješavanjem problema.                                  | ,603   |      | ,616  |
| 8.                                       | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju dječjeg i učeničkog suradničkog učenja.                                           | ,556   |      | ,700  |
| 11.                                      | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju integriranog učenja kod učenika i djece.                                          | ,505   |      | ,676  |
| 12.                                      | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju istraživačkog učenja kod učenika i djece.                                         | ,445   | ,437 | ,680  |
| 18.                                      | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju dječjeg i učeničkog poznavanja univerzalnih ljudskih vrijednosti.                 |        | ,944 | ,749  |
| 19.                                      | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju da zajedeno u suradnji s roditeljima učenicima i djeci organiziraju odgojno-obrazovni proces. |        | ,832 | ,691  |
| 15.                                      | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju razvoja pozitivnih društvenih odnosa među učenicima i djecom.                     |        | ,803 | ,698  |
| 20.                                      | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja o funkcioniranju mozga pomaže učitelju i odgojitelju pri planiranju kurikularnih obilježja odgojno-obrazovnog procesa.      |        | ,794 | ,607  |
| 16.                                      | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju razvoja pozitivnih odnosa u obitelji (djece i ostalih ukućana).                   |        | ,763 | ,690  |
| 17.                                      | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju razvoja učeničkog i dječjeg razumijevanja svijeta.                                |        | ,612 | ,629  |
| 14.                                      | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju povećanja intrinzične (unutarnje) motivacije kod djece i učenika.                 |        | ,465 | ,596  |
| 13.                                      | Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u organiziranju poticajne okoline učenja i razvoja za učenike i djecu.                        | ,465   | ,630 |       |
| Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti |                                                                                                                                                                     | ,953   | ,926 |       |

Sadržajnom analizom dobivenih dvaju faktora (analizom manifestnih tvrdnji) prvi je faktor nazvan *Kognitivna i psihomotorička uloga obrazovne neuroznanosti (KPON)* dok je drugi nazvan *Afektivna uloga obrazovne neuroznanosti (AON)*. Tvrdnja „Poznavanje neuroznanstvenih objašnjenja pomaže učitelju i odgojitelju u poticanju istraživačkog učenja kod učenika i djece“ ima zasićenja u oba faktora pa je izbačena iz daljnje analize, tj. skale. U tom pogledu, faktor *Kognitivna i psihomotorička uloga obrazovne neuroznanosti* sadrži jedanaest tvrdnji, a faktor *Afektivna uloga obrazovne neuroznanosti* sadrži osam tvrdnji.

Unutarnje pouzdanosti dobivenih faktora zadovoljavajuće su, tj. *Kognitivna i psihomotorička uloga obrazovne neuroznanosti* je  $\alpha = ,953$  dok je za *Afektivna uloga obrazovne neuroznanosti*  $\alpha = ,926$ .

## REZULTATI I RASPRAVA

Deskriptivna analiza pokazala je da svi studenti (cijeli uzorak) imaju (blago) pozitivno mišljenje o ulozi obrazovne neuroznanosti i u pogledu Kognitivne i psihomotorične obrazovne uloge (KPMON) i Afektivne uloge (AON) prikazano u Tablici 2. Drugim riječima, budući učitelji primarnog obrazovanja i budući odgojitelji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja skloni su pozitivno misliti da spoznaje obrazovne neuroznanosti pridonose odgoju i obrazovanju učenika primarnog obrazovanja te holističkom razvoju djece ranog i predškolskog (uzrasta) odgoja i obrazovanja.

**Tablica 2.** Deskriptivna obilježja Skale studentskih mišljenja o ulozi obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju učenika

| Factor | M     | Mdn   | Mod   | SD    | Min | Max | Kolmogorov-Smirnov test |     |      |
|--------|-------|-------|-------|-------|-----|-----|-------------------------|-----|------|
|        |       |       |       |       |     |     | D                       | df  | p    |
| KPMON  | 3,899 | 4,000 | 4,000 | ,731  | 1   | 5   | ,075                    | 294 | ,000 |
| AON    | 3,746 | 3,750 | 4,000 | ,7621 | 1   | 5   | ,094                    | 294 | ,000 |

Napomena: KPMON = Kognitivna i psihomotorička uloga obrazovne neuroznanosti; AON = Afektivna uloga obrazovne neuroznanosti.

U analizama podataka korišteni su neparametrijski testovi zato što je Kolmogorov-Smirnovim testom ( $p = ,000$ ) pokazano kako empirijske distribucije podataka dvaju faktora u skali statistički značajno odstupaju od normalne distribucije. U svrhu ispitivanja postoje li razlike u mišljenju između dvaju faktora (KPMON i AON), primjenom Wilcoxonovog testa pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u mišljenju o Kognitivnoj i psihomotoričkoj ulozi neuroznanosti i Afektivnoj ulozi obrazovne neuroznanosti ( $T = 7042, 50$ ;  $p = ,000$ ;  $z = -5,409$ ;  $r = ,315$ ). Odnosno, studenti procjenjuju da u oba pogleda obrazovna neuroznanost blago iznadprosječno pridonosi, općenito, odgoju i obrazovanju, ali misle da obrazovna neuroznanost nešto malo (na što ukazuje veličina učinka  $r$ ) više pridonosi kognitivnim i psihomotoričkim aspektima odgoja i obrazovanja ( $M = 3,898$ ;  $SD = ,731$ ;  $Mdn = 4,000$ ) nego u afektivnim aspektima odgoja i obrazovanja ( $M = 3,746$ ;  $SD = ,762$ ;  $Mdn = 4,000$ ).

Primjenom Man-Whitney U testa pokazalo se kako postoji statistički značajna, ali mala razlika u mišljenjima studenata s Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i studenata Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu, kako u faktoru Kognitivna i psihomotorička uloga obrazovne neuroznanosti ( $p = ,000$ ), tako i u faktoru Afektivna uloga obrazovne neuroznanosti ( $p = ,000$ ). Time se ne prihvaćaju hipoteze: Hipoteza 1.1. i Hipoteza 1.2. Drugim riječima, iako studenti obaju sveučilišta imaju iznadprosječno pozitivno mišljenje da obrazovna neuroznanost doprinosi i kognitivnom i psihomotoričkom aspektu odgoja i obrazovanja, studenti Učiteljskog fakulteta u Zagrebu imaju ipak nešto malo pozitivnije mišljenje u značaju obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju (oba faktora) od studenata Filozofskog fakulteta u Splitu (Tablica 3).

**Tablica 3.** Razlike u mišljenju o ulozi obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju s obzirom na sveučilište

| Mann-Whitney U test |             |        |          |       |       |      |          |        |      |
|---------------------|-------------|--------|----------|-------|-------|------|----------|--------|------|
| Faktori             | Sveučilište | S.r.   | Z. r.    | M     | Mdn   | SD   | U        | z      | p    |
| KPN                 | Split       | 127,68 | 16981,00 | 3,898 | 4,000 | ,731 | 8070,000 | -3,645 | ,000 |
|                     | Zagreb      | 163,88 | 26384,00 | 4,902 | 4,000 | ,698 |          |        |      |
| AON                 | Split       | 123,15 | 16379,00 | 3,746 | 4,000 | ,762 | 7468,000 | -4,448 | ,000 |
|                     | Zagreb      | 167,61 | 26986,00 | 3,912 | 4,000 | ,709 |          |        |      |

Napomena: S. r. = srednji rang; Z. r. = zbroj rangova;  $p < ,05^*$ ;  $p < ,01^{**}$ ; U = vrijednost Man-Whitney U testa; z = z vrijednost; p = empirijska statistička značajnost; KPN = Kognitivna i psihomotorička uloga obrazovne neuroznanosti; AON = Afektivna uloga obrazovne neuroznanosti.

Primjenom Man-Whitney U testa pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenjima studenata s prebivalištem na selu i prebivalištem u gradu, kako u faktoru Kognitivna i psihomotorička uloga obrazovne neuroznanosti ( $p = ,960$ ), tako i u pogledu Afektivne uloge obrazovne neuroznanosti ( $p = ,974$ ). U tom pogledu, prihvaća se Hipoteza 2.1. i Hipoteza 2.2. Drugim riječima, bez obzira imaju li studenti prebivalište na selu ili u gradu, oni podjednako, pozitivno, misle da doista spoznaje obrazovne neuroznanosti doprinose odgoju i obrazovanju (Tablica 4).

**Tablica 4.** Razlike u mišljenju o ulozi obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju s obzirom na prebivalište

| Mann-Whitney U test |              |        |          |       |       |      |          |       |      |
|---------------------|--------------|--------|----------|-------|-------|------|----------|-------|------|
| Faktori             | Prebivalište | S.r.   | Z. r.    | M     | Mdn   | SD   | U        | z     | p    |
| KPMON               | selo         | 147,17 | 15453,00 | 3,871 | 4,000 | ,826 | 9888,000 | -,050 | ,960 |
|                     | grad         | 147,68 | 27912,00 | 3,915 | 4,000 | ,675 |          |       |      |
| AON                 | selo         | 147,72 | 15510,50 | 3,731 | 3,750 | ,798 | 9899,000 | -,033 | ,974 |
|                     | grad         | 147,38 | 27854,50 | 3,754 | 3,750 | ,743 |          |       |      |

Napomena: S. r. = srednji rang; Z. r. = zbroj rangova;  $p < ,05^*$ ;  $p < ,01^{**}$ ; U = vrijednost Man-Whitney U testa; z = z vrijednost; p = empirijska statistička značajnost; KPMON = Kognitivna i psihomotorička uloga obrazovne neuroznanosti; AON = Afektivna uloga obrazovne neuroznanosti.

Primjenom Man-Whitney U testa pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenjima studenata učiteljskog studija i studenata studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kako u vidu faktora Kognitivna i psihomotorička uloga obrazovne neuroznanosti, tako i u pogledu faktora Afektivna uloga obrazovne neuroznanosti. U tom pogledu, prihvaća se Hipoteza 3.1. i Hipoteza 3.2. Odnosno, bez obzira studiraju li studenti učiteljski studij ili studiraju studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, oni pozitivno misle da spoznaje obrazovne neuroznanosti pridonose odgoju i obrazovanju učenika u primarnom obrazovanju i ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Tablica 5).

**Tablica 5.** Razlike u mišljenju o ulozi obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju s obzirom na vrstu studija

| Mann-Whitney U test |               |        |          |       |       |      |          |        |      |
|---------------------|---------------|--------|----------|-------|-------|------|----------|--------|------|
| Faktori             | Studij        | S.r.   | Z. r.    | M     | Mdn   | SD   | U        | z      | p    |
| KPMON               | učiteljski    | 150,85 | 27454,00 | 3,912 | 4,000 | ,745 | 9583,000 | -,863  | ,388 |
|                     | odgojiteljski | 142,06 | 15911,00 | 3,879 | 3,909 | ,712 |          |        |      |
| AON                 | učiteljski    | 151,56 | 27584,00 | 3,772 | 3,875 | ,772 | 9453,999 | -1,048 | ,295 |
|                     | odgojiteljski | 140,90 | 15781,00 | 3,704 | 3,687 | ,747 |          |        |      |

Napomena: S. r. = srednji rang; Z. r. = zbroj rangova;  $p < ,05^*$ ;  $p < ,01^{**}$ ; U = vrijednost Man-Whitney U testa; z = z vrijednost; p = empirijska statistička značajnost; KPMON = Kognitivna i psihomotorička uloga obrazovne neuroznanosti; AON = Afektivna uloga obrazovne neuroznanosti.



Rezultati istraživanja pokazali su da svi studenti (učitelji primarnog obrazovanja i ranog i predškolskog odgoja) imaju pozitivno mišljenje kako spoznaje obrazovne neuroznanosti pridonose odgoju i obrazovanju te holističkom razvoju djece, neovisno o demografskim obilježjima (spol, godina studiranja, mjesto studiranja, prebivalište). Na svjetskoj razini učitelji i odgajatelji također su prepoznali značaj neuroznanstvenih spoznaja u odgoju i obrazovanju što nam potvrđuju provedena istraživanja (Bailey, Madigan, Cope i Nicholls, 2018; Düvel, Wolf i Kopiez, 2017; Ferrero, Garaizar i Vadillo, 2016; Falquez Torres i Ocampo Alvarado, 2018; McMahon, Yeh i Etchells, 2019; Zhang, Jiang, Dang i Zhou, 2019). Statistički značajna razlika u mišljenju postoji između dvaju faktora: *Kognitivnoj i psihomotoričkoj ulozi neuroznanosti* i *Afektivnoj ulozi obrazovne neuroznanosti*. Studenti procjenjuju da obrazovna neuroznanost doprinosi i jednom i drugom faktoru, ali više doprinosi kognitivnim i psihomotoričkim aspektima odgoja i obrazovanja, nego u afektivnim aspektima odgoja i obrazovanja. Afektivni stilovi i njihov utjecaj na učinkovitost nastave, pokazali su kako u nastavi dominiraju pozitivne emocije, ali u tradicionalnom nastavnom dizajnu pozitivne emocije slabe kada raste intenzitet i učinkovitost nastave, a negativne emocije jačaju (Suzić, 2008). Glavni uzrok te pojave možemo tražiti u tradicionalnoj nastavi. Što je intenzivnija, tradicionalna nastava od učenika traži viši stupanj kognitivne koncentracije i napora, a to smanjuje pozitivne emocije. Nadalje, Chabot i Chabot (2009) ističu kako je važno da učitelji i nastavnici u svojoj nastavi obrate veću pozornost na emocionalnu pedagogiju kako bi uspješno poticali pozitivne emocije koje će poticati poželjna ponašanja i razmišljanja koja bi na kraju trebala voditi većem uspjehu učenika te većoj kreativnosti, društvenosti i energiji (Miljković, 2017).

Iako ispitanici (studenti) imaju iznadprosječno pozitivno mišljenje u značaju obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju, postoji mala statistički značajna razlika u mišljenjima studenata s Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i studenata Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu, gdje studenti Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu imaju nešto pozitivnije mišljenje u značaju obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju, kako u faktoru Kognitivna i psihomotorička uloga neuroznanosti, tako i u faktoru Afektivna uloga obrazovne neuroznanosti, od studenata Filozofskog fakulteta u Splitu. Razlog se može objasniti činjenicom kako studenti Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu imaju kolegij Uvod u neurodidaktiku dok kolegij vezan uz neurodidaktiku nemaju studenti Filozofskog fakulteta u Splitu.

Nadalje, bez obzira na smjer studiranja (učitelji primarnog obrazovanja ili ranog i predškolskog odgoja) ispitanici jednaki značaj i važnost pridonose važnosti obrazovne neuroznanosti u odgoju i obrazovanju u primarnom obrazovanju, kao i u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

## ZAKLJUČAK

Obrazovna neuroznanost postaje sve popularnija tema u odgojno-obrazovnom svijetu. Iako smo svakodnevno okruženi brojnim informacijama o mozgu koje su pogrešno interpretirane ili irelevantne za razvoj djeteta, budući odgojitelji i učitelji, kao što su rezultati istraživanja pokazali, svojim znanjem i stečenim vještinama u akademskom obrazovanju, razlučili su koliko je važno poznavati postulate obrazovne neuroznanosti.

Najambiciozniji cilj obrazovanja jest integrirati disciplinarne granice biologije, kulture, spoznaje, emocije, percepcije i djelovanja. Biološki, senzorni i neurološki utjecaji na učenje moraju postati ravnopravni partneri s društvenim, emocionalnim i kulturnim utjecajima ako želimo imati učinkovitu disciplinu obrazovanja (Diamond, 2007, str. 154). Stoga treba ostvariti komunikaciju između znanstvenih istraživača, odgojitelja i učitelja jer u suprotnom, primjena

znanstvenih spoznaja u praksi bit će djelomična, neučinkovita ili je uopće neće biti na svjesnoj razini.

Odgojitelji i učitelji važan su dio lanca koji se proteže od neuroznanstvenog istraživača do djeteta. Bez njih najnovije znanstvene spoznaje nemaju razvidan put do djeteta, stoga svakodnevno moraju težiti traženju novih informacija, znanstvenih spoznaja, obogaćivanju svojih didaktičkih aranžmana kako bi omogućili djetetu njegov optimalni razvoj.

Uvođenje neurodidaktičkog kolegija u obrazovanje budućih odgojitelja i učitelja, kao i poboljšanje komunikacije između znanstvenika i praktičara, nameće se kao imperativ dok integracija neuroznanosti u obrazovnu praksu i dalje ostaje izazov.

## LITERATURA

1. Apakina, L. V., Denisenko, V. N., Denisenko, A. V., Chistyakov, A. V., & Zetkina, A. V. (2020). Neurodidactics in foreign languages teaching (for example in Russian as a foreign language). *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research* | Jan-Mar, 10(1).
2. Bailey, R. P., Madigan, D. J., Cope, E., and Nicholls, A. R. (2018). The prevalence of pseudoscientific ideas and neuromyths among sports coaches. *Front. Psychol.* 9:641. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00641>
3. Bajtoš, J., Lajčin, D., & Gabrhelová, G. (2020). Teaching Professional Technical Subjects Accepting Current Trends in Field Didactics, *Acta Educationis Generalis*, 10(1), 81-97. doi: <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0006>
4. Bajšanski, I., Žauhar, V., & Valerjev, P. Analitičko razmišljanje i odobravanje psiholoških zabluda. *Aktualni trendovi u psihologiji 2017.-Knjiga sažetaka*, 93.
5. Braun, A. K. (2009). Wie Gehirne laufen lernen, oder "Früh übt, wer ein Meister werden will". In U. Herrmann (Ed.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (pp. 134 - 147). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
6. Chabot, D., Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija*. Zagreb. Educa.
7. Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in psychology*, 3, 1-8.
8. Devi, R. G. A Study to Assess the Knowledge Regarding Brain-Based Teaching Method among Primary School Teachers with a View to Develop Self Instruction Module.
9. Diamond, A. (2007). *Interrelated and Interdependent*. *Developmental Science*. 10(1), 152–158.
10. Durlak, J. A., Weissberg, R. P. (2005). A major meta-analysis of positive youth development programs. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Psychological Association*, Washington, D.C.
11. Düvel, N., Wolf, A., and Kopiez, R. (2017). Neuromyths in music education: prevalence and predictors of misconceptions among teachers and students. *Front. Psychol.* 8:629. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00629>
12. Čorlukić, M., Tripković, M., Radovančević, L., & Boban, S. (2014). PSIHOTERAPIJA I AFEKTIVNA NEUROZNANOST. *Socijalna psihijatrija*, 42(4), 0-253.
13. Elias, J. M., Zins, M. J. (2006). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233-255.

14. Ferrero, M., Garaizar, P., and Vadillo, M. A. (2016). Neuromyths in education: prevalence among Spanish teachers and an exploration of cross-cultural variation. *Front. Hum. Neurosci.* 10:496. doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00496>
15. Fredrickson, B. (2001). The Role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist* March, 56(3), 218–226.
16. Geake, J. E. (2008). *Neuromythologies in education*. Oxford Brooks University. Educational research, 50 (2), 123–133 Preuzeto 10. 5. 2019. sa <https://doi.org/10.1080/00131880802082518>
17. Goswami, U. (2008) Principles of learning, implication for teaching: a cognitive neuroscience perspective. *Journal of Philosophy of Education* 42(3-4), 381-99.
18. Herrmann, U. (2009). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
19. Hüther, G. (A, 2009). Die Ausbildung von Metakompetenzen und Ich-Funktionen während der Kindheit. In U. Herrmann (Ed.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (pp. 99 – 108). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
20. Ischinger, B. (Ed.). (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Paris: OECD.
21. Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.
22. Judaš, M., & Kostović, I. (1997). Temelji neuroznanosti.
23. Lipina, S., & Posner, M. (2012). The impact of poverty on the development of brain networks.
24. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6(8), 238. doi:10.3389/fnhum.2012.0023.
25. Maras, N., Topolovčan, T. i Matijević, M. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije - Teorijska polazišta, dileme i komparacija. *Nova prisutnost*, 15(3), 561–576.
26. Marks, I. (2014). Formative (classroom) assessment techniques. *Acta Technologica Dubnicae*, 1(4), 46-50. <https://doi.org/10.1515/atd-2015-0012>
27. Mayer, RE (2017.). Kako istraživanje mozga može poslužiti kao akademsko učenje i podučavanje ?. *Pregled psihologije obrazovanja* , 29(4), 835-846.
28. McGeegan, J. (2001). Brain-compatible learning. *Green teacher*, 64(1), 7–12.
29. McMahon, K., Yeh, C. S., and Etchells, P. J. (2019). The impact of a modified initial teacher education on challenging trainees' understanding of neuromyths. *Mind Brain Educ.* 13, 288–297. doi: <https://doi.org/10.1111/mbe.12219>
30. Miljković, D. (2017). Neuroznanost, učenje i poučavanje – mitovi i istine. *Nastava i škola za net – generacije*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb
31. Munjas - Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12 (2), 355–371.
32. Newman, R. S., Schwager, M. T. (1993), Student per-ceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *Elementary School Journal*, 94,3-17
33. Taylor, R. D., Dymnicki, A.B. (2007). Empirical evidence of social and emotional learning's influence on school success: A commentary on "Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?" *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 225-231.
34. Tucak, A., & Kostović, I. (2003). Spoznaje o mozgu: Početnica o mozgu i živčanom sustavu. *THE SOCIETY FOR NEUROSCIENCE, MEDICINSKI FAKULTET, OSIJEK*
35. OECD (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Preuzeto 3. 2. 2021. sa <http://www.oecd.org/education/ceri/31706603.pdf>
36. OECD, (2007). *Understanding the brain: The Birth of a Learning Science*. Paris.

37. Panksepp J. (2006). Emotional endophenotypes in evolution psychiatry. *Progr Neuro-Psychopharmacol BioPsychiatry*, 30: 774-84.
38. Park, J., & Brannon, E. M. (2013). Training the approximate number system improves math proficiency. *Psychological science*, 24(10), 2013-2019.
39. Petaros, A. (2007). O mozgu tijekom povijesti. *Acta medico-historica Adriatica: AMHA*, 5(2), 283-298.
40. Popović, Ž., Popović, A., Joh, O., & Bogut, I. O temi mozak u dječjem vrtiću. *Módszertani Közlöny, Metodički glasnik*, 7(1), 201-216.
41. Potkovnjak, N. i Šimleša, P. (ur.) (1989.), *Pedagoška enciklopedija*, Školska knjiga, Zagreb.
42. Roth, G. (2009). Warum sind Lehren und Lernen so wichtig? In U. Herrmann (Ed.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (pp. 58 – 68). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
43. Ryan, A. M., Patrick, H. (2001), The classroom so-cial environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle sc-hool. *American Educational Research Journal*, 38,437-460.
44. Sabitzer, B. (2011). Neurodidactics – a new stimulus in ICT1 and computer science education. *Proceedings of INTED2011 Conference*, (pp. 005881-5882). Valencia, Spain.
45. Sousa, D. (2010). *Mind, brain and education: Neuroscience implications for the classroom*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
46. Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
47. Sprenger, M. (1999). *Learning and memory: The brain in action*. Alexandria: ASCD.
48. Šimić, G. (2019). Uvod u neuroznanost učenja i pamćenja.
49. Šimić, N., Valerjev, P., & Nikolić Ivanišević, M. (Eds.) (2020). *Mozak i um: od električnih potencijala do svjesnog bića*. Sveučilište u Zadru.
50. Suzić, N. (2008). Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagojska istraživanja*, 5(2), 153-65.
51. Sternberg, R., *Kognitivna psihologija*, Jastrebarsko, Naklada Slap, 2005.
52. Torrijos-Muelas, M., González-Víllora, S., & Bodoque-Osma, A. R. (2021). The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591923>
53. Valerjev, P. Koristimo li samo 10% mozga? Raskrinkavanje najpoznatijeg mita o mozgu. *Mozak i um: Od električnih potencijala do svjesnog bića*, 101-131.
54. Velički, V., & Topolovčan, T. (2017). Neuroznanost, nastava, učenje i razvoj govora. *Nastava i škola za net-generacije*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 77-114.
55. Voss, P., Thomas, M. E., Cisneros-Franco, J. M., & de Villers-Sidani, É. (2017). Dynamic brains and the changing rules of neuroplasticity: implications for learning and recovery. *Frontiers in psychology*, 8, 1657.
56. Weisberg, D. S., Keil, F. C., Goodstein, J., Rawson, E., & Gray, J. R. (2008). The seductive allure of neuroscience explanations. *Journal of cognitive neuroscience*, 20(3), 470-477.
57. Wentzel, K. R. (1994), Relations of social goal pur-suit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educa-tional Psychology*, 86,173-182
58. Zdenko Kosinac, C. (2009). Igra u funkciji poticaja uspravnog stava i ravnoteže u djece razvojne dobi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 55(22), 11-22.

59. Zhang, R., Jiang, Y., Dang, B., and Zhou, A. (2019). Neuromyths in Chinese classrooms: evidence from headmasters in an underdeveloped region of China. *Front. Educ.* 4:8. doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00008>

**Rahaela Varga**

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

## **USPOREDBA UČENIČKE I UČITELJSKE PROCJENE POKAZATELJA SOCIJALNE KOMPETENCIJE U NASTAVI**

**Sažetak:** *Polazeći od važnosti razvoja učeničke socijalne kompetencije nastavom i intencije njezina mjerenja, propituje se kakva su učenička ponašanja u nastavi pokazatelji socijalne kompetencije – iz horizontalne i vertikalne perspektive. Prva se perspektiva odnosi na gledište vršnjaka, a druga na gledište učitelja kao profesionalaca. Cilj je istraživanja, stoga, bio utvrditi postoje li razlike u učeničkom i učiteljskom poimanju socijalne kompetencije u nastavi. Rezultati pokazuju kako postoji više statistički značajnih razlika nego sličnosti između horizontalne i vertikalne procjene. Konkretnije, učenici se s učiteljima slažu da se socijalna kompetencija kod učenika u nastavi prepoznaje po pokazateljima koji djelomično opisuju odnos prema drugim učenicima i odnos prema sebi. Najviše je razlika u procjeni učenikog odnosa prema učitelju i odnosu prema kurikulumu nastave, iz čega se zaključuje da je pri procjeni učeničke socijalne kompetencije nužno primijeniti triangulaciju procjenitelja..*

**Ključne riječi:** *mjerenje socijalne kompetencije, nastava, procjena, učenik, učitelj*

**Summary:** *Due to the importance of developing students' social competences in classroom and the intention to measure them, the paper explores what kinds of student behaviour are indicators of their social competences – from a horizontal and vertical perspective. The first perspective refers to the point of view of peers, and the second to the point of view of teachers as adult professionals. Therefore, the aim was to identify differences in student and teacher perceptions of social competences based on student behaviour in the classroom. The results show that there are more statistically significant differences than similarities between horizontal and vertical estimation. More specifically, students agree with teachers that student social competences in classroom are recognized by indicators that partially describe their attitude towards other students and the attitude towards themselves. Differences were noted on the remaining indicators, from which it can be concluded that it is necessary to apply the triangulation when measuring students' social competence.*

**Keywords:** *measuring social competence, teaching, assessment, student, teacher*

## UVOD

Važnost socijalne kompetencije za cjeloviti i cjeloživotni razvoj učenika na deklarativnoj razini neupitna je, a određuje se kao pojam koji se odnosi na „osobne, međuljudske i interkulturalne kompetencije i obuhvaća sve oblike ponašanja koje pojedinac treba savladati da bi na učinkovit i konstruktivan način sudjelovao u društvenom i profesionalnom životu, posebno u sve heterogenijim društvima, kao i u rješavanju eventualnih sukoba“ (*Preporuka Europske komisije*, 2010, 180). Na teorijskoj se pak razini pojavljuju brojne nedoumice uvođenjem pojma kompetencija u pedagogiju (Weinert, 2001; Höhne, 2007; Reichenbach, 2007; Paschen, 2009; Čatić, 2012), dok se na operativnoj razini poseban izazov vezan za socijalnu kompetenciju pronalazi u njihovu mjerenju (Westera, 2001; Schoon, 2009). Zatvaranje škola i izostanci s nastave u vremenu prisilnog međusobnog udaljavanja ljudi, u doslovnom, ali i prenesenom smislu, dodatno je naglasilo važnost socijalne kompetencije, posebno učeničke socijalne kompetencije koja je razvojni konstrukt (Waters i Sroufe, 1983, Katz i McClellan, 2005).

Budući da suvremeni izazovi odgoja i obrazovanja vraćaju fokus na socijalnu kompetenciju kao vrijedan predmet pedagoških istraživanja, u ovom se radu problematizira upravo istraživanje mjerenjem. U istraživanjima učeničkih socijalnih kompetencija pozornost se obično usmjerava na vještine koje oni demonstriraju u susretu s drugima (Argyle, 2009; Arnold i Lindner-Müller, 2012, Malkić Aličković, 2017). Mjerenje socijalne kompetencije neodvojivo je od određenog konteksta u kojem se samo mjerenje vrši (Chen i French, 2008), a obrazovni kontekst ima svoje specifičnosti (Carstensen i Klusmann, 2020), unutar kojega je nužno uvažavati individualne razlike između škola i razrednih odjela u njima.

Unutar obrazovnog konteksta, prethodna su istraživanja dominantno usmjerena na prediktivni karakter socijalne kompetencije i njezinu pozitivnu korelaciju s akademskim uspjehom. Socijalnu se kompetenciju promatra kao svojstvo pojedinog učenika vidljivo u interakciji ponajprije s vršnjacima. Primjerice, akademski uspjeh učenika povezan je s njihovom socijalnom kompetencijom na način da su učenici s višim ocjenama najčešće afirmirani unutar razreda (Wentzel, 1991; Klarin, 2000; Zins i suradnici, 2004; Wentzel, 2015; Gustavsen, 2017). Smatra se kako više ocjene znače da imaju višu razinu socijalne adaptacije i afirmacije, posjeduju razvijeniju empatičnost i osjećaj za potrebe drugoga, kao i izraženije prosocijalno ponašanje. Zins i suradnici (2004) smatraju kako je smjer te povezanosti takav da socijalne kompetencije utječu na akademski uspjeh u školi pa je na temelju socijalnih kompetencija opravdano predviđati kakve će ocjene učenik imati. Točnije, različite komponente socijalne kompetencije poput sociometrijskog statusa, broj prijatelja i kvaliteta prijateljstva važni su prediktori akademskog uspjeha viših razreda osnovne škole (Mikas, 2011, Buljubašić Kuzmanović i Botić, 2012). Drugim riječima, na temelju socijalnih kompetencija može se predvidjeti hoće li netko biti uspješan učenik u budućnosti. Na isti zaključak ukazuje i Livazović (2012), navodeći kako brojna istraživanja pokazuju da učenici prosocijalnog ponašanja češće ostvaruju bolje akademske rezultate.

Komar (2010) problematizira svođenje socijalne kompetencije na puke vještine, upozoravajući da takav adaptivni pristup socijalnim kompetencijama nije primjeren pedagoškim istraživanjima. Te individualne vještine svakog pojedinog učenika ne mogu u potpunosti objasniti kompleksnu strukturu socijalnih kompetencija. Problematično je to što se njima naglašava dihotomnost uspješne i neuspješne adaptacije koju pojedinac doživljava u susretu s drugima. U nastavnom se procesu, stoga, traže pokazatelji na temelju kojih se može zaključivati o socijalnoj kompetenciji upravo u kontekstu nastave.

## POKAZATELJI UČENIČKE SOCIJALNE KOMPETENCIJE U NASTAVI

Nastava se može promatrati kao kontekst mjerenja učeničke socijalne kompetencije ako se pritom uvažavaju njezine specifičnosti (Tot, 2010). Umjesto procjene vještina svakog pojedinca, primjereno je nastavu promatrati kao platformu za ostvarivanje zajedništva. Stvaranje zajednice unutar razreda u kojoj postoje kvalitetni odnosi osnovni je pedagoški cilj kojemu treba težiti u procesu razvoja socijalne kompetencije učenika (Koludrović i Kalebić Jakupčević, 2017). Pritom zajednica nikako nije zbroj različitih (ili sličnih) pojedinaca, već ona nastaje u njihovoj interakciji kojoj svi daju doprinos. Taj doprinos odvija se tijekom nastave kao forme odgoja, a time i forme učeničkog razvoja.

Nastavu određuju tri bitna čimbenika: učenik, učitelj i nastavni sadržaj (Tulodziecki i sur., 2017). Među tim odrednicama postoje odnosi koji se razvijaju nastavom. Povezanost učeničke socijalne kompetencije i odnosa u nastavi može se objasniti modelom koji predlaže Rose-Krasnor (1997), a koji socijalnu kompetenciju opisuje na razini funkcije, vršnjačkog statusa i odnosa.

U sklopu pedagogije odnosa, tj. teorije koja problemu odgoja i obrazovanja pristupa naglašavajući važnost odnosa među ljudima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu (Bingham i Sidorkin, 2004) pronalazi se prostor primjereniji za istraživanje odnosa u razredu. Odmicanjem od pristupa usmjerenog na vještine i fokusiranjem na odnose proizišle iz didaktičkog trokuta (Huber, 1957), pronalazi se model primjereniji kontekstu nastave budući da ju određuju upravo odnosi između triju bitnih odrednica.

Raščlanjivanjem odnosa zastupljenih u nastavi na odnos prema sebi, odnos prema drugim ljudima i odnos prema kurikulumu, izdvajaju se četiri skupine pokazatelja učeničke socijalne kompetencije, a to su redom (Varga, 2015):

1. odnos prema sebi
2. odnos prema drugim učenicima
3. odnos prema učitelju
4. odnos prema kurikulumu nastave

Za ilustraciju, odnos prema sebi opisuje kako se učenik odnosi prema samome sebi u nastavnim situacijama individualnog učenja, a područje odnosa prema drugima u sebi sadrži dimenziju odnosa prema drugim učenicima i dimenziju odnosa prema učitelju. Iako ti odnosi imaju svoje specifičnosti ovisno o tome kako je učenički rad u nastavi strukturiran, sastavnice koje dominiraju tim dimenzijama su sukob i suradnja. Treće, kurikulumsko područje obuhvaća dimenzije odnosa prema sadržajima nastave koji su dio službenog kurikuluma, ali i neslužbenih sadržaja nastave koji se ogledaju u pravilima koja postoje u određenom razredu, a koja učenik može poslušno prihvaćati ili inicirati njihovu modifikaciju (skriveni kurikulum).

Imajući opisane pokazatelje na umu, nameće se pitanje razlikuju li se učitelji i njihovi učenici u razumijevanju toga koje ponašanje iz njihove perspektive opisuje socijalno kompetentnog učenika u nastavnom procesu.

## METODOLOGIJA

### CILJ

Budući da je učenička socijalna kompetencija složen pojam, određivanje pokazatelja na operativnoj razini, a u kontekstu nastave, nužan je korak kako bi se pojam učinio mjerljivim. Istraživanje je stoga bilo usmjereno na utvrđivanje razlika u procjeni pokazatelja učeničke socijalne kompetencije u nastavi iz perspektive učenika i iz perspektive učitelja. Postavljena je



pritom nulta hipoteza o nepostojanju statistički značajnih razlika između ovih dviju skupina ispitanika, čija će se opravdanost testirati na rezultatima empirijskog istraživanja.

## SUDIONICI

U istraživanju je ukupno sudjelovalo 424 učenika osmih razreda dvanaest osnovnih škola s područja Osječko-baranjske županije i 276 njihovih učitelja, što u zbroju čini 700 sudionika. Učenici šest gradskih škola činili su 56 % učeničkog uzorka, učitelji iz šest gradskih škola 58 % učiteljskog uzorka. Te i druge individualne razlike temeljene na demografskim podacima o pojedinoj skupini sudionika poput dobi, spola, trajanja radnog iskustva ili akademskog uspjeha nisu se razmatrali u sklopu ovog istraživanja.

## INSTRUMENT

Konstruirani instrument bio je upitnik sa zatvorenim tipom pitanja. Sadržavao je 30 čestica, odnosno tvrdnji, koje opisuju pokazatelje učeničke socijalne kompetencije u nastavi, a temeljene su na odnosnome modelu, koji je naknadno i potvrđen faktorskom analizom. Točnije, čestice su se odnosile na četiri skupine pokazatelja: pokazatelje učeničkog odnosa prema sebi ( $N = 5$ ), učeničkog odnosa prema drugim učenicima ( $N = 7$ ), učeničkog odnosa prema učitelju ( $N = 8$ ) i učeničkog odnosa prema kurikulumu nastave ( $N = 10$ ). Uz svaku česticu, sudionicima je bila ponuđena Likertova skala od 5 stupnjeva za izražavanje intenziteta slaganja. Izračunom Cronbachove mjere pouzdanosti na svim odgovorima sudionika dobivena je vrijednost  $\alpha = 0,78$ , što je relativno visoka razina pouzdanosti.

## REZULTATI

Kako bi se utvrdilo postojanje statistički značajnih razlika u procjeni pokazatelja učeničke socijalne kompetencije u nastavi između dvaju nezavisnih uzorka (učenika i učitelja), primijenjen je Mann-Whitneyev test, koji je kao neparametrijski test primjeren za konstruirani instrument, a čiji su rezultati prikazani u nastavku. Radi lakšeg razumijevanja rezultati su svrstani u četiri skupine koje slijede podjelu čestica na različite vrste učeničkog odnosa u nastavi.

Prva skupina istraživanih pokazatelja učeničke socijalne kompetencije odnosila se na učenički odnos prema sebi. Tablica 1. pokazuje da se između dviju skupina sudionika pronalaze statistički značajne razlike na tri čestice koje opisuju taj odnos.

**Tablica 1.** Razlike između učenika i učitelja u procjeni pokazatelja učeničkog odnosa prema sebi

| R.br. | Pokazatelj učeničke socijalne kompetencije    | Razlika srednjih vrijednosti rangova | Mann-Whitney | z      | Sig. |
|-------|-----------------------------------------------|--------------------------------------|--------------|--------|------|
| 1     | Traženje dodatnih pojašnjenja od učitelja     | 46,45                                | 13889,000    | -4,100 | ,000 |
| 2     | Pokušavanje ispravljanja pogrešaka u zadacima | 35,72                                | 14734,000    | -3,208 | ,001 |
| 3     | Nepreuzimanje na sebe svih zaduženja grupe    | 42,62                                | 14191,000    | -4,415 | ,000 |

Ako se analizira čestica koja je usmjerena na odnos učenika prema sebi kroz zauzimanje za sebe i demonstriranje odvažnosti u traženju pomoći od autoriteta, srednja vrijednost ranga učeničke procjene prve tvrdnje manja je od učiteljske ( $M$  (učenici) :  $M$  (učitelji) = 212,88 : 259,33) jer su učitelji izrazili veći intenzitet slaganja s tom tvrdnjom nego učenici. Isti je slučaj

i s drugom tvrdnjom o učeničkoj ustrajnosti i shvaćanju pogrešaka kao dijela procesa učenja (M (učenici) : M (učitelji) = 215,33 : 251,05), dok je učenička procjena odnijela prevagu nad učiteljskom u slučaju treće tvrdnje o spremnosti na suradnju s drugima tijekom grupnog rada (M (učenici) : M (učitelji) = 233,25 : 191,65). Vidljivo je kako učitelji izražavaju značajno veći intenzitet slaganja s tvrdnjom da učenici s razvijenom socijalnom kompetencijom ustraju u pronalaženju rješenja na probleme s kojima su suočeni tijekom nastave, dok učenici kao odliku socijalnom kompetentnoga vršnjaka više vide u tome da se nema potrebu isticati i odraditi sve zadatke samostalno, već da u grupi rade svi.

Čestice na kojima nisu pronađene statistički značajne razlike između učenika i učitelja odnose se na mijenjanje ponašanja nakon pogreške u ophođenju i na suzdržavanje od odlučivanja u ime čitave grupe učenika s kojima radi, tj. nametanja vlastitih odluka čitavoj grupi.

Budući da se vršnjački odnosi najlakše prepoznaju kao pokazatelj socijalne kompetencije učenika, sljedeći set procjene odnosio se upravo na tu komponentu. Naime, Tablica 2 prikazuje razlike u učeničkoj i učiteljskoj procjeni pokazatelja učeničke socijalne kompetencije u nastavi koje su se pokazale statistički značajnima.

**Tablica 2.** Razlike između učenika i učitelja u procjeni pokazatelja učeničkog odnosa prema drugim učenicima

| R.br. | Pokazatelj učeničke socijalne kompetencije u nastavi | Razlika srednjih vrijednosti rangova | Mann-Whitney | z      | Sig. |
|-------|------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------|--------|------|
| 1     | Došaptavanje točnih odgovora                         | 113,12                               | 8644,500     | -9,417 | ,000 |
| 2     | Neprijavljivanje učitelju vršnjačka kršenja pravila  | 41,29                                | 14295,000    | -3,546 | ,000 |
| 3     | Aktivno doprinošenje radu u paru                     | 29,63                                | 15213,000    | -3,085 | ,002 |

Na prve dvije čestice koje opisuju odnos prema drugim učenicima veće slaganje iskazali su učenici nego učitelji (za prvu tvrdnju M (učenici) : M (učitelji) = 249, 37 : 136,25; za drugu tvrdnju M (učenici) : M (učitelji) = 232, 25 : 190,63), dok je na trećoj obrnut slučaj M (učitelji) : M (učenici) = 246, 35 : 216, 72). Rezultati pokazuju da učenici pokazuju prosječno veće slaganje od intenziteta slaganja koji iskazuju učitelji s tvrdnjama koje se odnose na to da socijalno kompetentan učenik više vrednuje odnos s vršnjacima nego s učiteljem narušavajući čak etičke norme u situacijama provjere znanja. Ovdje su jasno izražene razlike procjenjivanja učeničkih socijalnih kompetencija iz različitih perspektiva jer se vrijednosti učenika i vrijednosti učitelja izravno sukobljavaju.

Tvrdnje na kojima nije zabilježena statistički značajna razlika u intenzitetu slaganja pri procjeni pokazatelja učeničke socijalne kompetencije u nastavi u vidu odnosa prema drugim učenicima obuhvaćaju: *Rješavanje vršnjačkih sukoba*, *Neisključivanje drugih učenika*, *Iskazivanje razumijevanja za druge učenike* i *Čuvanje posuđenih stvari*.

Nadalje se pozornost usmjerava k procjeni pokazatelja učeničkog odnosa prema učiteljima, gdje su najizraženije razlike u intenzitetu učeničkog i učiteljskog slaganja. Naime, iz Tablice 3 vidljivo je kako su na svim česticama ove skupine pokazatelja utvrđene statistički značajne razlike između ovih dviju skupina procjenitelja.

**Tablica 3.** Razlike između učenika i učitelja u procjeni pokazatelja učeničkog odnosa prema učiteljima

| R.br. | Pokazatelj učeničke socijalne kompetencije u nastavi | Razlika srednjih vrijednosti rangova | Mann-Whitney | z       | Sig. |
|-------|------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------|---------|------|
| 1     | Poštivanje razrednih pravila                         | 66,20                                | 12335,500    | -5,826  | ,000 |
| 2     | Pazljivo slušanje učiteljevih uputa                  | 61,82                                | 8644,500     | -9,417  | ,000 |
| 3     | Nezamjeranje učitelju zbog loše ocjene               | 70,74                                | 11978,500    | -5,461  | ,000 |
| 4     | Poticanje rasprave u razredu                         | 113,88                               | 7011,500     | -10,010 | ,000 |
| 5     | Ignoriranje vršnjačkog ometanja                      | 135,68                               | 6870,000     | -10,970 | ,000 |
| 6     | Neismijavanje tuđih pogrešaka                        | 50,27                                | 13589,000    | -4,322  | ,000 |
| 7     | Davanje doprinosa grupnom radu                       | 45,68                                | 13950,500    | -4,102  | ,000 |
| 8     | Pozorno slušanje drugih učenika                      | 41,28                                | 14296,000    | -3,699  | ,000 |

Sve redom pokazatelje učitelji procjenjuju važnijima za socijalnu kompetenciju nego učenici. Najveća je razlika na pokazatelju koji opisuje učeničku usredotočenost na učitelja/zadatak, umjesto na vršnjake ( $M$  (učenici) :  $M$  (učitelji)= 192,47 : 328,15) pa potom na tvrdnju o poticanju rasprave u razredu ( $M$  (učenici) :  $M$  (učitelji)= 192,88 : 326,76). Učenici i učitelji najviše su se približili svojoj procjeni iskazivanja poštovanja slušanjem drugih učenika dok govore ( $M$  (učenici) :  $M$  (učitelji)= 214,06 : 255,34), ali još uvijek je ta razlika statistički značajna. Učenička aktivnost pri radu u grupi, umjesto čekanja da ostali učenici odrade sav posao, također je tvrdnja na kojoj se učenici i učitelji razlikuju u procjeni, ali ne uz veliku razliku srednjih vrijednosti rangova ( $M$  (učenici) :  $M$  (učitelji)= 213,05 : 258,73).

Naposljetku, u posljednjoj skupini pokazatelja najviše do izražaja dolaze upravo specifičnosti nastavnog procesa kao konteksta u kojem se odvija procjena učeničke socijalne kompetencije od strane vršnjaka i učitelja. Statistički značajne razlike između učeničkog i učiteljskog intenziteta slaganja u procjeni pokazatelja učeničkog odnosa prema kurikulumu nastave prikazane su u Tablici 4.

**Tablica 4.** Razlike između učenika i učitelja u procjeni pokazatelja učeničkog odnosa prema kurikulumu nastave

| R.br. | Pokazatelj učeničke socijalne kompetencije                   | Razlika srednjih vrijednosti rangova | Mann-Whitney | z      | Sig. |
|-------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------|--------|------|
| 1     | Pokazivanje inicijative u rješavanju zadataka                | 74,30                                | 11714,000    | -5,940 | ,000 |
| 2     | Natjecanje u brzini izvršavanja zadataka                     | 92,16                                | 10294,000    | -6,954 | ,000 |
| 3     | Pokazivanje interesa za dodatne nastavne sadržaje            | 115,11                               | 8488,000     | -8,788 | ,000 |
| 4     | Promišljanje o poboljšanju                                   | 50,73                                | 13552,500    | -4,490 | ,000 |
| 5     | Radovanje uspjehu drugih učenika                             | 79,80                                | 11265,500    | -6,155 | ,000 |
| 6     | Pokazivanje znanja javljanjem na nastavi                     | 35,25                                | 14771,000    | -3,239 | ,001 |
| 7     | Zainteresirano sudjelovanje u grupnom radu                   | 37,34                                | 14599,000    | -3,551 | ,000 |
| 8     | Obrazlaganje vlastitog stava                                 | 28,64                                | 15291,000    | -2,622 | ,009 |
| 9     | Pomaganje drugim učenicima objašnjavanjem nastavnih sadržaja | 39,74                                | 14439,000    | -3,716 | ,000 |

Ponovno se učitelji i učenici razlikuju u procjeni svih pokazatelja, osim jednoga. Naime, pokazatelj na kojemu ne postoji statistički značajna razlika u procjeni između učenika i učitelja odnosi se na *raspravljanje u paru o onome o čemu uče*.

Osim toga, učitelji značajno više nego učenici ( $M$  (učenici) :  $M$  (učitelji) = 197,17 : 312,28) procjenjuju da je učeničko postavljanje pitanja učitelju kako bi saznao više o sadržajima nastave pokazatelj učeničke socijalne kompetencije. Također, učitelji veću važnost pridaju natjecanju kao poželjnome ponašanju u usporedbi s učenicima ( $M$  (učenici) :  $M$  (učitelji) = 202,42 : 294,58). Najmanja, ali još uvijek značajna razlika, pronalazi se na tvrdnji koja opisuje učeničko argumentirano mišljenje i obrazlaganje vlastitog slaganja ili neslaganja s mišljenjima drugih učenika ( $M$  (učenici) :  $M$  (učitelji) = 216,95 : 246,35) te učeničko javljanje na nastavi uvijek kad učenik nešto zna i na demonstraciju znanja ( $M$  (učenici) :  $M$  (učitelji) = 215,44 : 250,69).

## RASPRAVA

Kako bi se ovi nalazi mogli interpretirati, potrebno ih je usporediti s prethodnim istraživanjima provedenima u Hrvatskoj i inozemstvu. U istraživanjima učeničke socijalne kompetencije u školskom, ali još uvijek ne i u nastavnom kontekstu, dobiveni su slični rezultati. Naime, autori ranijih studija Buljubašić, Kuzmanović (2012) i Livazović (2012) također su detektirali statistički značajne razlike na brojnim varijablama pri učeničkoj i učiteljskoj procjeni školske stvarnosti, a varijable na kojima nisu zabilježene statistički značajne razlike obuhvaćale su mogućnosti za suradnju i razvijanje uspješnijih odnosa s drugim učenicima. Na navedenom popisu čestica ovog istraživanja također se može iščitati suradnja kao obilježje odnosa s drugim učenicima. Dakle, učenici i učitelji jednako slaganje izražavaju s pokazateljima učeničkih socijalnih kompetencija u nastavi koje se odnose na međusobno dogovaranje i raspravljanje tijekom rada u paru, nastojanje održavanja prijateljskog odnosa i iskazivanje empatije, kao i dogovaranje i zajedničko odlučivanje te uvažavanje različitih mišljenja tijekom rada u grupi.

Usporedba učeničke i učiteljske procjene pokazatelja učeničke socijalne kompetencije zanimala je i inozemne istraživače. U starijoj američkoj studiji koju su proveli Warnes i suradnici (2005) primijenjena je kvalitativna metodologija kako bi se dobili opisi socijalno kompetentnog ponašanja učenika prema procjeni učenika i učitelja. Te su opise potom razvrstali u tri kategorije: pokazatelji koje navode obje skupine; pokazatelji koje navode samo učitelji; i pokazatelji koje navode samo učenici. U Tablici 5 uspoređeni su dobiveni rezultati s rezultatima prethodnog istraživanja.

Vidljivo je da obje skupine sudionika u ovome istraživanju prepoznaju pokazatelje učeničke socijalne kompetencije specifične za kontekst nastave, a koji su u prethodnom istraživanju koje se odnosilo na kontekst škole ostali zanemareni. Ta dva konteksta istraživanja imaju preklapanja, ali nastavni kontekst ima svoje specifičnosti.

Premda usporedba pokazuje kako postoje brojna preklapanja među učeničkim i učiteljskim procjenama pokazatelja u dvama istraživanjima, potrebno je napomenuti kako je istraživanje Warnes i suradnika (2005) bilo usmjereno samo na nominiranje pokazatelja učeničke socijalne kompetencije bez kvantitativnih izračuna pa se ta dva istraživanja mogu samo djelomično usporediti.

Nekoliko tvrdnji iz studije autora Warnes i suradnika (2005) nije utvrđeno ovim istraživanjem. Radi se o tvrdnjama: *Ne vrijeđa i ne napada druge*, *Ne diskriminira druge*, *Razredni je vođa*, *Ima moralan karakter* i *Izabire te za para*. Moguće je da se radi o tvrdnjama koje su se sudionicima činile preočitim indikatorima učeničkih socijalnih kompetencija da bi ih izrijekom navodili (npr. moralan karakter) ili ih stvarno nisu smatrali pokazateljima (npr. razredni je vođa, tj. najpopularniji je učenik).

**Tablica 5.** Usporedba s prijašnjim istraživanjem

| ODNOS             | Pokazatelj učeničke socijalne kompetencije                   | Aktualno istraživanje | Warnes i suradnici (2005) |
|-------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| JA                | Traženje dodatnih pojašnjenja od učitelja                    | učitelji              |                           |
|                   | Pokušavanje ispravljanja pogrešaka u zadacima                | učitelji              |                           |
|                   | Nepreuzimanje na sebe svih zaduženja grupe                   | učenici               |                           |
|                   | Mijenjanje ponašanja nakon pogreške                          | učenici               |                           |
|                   |                                                              | učitelji              |                           |
| VRŠNJACI          | Nenametanje odluka čitavoj grupi                             | učenici               | učenici                   |
|                   |                                                              | učitelji              |                           |
|                   | Došaptavanje točnih odgovora                                 | učenici               |                           |
|                   | Neprijavljivanje učitelju vršnjačka kršenja pravila          | učenici               |                           |
|                   | Aktivno doprinošenje radu u paru                             | učitelji              |                           |
|                   | Rješavanje vršnjačkih sukoba                                 | učenici               | učenici                   |
|                   |                                                              | učitelji              | učitelji                  |
|                   | Neisključivanje drugih učenika                               | učenici               | učenici                   |
|                   |                                                              | učitelji              | učitelji                  |
|                   | Iskazivanje razumijevanja za druge učenike                   | učenici               | učenici                   |
| UČITELJ           |                                                              | učitelji              | učitelji                  |
|                   | Čuvanje posuđenih stvari                                     | učenici               | učenici                   |
|                   |                                                              | učitelji              | učitelji                  |
|                   | Poštivanje razrednih pravila                                 | učitelji              | učitelji                  |
|                   | Pažljivo slušanje učiteljevih uputa                          | učitelji              | učenici                   |
|                   |                                                              |                       | učitelji                  |
|                   | Nezamjeranje učitelju zbog loše ocjene                       | učitelji              |                           |
|                   | Poticanje rasprave u razredu                                 | učitelji              |                           |
|                   | Ignoriranje vršnjačkog ometanja                              | učitelji              |                           |
|                   | Neismijavanje tuđih pogrešaka                                | učitelji              | učenici                   |
| KURIKULUM NASTAVE |                                                              | učitelji              | učitelji                  |
|                   | Davanje doprinosa grupnom radu                               | učitelji              |                           |
|                   | Pozorno slušanje drugih učenika                              | učitelji              | učitelji                  |
|                   | Pokazivanje inicijative u rješavanju zadataka                | učitelji              | učitelji                  |
|                   | Natjecanje u brzini izvršavanja zadataka                     | učitelji              |                           |
|                   | Pokazivanje interesa za dodatne nastavne sadržaje            | učitelji              |                           |
|                   | Promišljanje o poboljšanju                                   | učitelji              |                           |
|                   | Radovanje uspjehu drugih učenika                             | učitelji              | učenici                   |
|                   |                                                              |                       | učitelji                  |
|                   | Pokazivanje znanja javljanjem na nastavi                     | učitelji              |                           |
|                   | Zainteresirano sudjelovanje u grupnom radu                   | učitelji              |                           |
|                   | Obrazlaganje vlastitog stava                                 | učitelji              |                           |
|                   | Pomaganje drugim učenicima objašnjavanjem nastavnih sadržaja | učitelji              | učenici                   |
|                   |                                                              |                       | učitelji                  |
|                   | Raspravljjanje u paru o nastavnim sadržajima                 | učenici               | učenici                   |
|                   |                                                              | učitelji              |                           |

Nadalje, osim utvrđivanja brojnih razlika u učeničkoj i učiteljskoj procjeni, općenito govoreći, dobiveni rezultati pokazuju kako se učenička procjena usmjerila na pokazatelje koji socijalno kompetentnog učenika izjednačuju s ponašanjem dobrog prijatelja (Bubaš i Bratko, 2007). To je jasno vidljivo u održavanju dobrih odnosa s vršnjacima čak i kada se krše razredna pravila, što narušava dobar odnos s učiteljem (Powell i sur., 2006). Drugim riječima, učenicima je najvažniji odnos s vršnjacima, dok učitelji svoja očekivanja od socijalno kompetentnog učenika više vezuju uz kurikulum nastave i poštivanje razrednih pravila (Lane i sur., 2006), što se odražava i na odnos prema učitelju (njima samima). Svaka skupina sudionika, procjenjujući iz vlastite perspektive, procjenjuje u skladu sa subjektivnim vrijednostima i otud proizlaze brojne razlike u njihovoj procjeni.

## ZAKLJUČAK

Učenici i učitelji predstavljaju dvije skupine procjenitelja učeničke socijalne kompetencije koje nastavu i ponašanje učenika tijekom nastave mogu različito tumačiti jer u nastavnim situacijama sudjeluju iz drugačijih perspektiva i s drugačijim očekivanjima. Istraživanje provedeno s učenicima osnovnih škola i njihovim učiteljima pokazuje kako pri procjeni učeničke socijalne kompetencije postoji velik broj razlika između perspektive učitelja (vertikalne perspektive) i perspektive samih učenika (horizontalne perspektive). Točnije, od 30 čestica, na njih 23 pronađene su statistički značajne razlike u intenzitetu slaganja s pojedinim pokazateljem.

Najveći broj razlika odnosi se na čestice koje opisuju učenički odnos prema učiteljima: *Poštivanje razrednih pravila, Pažljivo slušanje učiteljevih uputa, Nezamjeranje učitelju zbog loše ocjene, Poticanje rasprave u razredu, Ignoriranje vršnjačkog ometanja, Neismijavanje tuđih pogrešaka, Davanje doprinosa grupnom radu, Pozorno slušanje drugih učenika*. Sa svim ponuđenim pokazateljima učitelji su pokazali statistički značajno veće slaganje nego učenici.

Najmanje je razlika pronađeno na tvrdnjama koje opisuju odnos učenika prema kurikulumu nastave, kako službenome, tako i njegovim skrivenim aspektima: *Pokazivanje inicijative u rješavanju zadataka, Natjecanje u brzini izvršavanja zadataka, Pokazivanje interesa za dodatne nastavne sadržaje, Promišljanje o poboljšanju, Radovanje uspjehu drugih učenika, Pokazivanje znanja javljanjem na nastavi, Zainteresirano sudjelovanje u grupnom radu, Obrazlaganje vlastitog stava, Pomaganje drugim učenicima objašnjavanjem nastavnih sadržaja*. Ponovno su s navedenim pokazateljima statistički značajno manje slaganje pokazali učenici.

Vezano za odnos prema drugim učenicima, učenici se od učitelja statistički značajno razlikuju u izraženijoj procjeni da socijalno kompetentan učenik prakticira *Došaptavanje točnih odgovora i Neprijavljivanje učitelju vršnjačka kršenja pravila*. S druge pak strane, učitelji izražavaju veće slaganje nego učenici s tvrdnjom da je *Aktivno doprinošenje radu u paru* pokazatelj socijalne kompetencije učenika.

Uz faktor odnosa prema drugima i sebi grupirala su se tri pokazatelja na kojima je utvrđena statistički značajna razlika u procjeni između učitelja i učenika, pri čemu učenici kod socijalno kompetentnih učenika u nastavi prepoznaju *Nepreuzimanje na sebe svih zaduženja grupe* više nego učitelji, dok su učitelji izrazili veće slaganje s pokazateljima *Traženje dodatnih pojašnjenja od učitelja, Pokušavanje ispravljanja pogrešaka u zadacima*.

Zbog navedenog potrebno je odbaciti nultu hipotezu o nepostojanju razlika u učeničkoj i učiteljskoj procjeni pokazatelja učeničke socijalne kompetencije u nastavi. Doprinos se rada ogleda u empirijskom dokazivanju razlika u procjeni učeničke socijalne kompetencije, i to isključivo u nastavi kao specifičnom kontekstu mjerenja socijalne kompetencije učenika, za razliku od prethodnih istraživanja koja su bila usmjerena na kontekst škole ili općenito vršnjačko društvo.

Osim toga, dobiveni rezultati impliciraju potrebu upotrebe triangulacije u daljnjim istraživanjima učeničke socijalne kompetencije. Preciznije, opravdano bi bilo primjenjivati triangulaciju procjenitelja i pri procjenjivanju učeničkih socijalnih kompetencija u nastavi uvijek koristiti više izvora prikupljanja podataka kako bi se dobila potpunija slika. Na temelju samo učeničkih ili samo učiteljskih procjena, istraživanjem bi se prikupili podatci iz perspektive samo jedne skupine sudionika nastave, a te su se perspektive pokazale nepodudarnima, pogotovo u segmentu vertikalnih odnosa.

## LITERATURA

1. Argyle, M. (2009), *Social Interaction*. New Brunswick: Transaction Publishers.
2. Arnold, K. i Lindner-Müller, C. (2012), Assessment and development of social competence. *Journal for Educational Research Online*, 4(1), 7 – 19.
3. Bingham, C. i Sidorkin, A. M. (2004), *The Pedagogy of Relation: An Introduction*. U: C. Bingham i A. M. Sidorkin (ur.) *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang, 1-5.
4. Bubaš, G. i Bratko, D. (2007), Faktorska struktura pravila u prijateljskim vezama i njihova povezanost s osobinama ličnosti. *Društvena istraživanja*, 16(6), 1175 -1199.
5. Buljubašić Kuzmanović, V. i Botić, T. (2012), Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola*, 27(1), 38 -54.
6. Carstensen, B. i Klusmann, U. (2020), Assertiveness and adaptation: Prospective teachers' social competence development and its significance for occupational well-being. *Journal: British Journal of Educational Psychology*, DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12377>
7. Chen, X. i French, D. (2008), Children' s Social Competence in Cultural Context. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 591 – 616.
8. Ćatić, I. (2012), Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1 – 2), 175–189.
9. Höhne, T. (2007), Der Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberalischer Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. U: L. Pongratz, R. Reichenbach, M. Wimmer (ur.) *Bildung – Wissen – Kompetenz: Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Janus Verlag, 30 – 43.
10. Huber, F. (1957), *Allgemeine Unterrichtslehre*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
11. Gustavsen, A. M. (2017), Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective, *Cogent Education*, 4(1), 1411035, DOI:<http://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1411035>
12. Klarin, M. (2000), *Odnosi u obitelji i s vršnjacima kao prediktori različitih aspekata prilagodbe u školi (doktorska disertacija)*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
13. Koludrović, M. i Kalebić Jakupčević, K. (2017), Odnos razrednog ozračja i školskog uspjeha učenika osnovnoškolske dobi. *Školski vjesnik*, 66(4), 557 -572.
14. Komar, Z. (2010), Dijalektičko mišljenje kao mogući konstituens pedagogijskog pristupa kompetenciji. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 269 – 280.
15. Lane, K., Wehby, J. i Cooley, C. (2006), Teacher expectations of Students Classroom Behavior Across the Grade Span: Which Social Skills Are Necessary for Success? *Exceptional Children*, 72(2), 153 – 167.
16. Malkić Aličković, A. (2017), Ispitivanje socijalnih vještina učenika osnovnoškolske dobi u odnosu na dob i spol. *Školski vjesnik*, 66(3), 379-401.
17. Mikas, D. (2011), *Povezanost školskog uspjeha i socijalne kompetencije učenika (doktorska disertacija)*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
18. Paschen, H. (2009), Kritische Übersicht über Praxis und Theorie der sozialen und emotionalen Erziehung in Schulen. *Odgojne znanosti*, 11(2), 415 – 430.
19. Powell, K., Danby, S. i Farrell, A. (2006), Investigating an account of children „passing notes“ in the classroom: how boys and girls operate differently in relation to an everyday, classroom regulatory practice. *Journal of Early Childhood Research*, 4(3), 259 – 275.

20. Preporuka Europskog parlamenta i Savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2010), *Metodika*, 11(20), 169 – 182.
21. Rose-Krasnor, L. (1997), The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111 – 135.
22. Schoon, I. (2009), Measuring Social Competencies. *Working Paper Series of the German Council for Social and Economic Data*, br. 58. dostupno na: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1447882](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1447882), (posjet 2. rujna 2020.)
23. Reichenbach, R. (2007), Soft skills: desktruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. U: L. Pongratz, R. Reichenbach, M. Wimmer (ur.) *Bildung – Wissen – Kompetenz: Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Janus Verlag, 66 -81
24. Tot, D. (2010), Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12(1), 65 - 78.
25. Tulodziecki, G., Herzig, B. i Blömeke, S. (2017), *Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
26. Varga, R. (2015), Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa. *Pedagogijska istraživanja*, 12(1-2), 87-102.
27. Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J. i Warnes, W. A. (2005), A Contextual Approach to the Assessment of Social Skills: Identifying Meaningful Behaviours for Social Competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173 – 187.
28. Waters, E. i Sroufe, L. A. (1983), Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*, 3(1), 79 – 97.
29. Weinert, F. (2001), Concept of competence. A conceptual clarification. U: D.S. Rychen i H. Salganik (ur.) *Defining and Selecting Key Competences* (45-65). Bern: Hogrefe&Huber. 45 – 65.
30. Wentzel, K. R. (1991), Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066 –1078.
31. Wentzel, K. R. (2015). Socialization in school settings. U: J. E. Grusec i P. D. Hastings (ur.), *Handbook of socialization: Theory and research* (251–275). New York, NY: Guilford Publications.
32. Westera, W. (2001), Competence in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.
33. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. i Walberg, H. J. (ur.) (2004), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.





Ante Burger<sup>a</sup>, Lucija Prnić<sup>b</sup>, Ivan Ledić<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Sveučilišni odjel zdravstvenih studija, Sveučilište u Splitu,

<sup>b</sup> Osnovna škola Vjekoslava Paraća,

<sup>c</sup> Obrtnička škola Osijek

## **LONGITUDINALNA ANALIZA REZULTATA DOBIVENIH MJERENJEM BAZIČNIH MOTORIČKIH I FUNKCIONALNIH SPOSOBNOSTI I MORFOLOŠKIH KARAKTERISTIKA KOD UČENIKA I UČENICA OSMIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE**

**Sažetak:** Cilj ovog longitudinalnog istraživanja bio je obuhvatiti motoričke i funkcionalne sposobnosti, te morfološke karakteristike učenika osmih razreda, praćenih tijekom 15 godina u OŠ Bijaći u Kaštelima. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 655 učenika (358 dječaka i 297 djevojčica). Primijenjena je deskriptivna analiza za sve generacije učenika putem mjera i testova za praćenje kinantropoloških obilježja koji se provode u osnovnoj školi. Zatim je izračunata univarijatna analiza varijance između jedanaest generacijskih skupina i univarijatna analiza varijance između dviju dobnih skupina. Provedena je multivarijatna analiza varijance između dviju grupa ispitanika koji su podijeljeni na mlađe i starije učenike i učenice. Dobiveni rezultati za učenike ukazuju da postoji statistički značajna razlika između 11 generacijskih skupina u svim varijablama. Starije generacije (2005. – 2012.) postigle su puno bolje rezultate u fleksibilnosti, brzini, statičkoj snazi ruku i ramenog pojasa te eksplozivnoj snazi odraza. Kod učenica rezultati između generacijskih skupina ukazuju na statističke značajne razlike u svim varijablama osim za pretklon raznožno i trčanje na 30 m. Razlika je uočena kod testova i rezultata koordinacije i rezultati su bolji kod mlađih generacija učenica, dok su kod starijih generacija učenica dobiveni bolji rezultati za brzinu i statičku snagu ruku i ramenog pojasa. Istraživanje može koristiti prilikom izrađivanja Godišnjeg izvedbenog kurikulumu u predmetnoj nastavi TZK-a i uvelike može pomoći pri izradi kriterijskih normi za motorička postignuća.

**Ključne riječi:** nastava, norme, testiranje

**Summary:** The aim of this longitudinal research was to include the motor and functional abilities and morphological characteristic of eighth grade students, monitored for 15 years at the Bijaći Elementary School in Kaštela. A total of 655 students (358 boys and 297 girls) participated in the study. Descriptive analysis was applied to all generations of students through measures and tests to monitor kinanthropological characteristics conducted in primary school. Then, a univariate analysis of variance between eleven generational groups and a univariate analysis of variance between two age groups were calculated. A multivariate analysis of variance was conducted between the two groups of respondents divided into younger and older students. The results obtained for students indicate that there is a statistically significant difference between 11 generational groups in all variables. The older generations (2005. – 2012. ) achieved much better results in flexibility, speed, static arm and shoulder girdle strength, and explosive power of takeoff. In female students, the results between generational groups indicate statistically significant differences in all variables except for the prone bend and running at 30 m. The difference was observed in tests and in the results of coordination, and the results were better in younger female generations of students, while in older generations of students the better results were obtained for the speed and static strength of the arms and shoulder girdle. The research can be used in the development of the Annual Performance Curriculum Plan in the subject teaching of PE and help in the development of criteria for motor achievement.

**Keywords:** norms, teaching, testing

## UVOD

Pejić, Papak i Vidulin (2016.) definiraju školu kao ustanovu u kojoj se odvija organizirani odgoj i obrazovanje učenika. Tjelesna i zdravstvena kultura učinkovito mijenja osobine i razvija sposobnosti, čime izravno osigurava promicanje zdravlja kao nezamjenjivoga čimbenika svih ljudskih aktivnosti. Tijekom rasta i razvoja organizam je najosjetljiviji na utjecaj različitih tjelesnih aktivnosti koje uzrokuju višestruke promjene morfoloških obilježja i poboljšanja funkcionalno-motoričkih sposobnosti. Upravo se zato antropološka sastavnica tjelesne i zdravstvene kulture odnosi na sustavnu i trajnu pretvorbu ponajprije morfoloških, motoričkih i funkcionalnih obilježja učenika (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, MZOS, 2006). Findak (2003.) motoričke sposobnosti definira kao latentne motoričke strukture koje su odgovorne za beskonačan broj manifestnih motoričkih reakcija i one se mogu izmjeriti i opisati. Sekulić i Metikoš (2007.) navode kako su to sposobnosti koje određuju potencijal osobe u izvođenju motoričkih manifestacija, tj. jednostavnih i složenih voljnih kretnji koje se izvode djelovanjem skeletnog mišićja te kako su one najčešće predmet transformacijskih procesa u kineziologiji uopće. Pojam funkcionalne sposobnosti možemo definirati kao one koje označavaju učinkovitost energetske procesa u organizmu, a odnose se na učinkovitost aerobnih i anaerobnih funkcionalnih mehanizama. (Jukić, 2003.) Isto tako, Findak (2003.) objašnjava da su funkcionalne sposobnosti one sposobnosti oslobođenja odgovarajuće količine energije u stanicama koja organizmu omogućuje održavanje homeostatskih uvjeta i odvijanje specifičnih funkcija pojedinih njegovih dijelova. Funkcionalne sposobnosti često se nazivaju i kardiorespiratorne sposobnosti i/ili kardiorespiratorna izdržljivost jer je dokazano kako ove sposobnosti izravno ovise o kvaliteti srčano-žilnog i dišno-plućnog sustava. Trenutačni trendovi u provedenim istraživanjima različitih znanstvenika iz područja kineziologije ukazuju na trend opadanja motoričkih i funkcionalnih sposobnosti (Hardman 2008., Petrić 2009). (Krsmanović 1985., Zrnzević, 2007.). Znanstvenici su u svojim istraživanjima utvrdili da učinkovitost realizacije programskih sadržaja nije na zadovoljavajućoj razini, da se pozitivni učinci mogu postići poboljšanjem funkcionalnih sposobnosti, tj. posebno programiranom nastavom tjelesnog odgoja. Upravo planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada prvi je korak u preciznom postavljanju ciljeva koje bi svaki profesor predmeta Tjelesne i zdravstvene kulture trebao postaviti na početku svake nastavne godine. Da bi mogli postaviti ciljeve rada, profesori Tjelesne i zdravstvene kulture moraju napraviti kvalitetnu analizu cjelogodišnjih testiranja (inicijalno, tranzitivno i finalno testiranje) u svojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Na osnovi dobivenih rezultata i provedenih testiranja inicijalnih stanja učenika mogu se stvoriti kvalitetni preduvjeti za izradu plana i programa rada s učenicima. Osim toga, moguće je odrediti precizne norme koje bi mogle koristiti u svrhu kontroliranja tranzitivnih i finalnih stanja učenika. Longitudinalno istraživanje motoričkih i funkcionalnih sposobnosti te morfoloških karakteristika bilo je cilj ovog rada, koje je obuhvaćalo razdoblje od 15 godina. Istraživanje je provedeno među učenicima 8. razreda osnovne škole na području grada Kaštela u OŠ Bijaći.

## METODE

Ispitivanje je provedeno na uzorku od  $n = 358$  učenika i  $n = 297$  učenica u razdoblju od 2005. do 2020. godine u Osnovnoj školi Bijaći na području grada Kaštela u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Prvo je napravljena deskriptivna analiza za sve generacije učenika u sljedećim varijablama: VIS - tjelesna visina, TEZ - tjelesna težina, OPSEG - opseg podlaktice, TAPING - taping rukom, SKUDALJ - skok u dalj iz mjesta, POLIGON - poligon natraške, TRB60 - podizanje trupa u 60 sekundi, PRETKLON - pretklon raskoračno, IZDVISZG - izdržaj u visu zgibom, TRC\_30 - trčanje na 30 metara, TRC\_60 - trčanje na 60 metara, SKOK\_VIS - skok u vis prekoračnom tehnikom, MEDICIN - bacanje medicine od 2 kg. Potom je izračunata

univarijatna analiza varijance između jedanaest generacijskih skupina, kao i univarijatna analiza varijance između dviju dobnih skupina. Isto tako, provedena je multivarijatna analiza varijance između dviju grupa ispitanika koji su podijeljeni na mlađe i starije učenike. Svi provedeni statistički izračuni napravljeni su za oba spola. Statistički paket STATISTIKA for Windows ver 10. korišten je za statističku obradu podataka.

## REZULTATI I RASPRAVA

Iz Tablice 1. vidljivo je da su učenici imali prosječnu visinu od 170,07 cm te je prosječna tjelesna težina bila 61,07 kg. Rezultati su slični rezultatima koje su dobili istraživači na uzorku iste populacije (Findak 1996., Možek 2003., Granić 2006. at al.). Dobiveni rezultati mjerenja skoka u vis ukazuju da je minimalni rezultat 70,00 cm u odnosu na maksimalni rezultat od 145 cm. Postoje velike razlike u eksplozivnoj snazi odraza kod pojedinih učenika. Veće rezultatske razlike vidljive su kod varijable skok u dalj iz mjesta gdje je minimalni rezultat 113,00 cm u odnosu na maksimalni od 250,00 cm. Dob u kojoj dolazi do ubrzanog razvoja eksplozivne snage jest razdoblje od 13. do 17. godine života. Kod nekih učenika nije došlo do razvoja ove motoričke sposobnosti.

**Tablica 1.** Deskriptivni statistički parametri za sve učenike 8. razreda

| VARIJABLA | AS     | Minimum | Maximum | Std.Dev. |
|-----------|--------|---------|---------|----------|
| VIS       | 170,07 | 100,00  | 192,00  | 9,90     |
| TEZ       | 61,17  | 35,00   | 114,00  | 11,22    |
| OPSEG     | 23,92  | 19,00   | 30,00   | 1,92     |
| TAPING    | 34,42  | 15,00   | 47,00   | 4,90     |
| SKUDALJ   | 188,81 | 113,00  | 250,00  | 24,99    |
| POLIGON   | 14,50  | 6,06    | 32,00   | 6,08     |
| TRB60     | 46,73  | 11,00   | 82,00   | 9,58     |
| PRETKLON  | 68,23  | 20,00   | 105,00  | 14,06    |
| IZDVISZG  | 33,66  | 0,00    | 109,53  | 22,87    |
| TRC_30    | 5,48   | 4,00    | 8,23    | ,58      |
| TRC_60    | 11,08  | 8,63    | 14,66   | 1,32     |
| SKOK_VIS  | 110,67 | 70,00   | 145,00  | 11,81    |
| MEDICIN   | 9,05   | 5,13    | 15,12   | 1,85     |

VIS - tjelesna visina, TEZ - tjelesna težina, OPSEG - opseg podlaktice, TAPING - taping rukom, SKUDALJ - skok u dalj iz mjesta, POLIGON - poligon natraške, TRB60 - podizanje trupa u 60 sekundi, PRETKLON - pretklon raskoračno, IZDVISZG - izdržaj u visu zgibom, TRC\_30 - trčanje na 30 metara, TRC\_60 - trčanje na 60 metara, SKOK\_VIS - skok u vis prekoračnom tehnikom, MEDICIN - bacanje medicine od 2kg, n = 358

Rezultati univarijatne analize varijance u Tablici 2. ukazuju da postoji statistički značajna razlika između 11 generacijskih skupina u svim varijablama. Dobiveni rezultati očekivani su s obzirom da su prethodna istraživanja (Mladineo 2006., Granić 2006. i Neljak 2011.) pokazala da kod mlađih generacija dolazi do opadanja motoričkih i funkcionalnih sposobnosti. Uzrok tomu više je sedentarni način života mlađih dobnih generacija učenika koji ima za posljedice kontinuirano smanjenu tjelesnu aktivnost. Time se smanjuju potencijali za razvoj motoričkih sposobnosti i u svakodnevnom životu, a ne samo u sportu.

**Tablica 2.** Univarijatna analiza varijance između 11 generacijskih skupina kod učenika

| VARIJABLA | F     | p   |
|-----------|-------|-----|
| VIS       | 4,94  | ,00 |
| TEZ       | 6,54  | ,00 |
| OPSEG     | 16,02 | ,00 |
| TAPING    | 14,60 | ,00 |
| SKUDALJ   | 3,38  | ,00 |
| POLIGON   | 87,52 | ,00 |
| TRB60     | 3,74  | ,00 |
| PRETKLON  | 10,71 | ,00 |
| IZDVISZG  | 5,13  | ,00 |
| TRC_30    | 3,34  | ,00 |
| TRC_60    | 12,18 | ,00 |
| SKOK_VIS  | 4,34  | ,00 |
| MEDICIN   | 6,08  | ,00 |

VIS - tjelesna visina, TEZ - tjelesna težina, OPSEG - opseg podlaktice, TAPING - taping rukom, SKUDALJ - skok u dalj iz mjesta, POLIGON - poligon natraške, TRB60 - podizanje trupa u 60 sekundi, PRETKLON - pretklon raskoračno, IZDVISZG - izdržaj u visu zgibom, TRC 30 - trčanje na 30 metara, TRC 60 - trčanje na 60 metara, SKOK\_VIS - skok u vis prekoračnom tehnikom, MEDICIN - bacanje medicine od 2kg

Kako bi se lakše mogla pratiti i praviti usporedba, učenici su bili podijeljeni na dvije dobne skupine, mlađu i stariju. Starija dobna skupina obuhvaćala je učenike koji su pohađali 8. razred u razdoblju od 2005. do 2012., a u mlađoj dobnoj skupini nalazili su se učenici koji su također pohađali 8. razred u razdoblju od 2013. do 2020.

**Tablica 3.** Univarijatna analiza varijance između dviju grupa ispitanika (mlađa 2005. - 2012. i starija 2013. -2020.)

|          | AS – starije generacije | AS – mlađe generacije | F     | p   |
|----------|-------------------------|-----------------------|-------|-----|
| VIS      | 170,45                  | 169,68                | ,54   | ,46 |
| TEZ      | 59,77                   | 62,58                 | 5,69  | ,02 |
| OPSEG    | 23,69                   | 24,15                 | 5,12  | ,02 |
| TAPING   | 34,03                   | 34,80                 | 2,21  | ,14 |
| SKUDALJ  | 189,04                  | 188,57                | ,03   | ,86 |
| POLIGON  | 16,59                   | 12,39                 | 48,30 | ,00 |
| TRB60    | 48,34                   | 45,09                 | 10,60 | ,00 |
| PRETKLON | 73,02                   | 63,40                 | 47,28 | ,00 |
| IZDVISZG | 37,47                   | 29,81                 | 10,31 | ,00 |
| TRC_30   | 5,42                    | 5,54                  | 3,81  | ,05 |
| TRC_60   | 10,91                   | 11,25                 | 6,08  | ,01 |
| SKOK_VIS | 112,53                  | 108,79                | 9,16  | ,00 |
| MEDICIN  | 9,25                    | 8,84                  | 4,42  | ,04 |

VIS - tjelesna visina, TEZ - tjelesna težina, OPSEG - opseg podlaktice, TAPING - taping rukom, SKUDALJ - skok u dalj iz mjesta, POLIGON - poligon natraške, TRB60 - podizanje trupa u 60 sekundi, PRETKLON - pretklon raskoračno, IZDVISZG - izdržaj u visu zgibom, TRC\_30 - trčanje na 30 metara, TRC\_60 - trčanje na 60 metara, SKOK\_VIS - skok u vis prekoračnom tehnikom, MEDICIN - bacanje medicine od 2kg

Rezultati u Tablici 3. ukazuju da postoji statistički značajna razlika između mlađih i starijih generacija. Vidljivo je da su stariji učenici imali bolju fleksibilnost (PRETKLON), kao i statičku snagu ruku i ramenog pojasa (IZDVISZG). Snaga ruku i ramenog pojasa u opadanju

je kod djece u novijim istraživanjima (Vraneković 2006., Badrić 2012., i Kerić 2014.) Komplementarni rezultati za snagu ruku i ramenog pojasa dobiveni su za varijablu bacanja medicinke od 2 kg gdje su starije generacije bacale dalje medicinku što je u korelaciji s varijablom izdržaj u visu zgibom. Dodatnom analizom Tablice 3. može se zamijetiti da su učenici koji su pohađali 8. razred do 2012. godine imali veću brzinu prilikom trčanja na 30 metara, a posebice na 60 metara. Wrotniak (2006.) navodi da dječaci imaju od djetinjstva bolju koordinaciju, eksplozivnu snagu i brzinu. Dobiveni rezultati mogu objasniti da su novije generacije sporije i da dolazi do smanjenja brzine koja je od iznimne važnosti za mnoge sportove poput nogometa, košarke, rukometa itd.

**Tablica 4.** Multivarijatna analiza varijance između dviju grupa ispitanika (mlađa generacija 2005. - 2012. i starija generacija 2013. - 2020.)

| Wilks' Lambda | Rao's R | df 1 | df 2 | p-level |
|---------------|---------|------|------|---------|
| ,74           | 9,26    | 13   | 344  | ,00     |

Dobiveni rezultati u Tablici 4. ukazuju da postoji statistički značajna razlika između starije generacije koja je testirana u 8. razredu od 2005. do 2012. godine i mlađe generacije koja je testirana u razdoblju od 2013. do 2020. kada je pohađala završni 8. razred osnovne škole. Očito je da dolazi do slabljenja motoričkih i funkcionalnih sposobnosti kod učenika u novije vrijeme. Rezultati su posljedica slabijeg kretanja, pomanjkanja sportskih aktivnosti te sedentarnog načina života koji je sve više prisutan kod mlađih generacija.

**Tablica 5.** Deskriptivni statistički parametri za sve učenice 8. razreda

| VARIJABLA | AS     | Minimum | Maximum | Std.Dev. |
|-----------|--------|---------|---------|----------|
| VISINA    | 165,74 | 132,00  | 189,00  | 7,12     |
| TEZINA    | 55,76  | 39,00   | 85,00   | 8,09     |
| OPSEG     | 22,35  | 19,00   | 32,00   | 1,79     |
| TAPING    | 34,84  | 19,00   | 48,00   | 4,52     |
| SKUDALJ   | 161,90 | 110,00  | 220,00  | 21,55    |
| POLIGON   | 15,45  | 6,90    | 33,00   | 4,95     |
| TRB60     | 40,49  | 20,00   | 66,00   | 7,32     |
| PRETKLON  | 74,66  | 30,00   | 105,00  | 11,74    |
| IZDVISZG  | 22,24  | 0,00    | 81,78   | 15,52    |
| TRC_30    | 5,84   | 4,03    | 8,98    | ,66      |
| TRC_60    | 11,58  | 8,60    | 15,00   | 1,18     |
| SKOK_VIS  | 99,65  | 75,00   | 130,00  | 10,26    |
| MEDICINK  | 8,73   | 5,23    | 14,46   | 1,84     |

VIS - tjelesna visina, TEZ - tjelesna težina, OPSEG - opseg podlaktice, TAPING - taping rukom, SKUDALJ - skok u dalj iz mjesta, POLIGON - poligon natraške, TRB60 - podizanje trupa u 60 sekundi, PRETKLON -pretklon raskoračno, IZDVISZG - izdržaj u visu zgibom, TRC\_30 - trčanje na 30 metara, TRC\_60 - trčanje na 60 metara, SKOK\_VIS - skok u vis prekoračnom tehnikom, MEDICIN - bacanje medicinke od 2kg, n = 297

Deskriptivni statistički parametri za učenice 8. razreda u Tablici 5. ukazuju da je prosječna visina učenica 165,74 cm. Skok u dalj iz mjesta (SKUDALJ) varijabla je koja ima najveću razliku između minimalne i maksimalne vrijednosti koja je zabilježena kod učenica i to za 120 cm. Ovakve vrijednosti zabilježene su i kod učenika u prethodnom dijelu istraživanja, a dobivene su istraživanjima koje su proveli Kurelić 1975. i Ivančević 1982.. Statička snaga ruku i ramenog pojasa koja je mjerena testom izdržaj u visu zgibom pokazuje neke zabrinjavajuće podatke gdje su zabilježeni podatci od 0,00 sekundi. Odnosno, testirane učenice nisu mogle napraviti ovaj test zbog slabe snage u rukama i ramenom pojasu.

**Tablica 6.** Univarijatna analiza varijance između 10 generacijskih skupina kod učenica

| VARIJABLA | F     | p   |
|-----------|-------|-----|
| VISINA    | 2,23  | ,02 |
| TEZINA    | 3,55  | ,00 |
| OPSEG     | 11,29 | ,00 |
| TAPING    | 11,11 | ,00 |
| SKUDALJ   | 8,13  | ,00 |
| POLIGON   | 77,74 | ,00 |
| TRB60     | 3,19  | ,00 |
| PRETKLON  | 1,78  | ,07 |
| IZDVISZG  | 3,22  | ,00 |
| TRC_30    | ,93   | ,49 |
| TRC_60    | 5,62  | ,00 |
| SKOK_VIS  | 3,85  | ,00 |
| MEDICINK  | 6,97  | ,00 |

VIS - tjelesna visina, TEZ - tjelesna težina, OPSEG - opseg podlaktice, TAPING - taping rukom, SKUDALJ - skok u dalj iz mjesta, POLIGON - poligon natraške, TRB60 - podizanje trupa u 60 sekundi, PRETKLON -pretklon raskoračno, IZDVISZG - izdržaj u visu zgibom, TRC\_30 - trčanje na 30 metara, TRC\_60 - trčanje na 60 metara, SKOK\_VIS - skok u vis prekoračnom tehnikom, MEDICIN - bacanje medicinke od 2 kg

Rezultati u Tablici 6. ukazuju da postoji statistički značajna razlika između velikog dijela varijabli kod 10 generacijskih skupina, osim za varijable pretklon raskoračno (PRETKLON) i varijable trčanje na 30 metara (TRC\_30). Varijablu pretklon raskoračno u prethodnim istraživanjima (Prskalo i sur. 2011.) opisali su kao onu u kojoj su djevojčice dominantnije od dječaka te da kod nje nema većih promjena u istraživanjima koja su već prije provedena. Promatrana varijabla trčanja na 30 metara nije pokazala statistički značajne rezultate između generacija zbog toga što imamo reakciju na start i startno ubrzanje koje prilikom mjerenja može imati i statističku pogrešku mjerenja.

**Tablica 7.** Univarijatna analiza varijance između dviju grupa ispitanica (mlađa 2005. - 2012. i starija 2013. -2020.)

| VARIJABLA | AS – starije generacije | AS – mlađe generacije | F     | p-level |
|-----------|-------------------------|-----------------------|-------|---------|
| VISINA    | 166,66                  | 164,86                | 4,80  | ,029    |
| TEZINA    | 55,51                   | 56,00                 | ,27   | ,603    |
| OPSEG     | 22,10                   | 22,59                 | 5,62  | ,018    |
| TAPING    | 34,59                   | 35,08                 | ,88   | ,349    |
| SKUDALJ   | 160,78                  | 162,96                | ,76   | ,384    |
| POLIGON   | 16,32                   | 14,62                 | 8,99  | ,003    |
| TRB60     | 39,33                   | 41,59                 | 7,22  | ,008    |
| PRETKLON  | 76,32                   | 73,07                 | 5,78  | ,017    |
| IZDVISZG  | 24,96                   | 19,64                 | 8,95  | ,003    |
| TRC_30    | 5,89                    | 5,79                  | 1,43  | ,232    |
| TRC_60    | 11,22                   | 11,93                 | 29,66 | ,000    |
| SKOK_VIS  | 99,62                   | 99,67                 | ,00   | ,966    |
| MEDICINK  | 8,41                    | 9,05                  | 9,21  | ,003    |

VIS - tjelesna visina, TEZ - tjelesna težina, OPSEG - opseg podlaktice, TAPING - taping rukom, SKUDALJ - skok u dalj iz mjesta, POLIGON - poligon natraške, TRB60 - podizanje trupa u 60 sekundi, PRETKLON -pretklon raskoračno, IZDVISZG - izdržaj u visu zgibom, TRC\_30 - trčanje na 30 metara, TRC\_60 - trčanje na 60 metara, SKOK\_VIS - skok u vis prekoračnom tehnikom, MEDICIN - bacanje medicinke od 2 kg

Rezultati dobiveni u Tablici 7. ukazuju da nema prevelike razlike u promatranim varijablama između starijih i mlađih generacija učenica 8. razreda među kojima je provedeno ovo istraživanje. Statistički značajna razlika uočena je za varijablu poligon natraške

(POLIGON) gdje su novije generacije učenika bile brže u izvođenju poligon testa za koordinaciju. Kao i u prethodnim istraživanjima za snagu ruku i ramenog pojasa učenice starijih generacija bile su uspješnije u izvođenju ovog testa (Mraković 1996 i Ortega 2011).

**Tablica 8.** Multivarijatna analiza varijance između dviju grupa ispitanika (mlađa generacija 2005. - 2012. i starija generacija 2013. - 2020.)

| Wilks' Lambda | Rao's R | df 1 | df 2 | p-level |
|---------------|---------|------|------|---------|
| ,72           | 8,30    | 13   | 283  | ,00     |

Promatrani rezultati u Tablici 8: prilikom izračuna multivarijatne analize varijance između dviju skupina učenika 8. razreda ukazuju da postoji statistički značajna razlika između mlađih i starijih generacija. Ovakvi rezultati mogu se objasniti još preciznije u prethodnoj tablici koja je opisala te razlike kao minimalne osim za 5 promatranih varijabli, a to su poligon natraške (POLIGON), izdržaj u visu zgibom (IZDVISZG), trčanje na 60 metara (TRC\_60) i bacanje medicinke (MEDICINK).

## ZAKLJUČAK

Longitudinalno istraživanje provedeno je na uzorku od 655 učenika i učenica Osnovne škole Bijaći koja se nalazi u gradu Kaštelima, u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Obuhvaća razdoblje praćenja i testiranja od 2005. do 2020. godine. Učenici su testirani mjerama i testovima (Cro Fit norme-Neljak, Novak, Sporiš, Visković, 2011.) za praćenje kinantropoloških obilježja u osnovnom školstvu, a mjere i testovi odobreni su od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Deskriptivnom statističkom obradom za učenike i učenice dobivene su prosječne vrijednosti za sve varijable koje su promatrane ovim istraživanjem. Izračunata je univarijatna analiza varijance za oba spola koja je provedena na generacijskim skupinama. Provedena je multivarijatna analiza varijance između dviju grupa ispitanika koji su podijeljeni na starije generacije (2005. - 2012.) i mlađe generacije (2013. - 2020.). Provjera i uočene razlike izračunate su multivarijatnom analizom varijance za dvije grupe učenika i učenica (stara i nova generacija).

Rezultati univarijatne analize varijance za učenike ukazuju da postoji statistički značajna razlika između 11 generacijskih skupina u svim varijablama. Trenutačni sedentarni način života mladih i slaba potreba za kretanjem uzrok su degenerativnih promjena koje utječu na funkcionalne i motoričke sposobnosti te dolazi do velikih razlika u sposobnostima u svim novim generacijama. Kada se usporede rezultati dviju generacija učenika, starije generacije (2005. - 2012.) postigle su puno bolje rezultate u fleksibilnosti, brzini, statičkoj snazi ruku i ramenog pojasa te eksplozivnoj snazi odraza. Kod učenika rezultati univarijatne analize varijance između generacijskih skupina ukazuju da su pronađene statistički značajne razlike u svim varijablama osim za pretklon raskoračno i trčanje na 30 metara. Ovakvi rezultati očekivani su s obzirom da fleksibilnost u svim prijašnjim istraživanjima na ovoj populaciji nije oscilirala, dok je kod testiranja brzine na udaljenost od 30 metara vjerojatno došlo problema sa startnim ubrzanjem jer je statistički značajna razlika zabilježena za veću udaljenost na 60 metara. Usporedbom rezultata između dviju generacija učenika dobiveni su rezultati u kojima nema statistički značajne razlike na većem dijelu varijabli. Razlike su uočene kod koordinacije koja je bolja kod mlađih generacija, dok su kod starijih generacija dobiveni bolji rezultati za brzinu i statičku snagu ruku i ramenog pojasa.

Dobiveni rezultati mogu poslužiti za postavljanje plana i programa na početku školske godine te za rad u nastavnom predmetu Tjelesna i zdravstvena kultura s učenicima osmih razreda. Korisnost ovog istraživanja može se manifestirati u postavljanju normi za motorička



postignuća učenika i učenica za mikro područje grada Kaštela. Posljednje službene norme izračunate su još davne 1996. godine te od tada nije bilo stručnih objava osim u istraživanjima ovakvog tipa. Nadogradnja ovog istraživanja bila bi kada bi se ovi rezultati usporedili s istraživanjima u drugim školama na istoj populaciji i drugim geografskim područjima. Tako bi se mogla dobiti još jasnija slika o postojanju eventualnih regionalnih razlika u sposobnostima između učenika te postavljanja standarda za nove norme na području cijele Republike Hrvatske.

## LITERATURA

1. Badrić, M., Sporiš, G., Trklja, E., Petrović, J. (2012). Trend razvoja motoričkih sposobnosti učenika od 5. do 8. razreda. U: V. Findak (ur.), Zbornik radova 21. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske *Programiranje rada u području edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije* (str. 115 – 121). Hrvatski kineziološki savez.
2. Findak, V., Metikoš, D., Mraković, M., Neljak, B. (1996). *Norme*. Hrvatski pedagoško-književni zbor i Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
3. Findak, V. (2003). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Školska knjiga.
4. Granić, I., Krstić, T. (2006). Razlike u nekim antropometrijskim, motoričkim i funkcionalnim varijablama između mladih košarkaša i učenika osmih razreda. U 15. *Ljetna škola kineziologa. Rovinj* (str. 107. – 114.)
5. Hardman, K. (2008). Physical Education in schools. Global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5.–28.
6. Ivančević, K. (1982). Komparativna analiza strukture motoričkih sposobnosti muške i ženske omladine. *Kineziologija*, 13(1–2), 49–59.
7. Jukić, I. (2003). Osnove kondicijskog treninga. *Kondicijski trening*, 1(1), 4 –8, 13.
8. Kerić, M., Ujasi, D. (2014). Kvantitativne razlike u motoričkim sposobnostima učenika viših razreda osnovne škole. *TIMS Acta*, 8, 23–30.
9. Krsmanović B. (1985). *Efikasnost nastave fizičkog vaspitanja u zavisnosti od modela nastavnih programa* [neobjavljena doktorska disertacija, Fakultet fizičke kulture u Novom Sadu].
10. Kurelić, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine*. Institut za naučna istraživanja, Fakultet fizičkog vaspitanja.
11. Metikoš, D. i Sekulić, D. (2007). *Osnove transformacijskih postupaka u kineziologiji*. Sveučilište u Splitu.
12. Mladineo, M. (2006). Različitosti između dječaka i djevojčica petih razreda u nekim motoričkim sposobnostima. Kvaliteta rada u područjima edukacije, sporta i sportske rekreacije. U 15. *Ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske* (str. 191–196). Hrvatski kineziološki savez.
13. Možek, M. (2003). *Razlike u morfološkim karakteristikama učenika osnovne i srednje škole*.
14. Mraković, M., Findak, V., Metikoš, D., Neljak, B. (1996). Developmental characteristics of motor and functional abilities in primary and secondary school pupils. *Kineziologija*, 282, 62–70.
15. Neljak, B., Novak, D. I Podnar, H. (2011). Urbano-ruralne razlike u kinantropološkom statusu učenika 8. razreda. U V. Findak (ur.), 20. *Ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske* (str. 97–104). Hrvatski kineziološki savez.
16. Ortega, F. B., Artero, E. G., Ruiz, J. R., Espana-Romero, V., Jimenez-Pavon, D., Vicente-Rodriguez, G. (2011). Physical fitness levels among European adolescent: the HELENASTudy. *Br J Sport Exerc Med*, 45(1), 9– 20.
17. Palić, A., Skender, N., Ademović, A. (2016). Dijagnosticiranje morfološkog i motoričkog statusa učenika uzrasta 13-14 godina. *Sportski logos*, 14(26), 4–11.

18. Pejić Papak, P. i Vidulin, S. (2016). *Izvanastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Školska knjiga d.d.
19. Petrić, V. (2009). Povezanost indeksa tjelesne mase i funkcionalnih sposobnosti te razlike u istima između učenika urbanih naselja i ruralnih sredina. U V. Findak (ur.), *18. ljetna škola kineziologa Hrvatske* (str. 214 – 220). Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
20. Prskalo, I., Nedić, A., Sporiš, G., Badrić, M., Milanović, Z. (2011). Spolni dimorfizam motoričkih sposobnosti učenika dobi 13 i 14 godina. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 26, 100-105.
21. Vraneković, S., Tkalčić, S., Horvatin-Fučkar, M. (2003). Analiza rezultata dobivenih mjerenjem bazičnih motoričkih sposobnosti učenica od 5. do 8. razreda Osnovne škole. U V. Findak (ur.), *Zbornik radova 12. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske Metode rada u području edukacije, sporta i sportske rekreacije*. Hrvatski kineziološki savez.
22. Zrnzević, N. (2007). *Transformacija morfoloških karakteristika, funkcionalnih i motoričkih sposobnosti učenika*. Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja u Nišu.
23. Wrotniak, B. H., Epstein, L. H., Dorn, J. M., Jones, K. E., i Kondilllis, V. A. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118, 1758– 1765.



**Marija Karačić**  
Sveučilište u Slavonskom Brodu

## **MIŠLJENJA RODITELJA O ULOZI RAVNATELJA ŠKOLE U ORGANIZACIJI SLOBODNOG VREMENA UČENIKA**

**Sažetak:** U radu su predstavljeni rezultati istraživanja mišljenja roditelja o ulozi škole i ravnatelja škole u organizaciji slobodnog vremena učenika. Istraživanje je provedeno na uzorku od 260 roditelja učenika osnovnih škola s područja Hercegovačko-neretvanske županije, od toga s područja gradske škole 62 ispitanika i s područja seoske škole 198 ispitanika, s ciljem utvrđivanja uloge škole i ravnatelja škole u obrazovanju i organizaciji slobodnog vremena učenika. U svrhu istraživanja primijenjena je skala Likertovog tipa od 9 varijabli gdje su ispitanici zaokruživali ponuđene tvrdnje. Rezultati istraživanja ukazuju da su stavovi roditelja o slobodnom vremenu pozitivni te da ravnatelj može učiniti mnogo više kada je u pitanju razina organizacije slobodnog vremena učenika. Rad doprinosi boljem razumijevanju uloge ravnatelja škole u pravilnom provođenju slobodnog vremena učenika. Rezultati istraživanja mogu biti pogodna osnova za buduća istraživanja o značaju slobodnog vremena.

**Ključne riječi:** menadžment škole, slobodne aktivnosti, stavovi, suradnja, zajednica.

**Summary:** The paper presents the results of parents' opinions on the role of school and school principal in the organization of students' free time. The research was conducted on a sample of 260 parents of primary school students from the Herzegovina-Neretva County, of which 62 respondents from the city school and 198 respondents from the village school with the aim of researching the role of school and school principals in education and leisure of students.

For the purpose of the research, a Likert-type scale of 9 variables was applied, where the respondents circled the offered statements. The results of the research show that parents' attitudes about free time are positive and that the principal as a central figure should do much more when it comes to the level of organization of students' free time.

Most respondents express an opinion about the high level of organization of free time within the school. The results of the research can be a suitable basis for creating leisure activities of students in our schools and the participation of school principals in its organization.

**Keywords:** children and youth, school management, leisure activities, attitudes, cooperation

## UVOD

Slobodno vrijeme predstavlja jednu od važnih civilizacijskih pojava, važnu u životu svakoga pojedinca, kao i za prosperitet cijele društvene zajednice. Ono je dio našega života te ga je nužno sustavno, planirano i učinkovito osmisliti i iskoristiti (Čunovići sur., 2018). Kao takvo, predstavlja značajni fenomen suvremena društva, jedan od središnjih problema današnjice i čimbenik koji može imati značajan udio u unapređenju suvremene civilizacije i kulture (Previšić, 2000). Zbog njegova značaja za pojedinca i čovječanstvo, u posljednje vrijeme posvećuje mu se sve veća pozornost. Nije svejedno kako će ga pojedinac ispuniti i šta će u njemu ostvariti. „U ostvarivanju aktivnosti slobodnog vremena sudjeluju brojne i različite ustanove: proizvodne, društvene, odgojne, kulturne i druge“ (Tomić i Avdić Tomić, 2011: 39). U ovom području neophodno je osigurati dobru organizaciju svih navedenih ustanova u društvu.

Slobodno vrijeme važan je dio života koji ima izniman značaj za psihološki, kognitivni i tjelesni razvoj djece i mladih osoba (Geidne i sur., 2016). Ono je potreba i interes i predstavlja čimbenik razvoja i djece i mladih, ali i odraslih osoba (Rosić, 2005).

O slobodnom vremenu može se govoriti ako je osoba na koju se odnosi oslobođena bilo kakvih obveza, odnosno ako sudjeluje u nekim aktivnostima dobrovoljno i s voljom (Matijević i sur., 2016: 278). Većina znanstvenika koja se bavila pedagogijom slobodnog vremena smatra da su najvažniji čimbenici značajni za organizaciju i provođenje slobodnog vremena: obitelj, predškolske ustanove, škole različita stupnja, udruženja i ustanove općekulturnog, prosvjetnog, informativnog ili zabavnog karaktera; Vukasović, 1998; Pehar, 2003; Grandić i Letić, 2008; Bognar (2012); Tomić i Brkić, 2017; Karačić, Kadum, Ružić-Baf (2021); i drugi. Za Pehar (2003), slobodno vrijeme „ulazi u sva područja ljudskog življenja i rada, područje proizvodnje materijalnih i duhovnih dobara, područje fizičke kulture, duhovne kulture, manualnih i intelektualnih aktivnosti, tehničko-tehnološko područje, područje znanosti, područje umjetnosti, područje društvenog života i dr.“ (Pehar, 2003: 57–58).

S pedagoškog gledišta, prema Brkić i Tomić (2017), slobodno vrijeme treba biti osmišljeno, smisleno oblikovano i organizirano tako da omogućuje pojedincu bavljenje vrijednim i kulturnim radom kojima će se potvrđivati. Slobodno vrijeme vrši jak utjecaj na čovjekov život i način života i važan je čimbenik svestranog razvoja čovjeka. Trainor i suradnici (2010) smatraju slobodnim vremenom ono vrijeme koje djeci preostane nakon ispunjavanja školskih obveza.

Važnost nadležnih institucija također je neupitna kada je slobodno vrijeme učenika u pitanju i njegova organizacija. Istraživanje koje su proveli autori Karačić, Kadum, Ružić-Baf (2021) pokazuju da 82,0 % ispitanika navodi kako bi nadležne institucije trebale uvijek ili barem povremeno pružiti veću podršku roditeljima u organiziranju slobodnog vremena djeteta, a (njih 61,8 %) očekuju sve oblike potpore od nadležnih institucija.

## ULOGA OBITELJI U ORGANIZIRANJU SLOBODNOG VREMENA

Iako je fokus ovog rada na mišljenju roditelja o ulozi ravnatelja škole u organizaciji slobodnog vremena učenika, ne smijemo ne spomenuti važnost obitelji, koja je jedan od najznačajnijih čimbenika u organiziranju slobodnog vremena i koja je temelj za sve ostale uloge. Ona treba djelovati na kontinuirano provođenje slobodnog vremena, biti organizator, posrednik, savjetnik i pokretač pojedinih aktivnosti. Obitelj je prvi i najvažniji čimbenik odgojnog djelovanja u slobodnom vremenu.

Danas obitelj doživljava izmjene pod utjecajem promjena nastalih u suvremenom društvu. Jasna je važnost obitelji u razvoju osobnosti djeteta, što su potvrdila brojna empirijska istraživanja u svijetu i u našoj zemlji. Zbog raznih promjena u obitelji, roditelji ponekad daju svojoj djeci loš primjer kad je u pitanju slobodno vrijeme. Često su nezadovoljni, umorni, željni zabave, što na djecu može djelovati negativno (Ješić, 2001). Pravi smisao odgoja u slobodnom vremenu jest osposobiti djecu da kulturno i pedagoški svrhovito provode svoje slobodno vrijeme i upoznati ih s nekontroliranim utjecajima koji djeluju u slobodnom vremenu, utvrditi njihovo odgojno značenje i regulirati ga, tj. potiskivati negativno, a pojačavati pozitivno djelovanje. Međutim, bez obzira na sve otegotne okolnosti roditelja, uvijek treba nastojati osvijestiti ulogu odgovornog roditeljstva, tako i kad je u pitanju organizacija slobodnog vremena djeteta.

## ULOGA ŠKOLE U ORGANIZIRANJU SLOBODNOG VREMENA UČENIKA

Pored obitelji važna je uloga škole, posebno u procesu razvoja kulture provođenja slobodnog vremena. Usprkos tehnološkom napretku, kao i globalizacijskim promjenama koje se dakako odražavaju i na odgojno-obrazovni sustav, škole su danas u znatnoj mjeri tradicionalne.

Osnovni cilj škole treba biti „da u slobodno vrijeme učenik unosi strukturu, tj. sustav, da selekcioniра prave sadržaje za obrazovanje, obrazovanje i socijalizaciju, izbjegava dosadu - prazninu u slobodnom vremenu, uključuje se aktivno, stvaralački u civilizacijski tok društva, nalazi sebe u oblicima aktivnosti koje najviše doprinose razvoju njegove sposobnosti, sklonosti, talenta i uopšte unaprijedi mnoge probleme u ponašanju učenika kao posljedice stihije i praznine slobodnog vremena“ (Grandić i Letić, 2008: 95, prema Makević, 1997). Previšić (2000) navodi da se u školama može učiniti puno na informativnoj i emotivnoj strani izgrađivanja kulture provođenja slobodnog vremena. „Slobodno vrijeme valja pedagoški usmjeriti, razvijajući kod ljudi kulturu njegova provođenja, koja se predstavlja kao čovjekova informiranost i znanje, zatim vrijednosni sustav i praksa provođenja te kao stil i kvaliteta življenja (Previšić, 2005: 3).

„Škola - a napose osnovna - kao odgojno-obrazovni centar svoje sredine mora postati najistaknutiji pedagoški inicijator propagator korištenja slobodnog vremena. Ona mora učenike upoznati s odgojno-obrazovnim značenjem i mogućnostima tog područja čovjekova života, s tim da kod učenika razvija interes, razumijevanje, raspoloženje i potrebu bavljenja raznim pozitivnim djelatnostima u slobodno vrijeme“ (Janković, 1973; Previšić 2001, prema: Tomić i Hasanović, 2007: 34-55; Karić i Grandić, 2010: 102).

Jedan od glavnih zadataka škole jest dobra organizacija i planiranje aktivnosti slobodnog vremena. Budući da su škole najmasovnije odgojno-obrazovne ustanove, kao takve moraju imati osjećaj za sva odgojna područja, tako i na područje organiziranja aktivnosti u slobodnom vremenu. Svi su dijelovi obrazovnog procesa ključni, s posebnim naglaskom na školu kao središte socijalizacije te metodičko i sustavno obrazovanje (Karačić, Kadum, Ružić-Baf, 2021). Nužno je organizirati slobodno vrijeme i njegove aktivnosti za učenje, zabavu, igru, socijalizaciju, kulturne vrijednosti i poduzeti sve aktivnosti kako bi se kod njih izgradila kultura slobodnog vremena.

## IZVANNASTAVNE UČENIČKE AKTIVNOSTI

Za odgoj u slobodnom vremenu, pored nastave, uvode se i izvannastavni oblici rada. Najrazvijeniji takav oblik u nas su izvannastavne učeničke aktivnosti. Time su škole dobile nove zadatke, da se brinu o slobodnom vremenu i postizanju odgojnih zadataka u tome vremenu

školskih polaznika (Prevšić, 2005). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti integrativni su dio odgojno-obrazovne strukture škole i djeci i mladima osiguravaju stručno-pedagoški pristup i pružaju im mogućnost kvalitetna provođenja slobodnog vremena (Ivančić i Sabo, 2012).

Tijekom održavanja tih aktivnosti učenici istražuju, otkrivaju i usvajaju vještine rada u timu jer se od njih vrlo često traži da dijele zadatke i obveze, razvijaju odgovornost i osjećaj samopotvrđivanja. To pridonosi i razvijanju radnih navika kod djece i mladih te je i jedan od oblika socijalizacije (Šiljković, Rajić i Bertić, 2007; Martinčević, 2010). Isti znanstvenici naglašavaju da je njihova svrha poticanje stvaralaštva, stjecanje znanja i umijeća s obzirom na njihove individualne interese i sposobnosti (Ivančić i Sabo, 2012; Šiljković, Rajić i Bertić, 2007).

Prema Ivančić i Sabo (2012), izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima djeca i mladi mogu aktivirati svoje stvaralačke snage za čije zadovoljavanje i izražavanje nisu imali prilike tijekom života. Umanjuje se strah od neuspjeha. Vremensko trajanje rada nije tako strogo određeno. Radi se na pitanjima koja su ponekad bliža, draža, zanimljivija nego neki nastavni predmet. Učenici se mogu snažnije predati radu i postići bolje rezultate koji donose stvaralačku radost entuzijazma.

## ULOGA RAVNATELJA ŠKOLE

Važna uloga u organizaciji slobodnog vremena učenika i obrazovanju za slobodno vrijeme svih sudionika školskog rada pripada menadžmentu škole, odnosno ravnatelju škole. Prema Pravno-pedagoškom priručniku za osnovnu i srednju školu (2011) ravnatelj je: „poslovni i stručni voditelj školske ustanove.” (Pravno-pedagoški priručnik, 2011: 323)

Članak 125 Pravno-pedagoškog priručnika navodi kako je ravnatelj kao stručni voditelj zadužen za organizaciju rada škole: predlaže godišnji plan i program rada, statut te opće akte, financijski plan, polugodišnji i godišnji obračun, odlučuje o zasnivanju i prestanku radnog odnosa, provodi odluke stručnih tijela i školskog odbora, planira rad, saziva sjednice svih vijeća, poduzima mjere za neizvršavanje poslova, odgovara za sigurnost svih u školi, surađuje s državnim upravom.

Stančić (2001) smatra kako rukovođenje određuje pet kompetencija: osobna, razvojna, stručna, međuljudska i akcijska kompetencija. Isti autor navodi da se kao najvažnija kompetencija istaknula razvojna koja: "omogućava ravnatelju uspješno vođenje stručno-pedagoškog razvoja i poslovanja škole. Uključuje jasnoću vizije razvoja škole, uvođenje inovacija u pedagoški rad, primjenu informatičke tehnologije, racionalno organiziranje poslovanja škole, informiranje o stručnim pitanjima i sl." (Stančić, 2006: 154). Kako bi se bolje razumjela uloga ravnatelja, potrebno je navesti i neke čimbenike koji utječu na uspješnost rukovodne funkcije ravnatelja, kao što su odnosi među osobljem, učenicima, društvenoj zajednici itd.

U okviru školske službe savjetovanja ravnatelj može imati različite uloge. Može organizirati savjetovanja s djecom koja pokazuju izravne sposobnosti u obavljanju određenih aktivnosti u slobodnom vremenu, odnosno koja ne znaju pravilno organizirati svoje slobodno vrijeme, ali te aktivnosti može organizirati i s roditeljima. Njegova uloga važna je i u usmjeravanju međuljudskih odnosa u školi u okviru svih aktivnosti pa i u slobodnom vremenu ili izvannastavnim aktivnostima učenika. Ravnatelj škole predstavlja sponu između škole i društvene sredine, posebno u vremenu jačanja kulturne uloge škole.

## CILJ I ZADATCI ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja ovoga rada jest ispitati stavove roditelja o ulozi škole i ravnatelja škole u organiziranju slobodnog vremena učenika te dokazati postoje li statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na lokaciju škole, spol ispitanika i broj djece u obitelji. Zadatci istraživanja sljedeći su:

1. Ispitati kakvi su stavovi roditelja kada je u pitanju organizacija slobodnog vremena učenika
2. Ispitati postoji li razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na lokaciju škole, spol ispitanika i broj djece u obitelji
3. Ispitati provode li učenici slobodno vrijeme prema mišljenju ispitanika na društveno kvalitetan način.

Na osnovi opisanih zadataka istraživanja, pretpostavka je autora da su ravnatelji škole spremni posvetiti pozornost kvalitetnoj organizaciji slobodnog vremena učenika.

## METODOLOGIJA

### SUDIONICI I POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je napravljeno na uzorku  $N = 260$  ispitanika roditelja učenika osnovnih škola s područja Hercegovačko-neretvanske županije, od toga s područja gradske škole 62 ispitanika i s područja seoske škole 198 ispitanika, s ciljem utvrđivanja uloge škole i ravnatelja škole u obrazovanju i organizaciji slobodnog vremena učenika. Sudjelovanje u istraživanju bilo je anonimno dobrovoljno. Sudionici su imali mogućnost odustati od ispunjavanja anketnog upitnika u bilo kojem trenutku. U cilju provjere postavljenih hipoteza uzorak je podijeljen na subuzorke prikazane u Tablici 1.

**Tablica 1.** Distribucija ispitanika u odnosu na lokaciju škole, spol i broj djece u obitelji

| Lokacija škole |      | Spol |     | Broj djece u obitelji |       |              |
|----------------|------|------|-----|-----------------------|-------|--------------|
| grad           | selo | M    | Ž   | jedno                 | dvoje | troje i više |
| 62             | 198  | 81   | 179 | 75                    | 76    | 109          |

### METODE PRIKUPLJANJA PODATAKA I MJERNI INSTRUMENTI

Od metoda u radu korištena je *metoda teorijske analize* i *survey istraživačka metoda*. Od instrumenata korišten je Anketni upitnik u obliku skale Likertovog tipa sačinjen od 9 pitanja.

Anketni upitnik korišten u istraživanju konstruiran je na način da odgovori *potpuno se slažem* i *slažem se* iskazuju kvalitetno i organizirano slobodno vrijeme učenika, dok odgovori *ne slažem se* i *uopće se ne slažem* iskazuju da slobodno vrijeme nije dobro organizirano i da je potrebno više raditi na tom planu. U daljnjoj analizi odgovora ispitanika zbrajani su odgovori *potpuno se slažem* i *slažem se* u zajednički postotak i frekvenciju, kao i odgovori *ne slažem se* i *uopće se ne slažem* i prikazani kao cjelina. Za procjenu stavova ispitanika o slobodnom vremenu učenika i ulozi škole i ravnatelja u njegovoj organizaciji korištene su varijable prikazane u Tablici 2.



**Tablica 2.** Varijable korištene u upitniku

|   | Redni broj varijable u upitniku                                                                                                     |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | U organizaciji slobodnog vremena djece podrška koju Vam pruža ravnatelj škole dovoljna je                                           |
| 2 | Podrška društva u organizaciji slobodnog vremena dovoljna je                                                                        |
| 3 | Roditelji i ostali stručnjaci dovoljno su osposobljeni za edukaciju/obrazovanje djece za slobodno vrijeme                           |
| 4 | Ravnatelj surađuje s Vama demokratski u organizaciji slobodnog vremena Vašeg djeteta                                                |
| 5 | Škola koju pohađa moje dijete dala je svoj doprinos unaprjeđenju slobodnog vremena djeteta i ostale djece i mladih                  |
| 6 | Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati edukaciji/obrazovanju djece i mladih za pravilno korištenje medija                   |
| 7 | Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati edukaciji/obrazovanju djece i mladih za pravilno provođenje slobodnog vremena        |
| 8 | Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati kreiranju programa i sadržaja slobodnog vremena djece i mladih                       |
| 9 | Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati pronalaženju donatora za materijalnu potporu u slobodnim aktivnostima djece i mladih |

Tvrđnje su: uopće se ne slažem, ne slažem se, i slažem se i ne slažem, slažem se i potpuno se slažem).

## METODE OBRADE PODATAKA

Varijable koje su primijenjene u ovom istraživanju obrađene su standardnim deskriptivnim postupcima te su izračunati osnovni statistički parametri da bi se utvrdile funkcije njihovih distribucija i osnovni parametri funkcija. Razlike u aritmetičkim sredinama na ispitivanim varijablama za procjenu stavova prema slobodnom vremenu ispitanika s obzirom na lokaciju škole, spol ispitanika i broj djece u obitelji, utvrđene su primjenom *analize varijance*.

Podatci su u ovom istraživanju obrađeni pomoću programskih sistema za *multivarijantnu analizu podataka*, uporabom statističkog programa IBM SPSS Statisticsversion 21 za računala koji se primjenjuje u svim situacijama gdje se u istraživanjima promatra velik broj varijabli koje su u međusobnim odnosima te gdje se zahtijeva utvrđivanje osnovnih odnosa među podacima.

Prikupljeni podatci obrađeni su primjenom faktorske analize. „Faktorska analiza je skup statističko-matematičkih postupaka kojima se, polazeći od većeg skupa varijabli, utvrđuje manji skup temeljnih varijabli ili faktora (Fulgosi, 1984).“ (Halmi, 1999: 101). Faktorska analiza temelj je multivarijantnih metoda iz kojih se sve ostale multivarijantne metode mogu smatrati slučajevima faktorske analize. Uz smanjenje broja početnih varijabli, glavni je cilj utvrditi strukturu zadanog područja, tj. prostora, odnosno što mjeri pojedini skup mjernih instrumenata. Prema Mejovšek (2003), analiza je prvobitno bila razvijena u području psihologije, ali je kasnije bila prihvaćena i u drugim znanstvenim disciplinama poput pedagogije, sociologije, ekonomije i drugih. Usmjerena je na proučavanje povezanosti početnih varijabli koje predstavljaju pojave, a konačan su produkt faktorske analize faktori koji su linearne kombinacije početnih varijabli. Prema tome, faktori otkrivaju potencijalne uzorke povezanosti pojava. Analiza započinje matricom početnih varijabli i njezin je cilj upravo analiza te matrice.

U daljnjem radu uspoređivane su aritmetičke sredine više uzoraka te su na temelju F-testa doneseni zaključci o (ne)postojanju značajnih razlika između sredina više populacija. Na taj se način analizira utjecaj jedne ili više kategorijalnih (nezavisnih) varijabli na jednu numeričku kontinuiranu (zavisnu) varijablu. Kod analize varijance s jednim promjenjivim faktorom cilj je ispitati odnos varijabilnosti podataka između uzoraka (grupa) s varijabilnosti

podataka unutar uzoraka (grupa). Broj uzoraka određen je brojem grupa, tj. brojem modaliteta ili razina promatranog faktora. (Halmi, 2003)

Za procjenu odnosa među varijablama, s ciljem utvrđivanja prediktora organizacije slobodnog vremena učenika, korištena je regresijska analiza. Cilj istraživanja odnosa među varijablama jest utvrditi statističku ovisnost i pokazatelje jakosti takve ovisnosti (Štambuk, Biljan-August, 2013).

Za obradu prikupljenih podataka korištena je *metoda deskriptivne analize* kojom su izračunate frekvencije i postotci izjava ispitanika, a rezultati su zbog preglednosti predstavljeni grafički i tabelarno.

## REZULTATI RADA

### ANALIZA STAVOVA RODITELJA O ORGANIZACIJI SLOBODNOG VREMENA UČENIKA

Prvi zadatak predmetnog istraživanja bio je: istražiti i utvrditi u kojem se smjeru pretežno kreću *stavovi roditelja kada je u pitanju organizacija slobodnog vremena učenika*. U Tablici 3 predstavljene su frekvencije i postotci odgovora roditelja na anketnom upitniku za utvrđivanje organizacije slobodnog vremena učenika.

Analizom dobivenih odgovora roditelja uočljivo je da se najveći postotci pozitivnih odgovora, kada je u pitanju organizacija slobodnog vremena, bilježe na varijabli „Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati obrazovanju djece i mladih za pravilno provođenje slobodnog vremena” gdje 108 ispitanika (41,5 %) iznosi stav u korist ove tvrdnje (15 % u kategoriji *potpuno se slažem* i 26,5 % u kategoriji *slažem se*).

Sljedeći je najveći postotak odgovora na varijabli „Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati kreiranju programa i sadržaja slobodnog vremena djece i mladih” gdje 36,6 % ispitanika iznosi stav ukazujući na ulogu ravnatelja i potrebi pružanja veće podrške kreiranju programa i sadržaja slobodnog vremena djece i mladih. Od ukupnog broja, 33,9 % ispitanika opredijelilo se za odgovore *potpuno se slažem* i *slažem se* za sljedeću varijablu „Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati obrazovanju djece i mladih za pravilno korištenje medija”. S obzirom na ovakav raspored frekvencija stavova te uvidom u sadržaj varijabli, može se zaključiti da postoji izuzetno visoka orijentacija roditelja i da ravnatelj kao središnja osoba jedne odgojno-obrazovne ustanove treba učiniti mnogo više kada je u pitanju razina organizacije slobodnog vremena učenika.

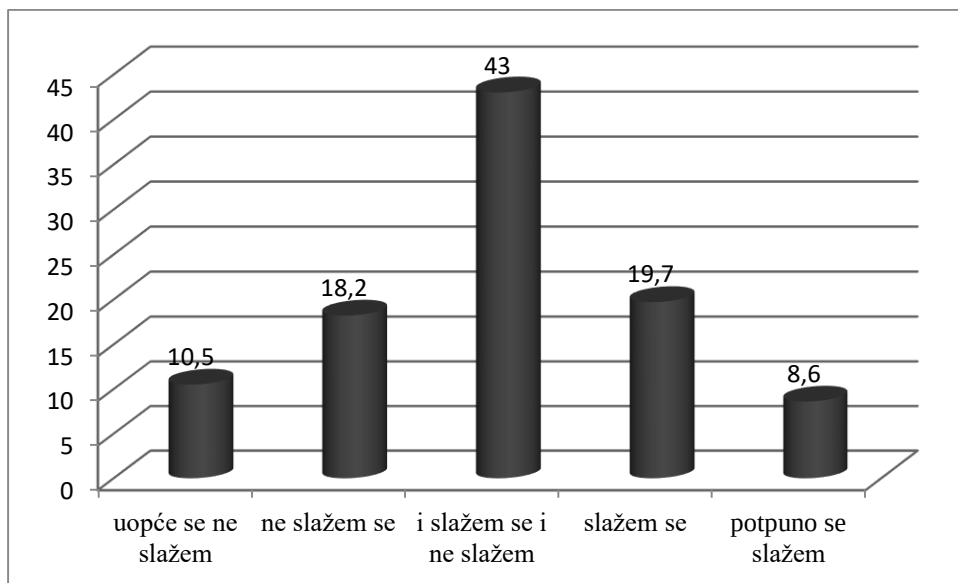
Analizom odgovora *uopće se ne slažem* i *ne slažem se* koji ukazuju na stavove određenog broja roditelja s pojedinim tvrdnjama da slobodno vrijeme nije najkvalitetnije osmišljeno i korišteno i da ga je potrebno unaprjeđivati kroz razne aktivnosti, najveći postotak odgovora 63,9 % na varijabli je „Roditelji i ostali stručnjaci dovoljno su osposobljeni za obrazovanje djece za slobodno vrijeme”. Sljedeći najveći postotak navedenih odgovora na varijabli je „U organizaciji slobodnog vremena djece podrška koju Vam pruža ravnatelj škole dovoljna je” gdje 52,3 % ispitanika iznosi negativan stav ukazujući da je potrebna veća podrška od ravnatelja škole u organizaciji slobodnog vremena. Od ukupnog broja, 40,3 % ispitanika opredijelilo se za odgovore *uopće se ne slažem* i *ne slažem se* za sljedeću varijablu „Podrška društva u organizaciji slobodnog vremena dovoljna je”.

**Tablica 3.** Frekvencije i postotci odgovora roditelja

|               | Redni broj varijable u upitniku                                                                                                     | uopće se ne slažem |      | ne slažem se |      | slažem se i ne slažem se |      | slažem se |      | potpuno se slažem |      |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------|--------------|------|--------------------------|------|-----------|------|-------------------|------|
|               |                                                                                                                                     | f                  | %    | f            | %    | f                        | %    | f         | %    | f                 | %    |
| 1             | U organizaciji slobodnog vremena djece podrška koju Vam pruža ravnatelj škole dovoljna je                                           | 65                 | 25   | 71           | 27,3 | 74                       | 28,5 | 41        | 15,8 | 9                 | 3,5  |
| 2             | Podrška društva u organizaciji slobodnog vremena dovoljna je                                                                        | 17                 | 6,5  | 88           | 33,8 | 90                       | 34,6 | 47        | 18,1 | 18                | 6,9  |
| 3             | Roditelji i ostali stručnjaci dovoljno su osposobljeni za obrazovanje djece za slobodno vrijeme                                     | 17                 | 6,5  | 50           | 19,2 | 117                      | 45   | 45        | 17,3 | 31                | 11,9 |
| 4             | Ravnatelj surađuje s Vama demokratski u organizaciji slobodnog vremena Vašeg djeteta                                                | 59                 | 22,7 | 107          | 41,2 | 59                       | 22,7 | 28        | 10,8 | 7                 | 2,7  |
| 5             | Škola koju pohađa moje dijete dala je svoj doprinos unaprjeđenju slobodnog vremena djeteta i ostale djece i mladih                  | 35                 | 13,5 | 62           | 23,8 | 104                      | 40   | 47        | 18,1 | 12                | 4,6  |
| 6             | Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati obrazovanju djece i mladih za pravilno korištenje medija                             | 12                 | 4,6  | 12           | 4,6  | 148                      | 56,9 | 60        | 23,1 | 28                | 10,8 |
| 7             | Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati obrazovanju djece i mladih za pravilno provođenje slobodnog vremena                  | 18                 | 6,9  | 12           | 4,6  | 122                      | 46,9 | 69        | 26,5 | 39                | 15   |
| 8             | Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati kreiranju programa i sadržaja slobodnog vremena djece i mladih                       | 13                 | 5    | 15           | 5,8  | 137                      | 52,7 | 68        | 26,2 | 27                | 10,4 |
| 9             | Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati pronalaženju donatora za materijalnu potporu u slobodnim aktivnostima djece i mladih | 9                  | 3,5  | 10           | 3,8  | 155                      | 59,6 | 55        | 21,2 | 31                | 11,9 |
| <b>UKUPNO</b> |                                                                                                                                     | 245                | 10,5 | 427          | 18,2 | 1006                     | 43   | 460       | 19,7 | 202               | 8,6  |

Kada su u pitanju neutralni odgovori *i slažem se i ne slažem se*, najveći je postotak na varijablama „Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati pronalaženju donatora za materijalnu potporu u slobodnim aktivnostima djece i mladih”, gdje se 59,6 % roditelja opredjeljuje za ovaj odgovor.

Sljedeći najveći postotak bilježimo na varijabli „Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati obrazovanju djece i mladih za pravilno korištenje medija” gdje 56,9 % ispitanika iznosi neodlučan stav ukazujući da je potrebna veća podrška od ravnatelja škole u organizaciji slobodnog vremena. Od ukupnog broja, 52,7 % ispitanika opredijelilo se za neodlučan odgovor za sljedeću varijablu „Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati kreiranju programa i sadržaja slobodnog vremena djece i mladih”.



**Grafikon 1.** Zbrojne vrijednosti postotaka odgovora roditelja

U Grafikonu 1 prikazane su zbrojne vrijednosti stavova ispitanika iskazane u postotcima, iz kojih je uočljivo da 28,3 % ispitanika iskazuje stav o visokom stupnju organizacije slobodnog vremena unutar škole (*potpuno se slažem i slažem se*). Postotak neutralnih odgovora ispitanika iskazanih grafikonom iznosi 43 % i predstavlja uvjerljivo najveći postotak odgovora, što nam govori da je veliki broj roditelja u nedoumici kada se govori o organizaciji slobodnog vremena učenika osnovnih škola.

#### ANALIZA STAVOVA RODITELJA O ORGANIZACIJI SLOBODNOG VREMENA UČENIKA U ODNOSU NA MJESTO GDJE ŽIVE

Pristupili smo utvrđivanju postojanja statistički značajne razlike u odgovorima roditelja u odnosu na mjesto gdje žive (grad i selo). U Tablici 4 dani su deskriptivni podatci stavova ispitanika: broj ispitanika u grupi (N), srednje vrijednosti, standardno odstupanje, standardna greška te donja i gornja granica prihvatljivosti intervala aritmetičke sredine.

Analizirajući rezultate deskriptivne statistike stavova ispitanika očigledno je da najmanje vrijednosti aritmetičke sredine i kod jednih i kod drugih roditelja imamo kod varijable 4 „Ravnatelj surađuje s Vama demokratski u organizaciji slobodnog vremena Vašeg djeteta” gdje je aritmetička sredina roditelja koji žive na selu 2,39 uz standardnu devijaciju 1,040. Vrijednost aritmetičke sredine kod roditelja koji žive u gradu je 1,98 uz standardnu devijaciju 0,896. Na navedenoj varijabli imamo i najmanju ukupnu aritmetičku sredinu 2,30 uz standardnu devijaciju 1,021, što nam govori da se radi o varijabli kod koje su i jedni i drugi roditelji davali najnegativnije odgovore.

Jednofaktorskom analizom varijance ispitano je postoji li statistički značajna razlika u stavovima ispitanika obaju uzoraka na varijablama mjernog instrumenta, prikazana u *Tablici 5*. Zbog preobilnosti podataka, u Tablici 5 navedeni su rezultati za varijable pod rednim brojem 4 i 6.

**Tablica 4.** Deskriptivna statistika stavova roditelja u odnosu na mjesto

| Varijabla | Uzorak | N   | Arit. sredina | Stand. devijacija | Stand. greška | 95 % interval povjerenja |                |
|-----------|--------|-----|---------------|-------------------|---------------|--------------------------|----------------|
|           |        |     |               |                   |               | Donja granica            | Gornja granica |
| 01        | Selo   | 198 | 2,52          | 1,107             | 0,079         | 2,37                     | 2,68           |
|           | Grad   | 62  | 2,24          | 1,183             | 0,150         | 1,94                     | 2,54           |
|           | Ukupno | 260 | 2,45          | 1,130             | 0,070         | 2,32                     | 2,59           |
| 02        | Selo   | 198 | 2,80          | 1,017             | 0,072         | 2,66                     | 2,94           |
|           | Grad   | 62  | 3,02          | 1,016             | 0,129         | 2,76                     | 3,27           |
|           | Ukupno | 260 | 2,85          | 1,019             | 0,063         | 2,73                     | 2,97           |
| 03        | Selo   | 198 | 3,12          | 1,053             | 0,075         | 2,97                     | 3,26           |
|           | Grad   | 62  | 3,00          | 1,040             | 0,132         | 2,74                     | 3,26           |
|           | Ukupno | 260 | 3,09          | 1,049             | 0,065         | 2,96                     | 3,22           |
| 04        | Selo   | 198 | <b>2,39</b>   | <b>1,040</b>      | 0,074         | 2,25                     | 2,54           |
|           | Grad   | 62  | 1,98          | 0,896             | 0,114         | 1,76                     | 2,21           |
|           | Ukupno | 260 | 2,30          | 1,021             | 0,063         | 2,17                     | 2,42           |
| 05        | Selo   | 198 | 2,71          | 1,064             | 0,076         | 2,56                     | 2,86           |
|           | Grad   | 62  | 2,95          | 0,965             | 0,123         | 2,71                     | 3,20           |
|           | Ukupno | 260 | 2,77          | 1,045             | 0,065         | 2,64                     | 2,89           |
| 06        | Selo   | 198 | 3,23          | 0,881             | 0,063         | 3,10                     | 3,35           |
|           | Grad   | 62  | 3,56          | 0,898             | 0,114         | 3,34                     | 3,79           |
|           | Ukupno | 260 | 3,31          | 0,895             | 0,055         | 3,20                     | 3,42           |
| 07        | Selo   | 198 | 3,34          | 1,043             | 0,074         | 3,19                     | 3,48           |
|           | Grad   | 62  | 3,52          | 0,954             | 0,121         | 3,27                     | 3,76           |
|           | Ukupno | 260 | 3,38          | 1,023             | 0,063         | 3,26                     | 3,51           |
| 08        | Selo   | 198 | 3,27          | 0,886             | 0,063         | 3,14                     | 3,39           |
|           | Grad   | 62  | 3,45          | 1,003             | 0,127         | 3,20                     | 3,71           |
|           | Ukupno | 260 | 3,31          | 0,917             | 0,057         | 3,20                     | 3,42           |
| 09        | Selo   | 198 | 3,32          | 0,823             | 0,058         | 3,21                     | 3,44           |
|           | Grad   | 62  | 3,40          | 0,999             | 0,127         | 3,15                     | 3,66           |
|           | Ukupno | 260 | 3,34          | 0,867             | 0,054         | 3,24                     | 3,45           |

**Tablica 5.** Jednofaktorska analiza varijance stavova roditelja u odnosu na mjesto gdje žive

|   | Varijable                                                                                               |              | Zbroj kvadrata odstupanja | Stupanj slobode | Kvadrat aritm. sredina | F            | pt           |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------------------|-----------------|------------------------|--------------|--------------|
| 4 | Ravnatelj surađuje s Vama demokratski u organizaciji slobodnog vremena Vašeg djeteta                    | Između grupa | 7,940                     | 1               | 7,940                  | <b>7,811</b> | <b>0,006</b> |
|   |                                                                                                         | Unutar grupe | 262,257                   | 258             | 1,016                  |              |              |
| 6 | Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati obrazovanju djece i mladih za pravilno korištenje medija | Između grupa | 5,370                     | 1               | 5,370                  | <b>6,858</b> | <b>0,009</b> |
|   |                                                                                                         | Unutar grupe | 202,015                   | 258             | 0,783                  |              |              |
|   |                                                                                                         | Ukupno       | 207,385                   | 259             |                        |              |              |

Najviša utvrđena statistički značajna razlika dobivena je na varijabli 1 na razini  $p < 0,05$ . Na varijabli pod rednim brojem 4 „Ravnatelj surađuje s Vama demokratski u organizaciji slobodnog vremena Vašeg djeteta „utvrđena je statistički značajna razlika na razini  $p < 0,05$ :  $F = 7,811$  uz  $p = 0,006$ . Analizom deskriptivnih podataka iz *Tablice 5*, za ovu varijablu uočljivo

je da je aritmetička sredina stavova roditelja koji žive na selu 2,39, dok je aritmetička sredina stavova roditelja koji žive u gradu 1,98, što govori da su se roditelji koji žive u gradu negativnije izjašnjavali na ovoj tvrdnji. Na varijabli pod rednim brojem 6 „Ravnatelj škole trebao bi veću podršku pružati obrazovanju djece i mladih za pravilno korištenje medija” utvrđena je statistički značajna razlika na razini  $p < 0,05$ :  $F = 6,858$  uz  $p = 0,009$ . Analizom deskriptivnih podataka iz Tablice 5, za ovu varijablu uočljivo je da je aritmetička sredina stavova roditelja koji žive na selu 3,23, dok je aritmetička sredina stavova roditelja koji žive u gradu 3,56, što govori da su se roditelji koji žive na selu negativnije izjašnjavali na ovoj tvrdnji.

U Tablici 6, predstavljena je jednofaktorska analiza varijance gdje na osnovi dobivenih rezultata nije uočena statistički značajna razlika između roditelja koji žive na selu i u gradu, na razini  $p < 0,05$ .

**Tablica 6.** Deskriptivni podatci stavova roditelja u odnosu na mjesto gdje žive

| Mjesto | Broj ispitanika | Aritmetička sredina | Standardna devijacija | Stand. greška | 95 % prihvatljivost intervala arit. sredine |               |
|--------|-----------------|---------------------|-----------------------|---------------|---------------------------------------------|---------------|
|        |                 |                     |                       |               | Donja granica                               | Donja granica |
| selo   | 198             | 26,69               | 4,745                 | 0,337         | 26,03                                       | 27,36         |
| grad   | 62              | 27,13               | 3,877                 | 0,492         | 26,14                                       | 28,11         |
| Ukupno | 260             | 26,80               | 4,550                 | 0,282         | 26,24                                       | 27,35         |

Vrijednost odbijena analizom varijance iznosi  $F = 0,435$  na razini značajnosti 0,510 (Tablica 7).

**Tablica 7.** Jednofaktorska analiza varijance u odnosu na mjesto gdje žive

|        |              | Zbir kvadrata odstupanja | Stupanj slobode | Aritm. sredina kvadrata odstupanja | F            | Značajnost   |
|--------|--------------|--------------------------|-----------------|------------------------------------|--------------|--------------|
| Mjesto | Između grupa | 9,021                    | 1               | 9,021                              | <b>0,435</b> | <b>0,510</b> |
|        | Unutar grupe | 5353,175                 | 258             | 20,749                             |              |              |
|        | Ukupno       | 5362,196                 | 259             |                                    |              |              |

## ANALIZA STAVOVA RODITELJA O ORGANIZACIJI SLOBODNOG VREMENA UČENIKA U ODNOSU NA SPOL

Jednofaktorskom analizom varijance ispitano je postoji li statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika u odnosu na spol (Tablica 8), a statistički značajna razlika utvrđena je samo na jednoj varijabli 4 na razini  $p < 0,05$ . Na varijabli pod rednim brojem 4 „Ravnatelj surađuje s Vama demokratski u organizaciji slobodnog vremena Vašeg djeteta” utvrđena je statistički značajna razlika na razini  $p < 0,05$ :  $F = 9,397$  uz  $p = 0,002$ . U Tablici 8 prikazani su podatci samo za varijable 4 i 5 radi jednostavnijeg grafičkog prikaza i lakšeg razumijevanja.

**Tablica 8.** Jednofaktorska analiza varijance stavova roditelja u odnosu na spol

| Variable |                                                                                                      |              | Zbroj kvadrata odstupanja | Stupanj slobode | Kvadrat aritm. sredina | F            | Značajnost   |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------------------|-----------------|------------------------|--------------|--------------|
| 4        | Ravnatelj surađuje s Vama demokratski u organizaciji sl. vremena Vašeg djeteta                       | Između grupa | 9,496                     | 1               | 9,496                  | <b>9,397</b> | <b>0,002</b> |
|          |                                                                                                      | Unutar grupe | 260,700                   | 258             | 1,010                  |              |              |
|          |                                                                                                      | Ukupno       | 270,196                   | 259             |                        |              |              |
| 5        | Škola koju pohađa moje dijete dala je svoj doprinos unaprijeđenju sl. vremena djeteta i ostale djece | Između grupa | 1,795                     | 1               | 1,795                  | 1,648        | 0,200        |
|          |                                                                                                      | Unutar grupe | 280,894                   | 258             | 1,089                  |              |              |
|          |                                                                                                      | Ukupno       | 282,688                   | 259             |                        |              |              |

U daljnjem postupku izvršena je analiza cijelog mjernog instrumenta, a ne zasebnih varijabli te je jednofaktorskom analizom varijance ispitano postoji li statistički značajna razlika u stavovima ispitanika u odnosu na spol, kao što je prikazano u Tablici 9 i Tablici 10. Analizom deskriptivnih podataka za ovu varijablu utvrđeno je da je aritmetička sredina stavova roditelja muškog spola 2,58, dok je aritmetička sredina stavova roditelja ženskog spola 2,17.

**Tablica 9.** Deskriptivni podatci stavova roditelja u odnosu na spol

| Spol   | Broj ispitanika | Aritmetička sredina | Standardna devijacija | Stand. greška | 95 % prihvatljivost intervala arit. sredine |               |
|--------|-----------------|---------------------|-----------------------|---------------|---------------------------------------------|---------------|
|        |                 |                     |                       |               | Donja granica                               | Donja granica |
| muški  | 81              | 27,40               | 4,929                 | 0,548         | 26,31                                       | 28,48         |
| ženski | 179             | 26,53               | 4,355                 | 0,326         | 25,88                                       | 27,17         |
| Ukupno | 260             | 26,80               | 4,550                 | 0,282         | 26,24                                       | 27,35         |

Na osnovi dobivenih rezultata nije pronađena statistički značajna razlika između roditelja muškog i roditelja ženskog spola na razini  $p < 0,05$ . Vrijednost dobijena analizom varijance iznosi  $F = 2,047$  na razini značajnosti 0,154 (Tablica 10).

**Tablica 10.** Jednofaktorska analiza varijance u odnosu na spol

|      |              | Zbir kvadrata odstupanja | Stupanj slobode | Aritm. sredina kvadrata odstupanja | F            | Značajnost   |
|------|--------------|--------------------------|-----------------|------------------------------------|--------------|--------------|
| Spol | Između grupa | 42,201                   | 1               | 42,201                             | <b>2,047</b> | <b>0,154</b> |
|      | Unutar grupe | 5319,995                 | 258             | 20,620                             |              |              |
|      | Ukupno       | 5362,196                 | 259             |                                    |              |              |

## ANALIZA STAVOVA RODITELJA O ORGANIZACIJI SLOBODNOG VREMENA UČENIKA U ODNOSU NA BROJ DJECE U OBITELJI

Utvrđeno je postoje li statistički značajne razlike u odgovorima roditelja u odnosu na broj djece: roditelji s jednim djetetom, s dvoje i s tri i više, Tablica 11.

**Tablica 11.** Deskriptivni podatci stavova roditelja u odnosu na broj djece

| Dužina staža | Broj ispitanika | Aritmetička sredina | Standardna devijacija | Stand. greška | 95 % prihvatljivost intervala arit. sredine |               |
|--------------|-----------------|---------------------|-----------------------|---------------|---------------------------------------------|---------------|
|              |                 |                     |                       |               | Donja granica                               | Donja granica |
| jedno dijete | 75              | 26,07               | 3,081                 | 0,796         | 24,36                                       | 27,77         |
| dvoje djece  | 76              | 26,54               | 3,352                 | 0,385         | 25,77                                       | 27,31         |
| tri i više   | 109             | 26,98               | 5,099                 | 0,392         | 26,20                                       | 27,75         |
| Ukupno       | 260             | 26,80               | 4,550                 | 0,282         | 26,24                                       | 27,35         |

Analizom rezultata deskriptivne statistike stavova ispitanika uočeno je da su najmanje vrijednosti aritmetičke sredine kod varijable 4 „Podrška društva u organizaciji slobodnog vremena učenika dovoljna je” gdje je ukupna aritmetička sredina roditelja 2,30, uz standardnu devijaciju 1,021, što nam govori da se radi o varijabli kod koje su i jedni i drugi davali najnegativnije odgovore. Može se zaključiti da se radi o tvrdnji na kojoj treba raditi i istražiti kako povećati podršku od strane društva u organizaciji slobodnog vremena učenika.

Jednofaktorskom analizom varijance ispitano je postoji li statistički značajna razlika u stavovima ispitanika u odnosu na broj djece na varijablama mjernog instrumenta gdje je statistički značajna razlika utvrđena na dvjema varijablama. Najviša utvrđena statistički značajna razlika na varijabli jest ona pod rednim brojem 3 „Roditelji i ostali stručnjaci dovoljno su osposobljeni za obrazovanje djece za slobodno vrijeme” gdje je utvrđena statistički značajna razlika na razini  $p < 0,05$ :  $F = 5,065$  uz  $p = 0,007$ . Na varijabli pod rednim brojem 1 „U organizaciji slobodnog vremena djece podrška koju Vam pruža ravnatelj škole dovoljna je” utvrđena je statistički značajna razlika na razini  $p < 0,05$ :  $F = 4,836$  uz  $p = 0,009$ .

U Tablici 12 predstavljena je jednofaktorska analiza varijance, gdje na osnovi dobivenih rezultata nije pronađena statistički značajna razlika između roditelja u odnosu na broj djece na razini  $p < 0,05$ . Vrijednost dobivena analizom varijance iznosi  $F = 0,444$  na razini značajnosti 0,642.



**Tablica 12.** Jednofaktorska analiza varijance u odnosu na broj djece

|              |              | Zbroj kvadrata odstupanja | Stupanj slobode | Aritm.sredina kvadrata odstupanja | F            | Značajnost   |
|--------------|--------------|---------------------------|-----------------|-----------------------------------|--------------|--------------|
| Dužina staža | Između grupa | 18,476                    | 2               | 9,238                             | <b>0,444</b> | <b>0,642</b> |
|              | Unutar grupe | 5343,720                  | 257             | 20,793                            |              |              |
|              | Ukupno       | 5362,196                  | 259             |                                   |              |              |

S ciljem utvrđivanja prediktora organizacije slobodnog vremena učenika primijenjena je regresijska analiza. Rezultati regresijske analize upućuju na izuzetno nizak koeficijent korelacije,  $R^2=0,015$ , organizacije slobodnog vremena i sistema uvrštenih prediktora, kao što je prikazano u *Tablici 13*.

**Tablica 13.** Rezultati regresijske analize organizacije slobodnog vremena

| R     | $R^2$        | Korigiran $R^2$ | Standardna greška procjene |
|-------|--------------|-----------------|----------------------------|
| 0,124 | <b>0,015</b> | 0,004           | 4,541                      |

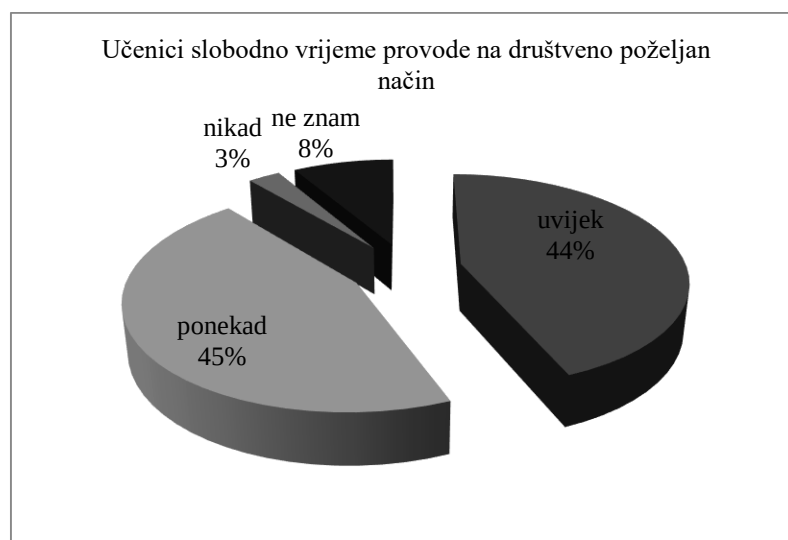
Uvidom u standardizirane i nestandardizirane koeficijente na anketnom upitniku za roditelje najveći doprinos modelu predikcije daje prediktor spol, ali nedovoljno da bi se moglo govoriti o statistički značajnoj vrijednosti (Tablica 14).

**Tablica 14.** Standardizirani i nestandardizirani koeficijenti

|             | Nestandardizirani koeficijenti |                   | Standardizirani koeficijenti | t      | značajnost |
|-------------|--------------------------------|-------------------|------------------------------|--------|------------|
|             | B                              | Standardna greška | Beta                         |        |            |
| (konstanta) | 26,166                         | 1,849             |                              | 14,150 | 0,000      |
| broj djece  | 0,552                          | 0,479             | 0,073                        | 1,153  | 0,250      |
| lokacija    | 0,649                          | 0,673             | 0,061                        | 0,965  | 0,335      |
| Spol        | -0,950                         | 0,611             | -0,097                       | -1,553 | 0,122      |

## ANALIZA PROVOĐENJA SLOBODNOG VREMENA NA DRUŠTVENO POŽELJAN NAČIN

Prema Bicchieri (2006), društvene su norme bihevioralna pravila koja ljudi poznaju, primjenjuju i slijede u relevantnim situacijama i to onda ako imaju s njima povezana empirijska ili normativna očekivanja te se u skladu s navedenim može govoriti o društveno poželjnom ponašanju. Na kraju je traženo da roditelji odgovore na pitanje „Provode li učenici slobodno vrijeme na društveno poželjan način?” (Roditeljima je prethodno objašnjeno šta znači društveno poželjan način.). Ponuđena su četiri odgovora: *uvijek* (1), *ponekad* (2), *nikad* (3) i *ne znam* (4). Rezultati su predstavljeni na Grafikonu 2.



**Grafikon 2.** Zbrojne vrijednosti postotaka odgovora roditelja

Analizom odgovora roditelja uočljivo je da se 44 % njih opredijelilo za odgovor *uvijek*, dok se 45 % opredijelilo za odgovor *ponekad*; 8 % roditelja ističe da *ne znaju* provode li učenici slobodno vrijeme na društveno poželjan način, dok se 3 % roditelja opredijelilo za odgovor *nikad*, što znači da kod tih obitelji roditelji znaju da djeca svoje slobodno vrijeme provode na nekvalitetan i neorganiziran način.

## RASPRAVA

Rezultati istraživanja ukazuju kako su ispitanici stali da bi ravnatelj škole trebao pružiti veću podršku obrazovanju djece i mladih za pravilno provođenje slobodnog vremena, (41,5 % ispitanika). Budući da je jednofaktorskom analizom varijance utvrđeno da nije uočljiva statistički značajna razlika između roditelja koji žive na selu i u gradu na razini  $p < 0,05$ , niti između roditelja muškog i roditelja ženskog spola na razini  $p < 0,05$  (vrijednost dobivena analizom varijance iznosi  $F = 2,047$  na razini značajnosti 0,154), može se zaključiti kako su stavovi roditelja neovisni o spolu i lokaciji.

Također, na osnovi dobivenih rezultata nije pronađena statistički značajna razlika između roditelja u odnosu na broj djece na razini  $p < 0,05$ . Prediktori organizacije slobodnog vremena učenika utvrđeni su regresijskom analizom, gdje rezultati regresijske analize upućuju na izuzetno nizak koeficijent korelacije,  $R^2 = 0,015$ , organizacije slobodnog vremena i sistema uvrštenih prediktora. Uvidom u standardizirane i nestandardizirane koeficijente na anketnom upitniku za roditelje najveći doprinos modelu predikcije daje prediktor spol, ali nedovoljno da bismo mogli govoriti o statistički značajnoj vrijednosti.

Većina ispitanika, tj. roditelja, stala je da učenici uvijek provode slobodno vrijeme na društveno poželjan i kvalitetan način gdje se 44 % njih opredijelilo za odgovor *uvijek*, dok se 45 % opredijelilo za odgovor *ponekad*. Svega 8 % roditelja izjasnilo se da *ne znaju* provode li učenici slobodno vrijeme na društveno poželjan način, dok se 3 % roditelja opredijelilo za odgovor *nikad*, što znači da kod tih obitelji roditelji znaju da djeca svoje slobodno vrijeme provode na nekvalitetan i neorganiziran način. Društveno poželjne aktivnosti bile bi i izvannastavne slobodne aktivnosti koje se ubrajaju u odgojno-obrazovnu strukturu, prema kojima učenik može slobodno birati sadržaje i načine rada jer je omogućena veća sloboda izbora nego u redovnoj nastavi. Omogućavanjem sportsko-zabavnih, materijalnih, prostornih, kulturnih uvjeta, daje se mogućnost učenicima da provode svoje slobodno vrijeme na društveno

poželjan način. Time se stvara zadovoljna osoba koja to zadovoljstvo prenosi na sve druge segmente društva.

Budući da je ravnatelj „osoba koja ima jasnu viziju i trajno uvodi promjene kako bi ostvario viziju. On zna raditi s ljudima i uspješno rješava konflikte što ometaju ostvarenje školskog programa..." (Stančić, 2001: 184), može se zaključiti kako postoji potreba aktivnog sudjelovanja ravnatelja u organiziranju slobodnog vremena mladih. Ravnatelj može ostvariti bolju komunikaciju, stvoriti kvalitetnije školsko ozračje te zajedno s ostalim zaposlenicima raditi na ostvarenju zajedničkih ciljeva.

Metodološki nedostatak ovog anketnog upitnika jest činjenica da se radi o uzorku te se rezultati ne mogu generalizirati na sve roditelje područja na kojem se provelo istraživanje.

Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao osnova za daljnja promišljanja kako unaprijediti odnose na relaciji učenik – ravnatelj - obitelj, kako bi učenici mogli na najbolji mogući način iskoristiti slobodno vrijeme. Također, istraživanja su potvrdila značaj slobodnog vremena u prevenciji antisocijalnih ponašanja (Brkić i Tomić, 2017). Zato je dužnost društva da pravilno postavi i ostvari povoljne uvjete za kulturno i čovjeku dostojno korištenje slobodnog vremena. Cjelokupna aktivnost slobodnog vremena trebala bi biti usmjerena u dva smjera: da slobodno vrijeme može služiti kao čimbenik odgoja i obrazovanja i da može postati važan čimbenik osposobljavanja za korištenje slobodnog vremena. Dakle, funkcije slobodnog vremena kreću se na relaciji pedagoškog djelovanja putem slobodnog vremena i ujedno za slobodno vrijeme.

## **ZAKLJUČAK**

S obzirom da je cilj istraživanja bio ispitati stavove i promišljanja roditelja učenika osnovnih škola o organizaciji slobodnog vremena učenika, odnosno ulozi ravnatelja škole u tome, sagledani su stavovi i promišljanja ispitanika o organizaciji slobodnog vremena i kvaliteti njegova provođenja, kao i ulozi ravnatelja škole u njegovoj organizaciji te stavovi i promišljanja roditelja u odnosu na različite demografske karakteristike (lokaciju škole: grad -selo, spol ispitanika i broj djece u obitelji).

Istraživanjem se došlo do zaključka kako postoji izuzetno visoka orijentacija roditelja da ravnatelj kao važan čimbenik jedne odgojno-obrazovne ustanove treba učiniti mnogo mnogo više kada je u pitanju razina organizacije slobodnog vremena učenika. Približno trećina ispitanika iskazuje stav o visoku stupnju organizacije slobodnog vremena unutar škole dok ih isto toliko ukazuje na stav roditelja na pojedinim varijablama mjernog instrumenta da je u određenim segmentima potrebno raditi na unaprjeđenju slobodnog vremena, iako je uvjerljivo najveći postotak odgovora koji govore da je veliki broj roditelja u nedoumici kada se govori o organizaciji slobodnog vremena učenika osnovnih škola.

Na osnovi svih rezultata može se zaključiti: kako bi slobodno vrijeme bilo kvalitetno i organizirano i kako bi se provodilo na kvalitetan način, nužna je uključenost svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a osobito njihovo obrazovanje i podizanje svijesti za odgovorno roditeljstvo, ali i odgovorno vođenje, čime bi se i razina kvalitete organizacije slobodnog vremena podigla na zavidnu razinu. U praksi se odgovornosti često "prebacuju" npr. s roditelja na nastavnika, s nastavnika na ravnatelja i tako u krug, međutim, potrebno je pronaći procese koji će zaustaviti takav negativan trend i pokrenuti trend preuzimanja odgovornosti i od strane roditelja i od strane nastavnog kadra, ravnatelja, budući da se samo aktivnom i odgovornom uključenosti svih sudionika u sve segmente odgojno-obrazovnog procesa može ostvariti zajednička vizija škole.

Rezultati istraživanja mogu biti pogodna osnova za kreiranje aktivnosti slobodnog vremena učenika u školama i sudjelovanje ravnatelja škole u njezinoj organizaciji.

## LITERATURA

1. Bicchieri, C. (2006). *The grammar of society. The nature and dynamics of social norms*. New York: Cambridge University Press.
2. Bognar, B. (2012). Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu. U N. Hrvatić, i A. Klapan (Ur.). *Pedagogija i kultura (1)*, str. 101-111. Zagreb, HR: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
3. Čunović, D., Đuranović, M. i Klasnić, I. (2018). Prevalencija aktivnosti slobodnog vremena učenika osnovnoškolske dobi ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju 2(2). *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*. Sarajevo.
4. Dervišbegović, M. (1997). *Socijalna pedagogija sa andragogijom*. Sarajevo: Studentska štamparija.
5. Geidne, S., Fredriksson, I. & Eriksson, C. (2016) What motives are important for participation in leisure-time activities at Swedish youth centres? *Health Education Journal*, 75 (8), pp. 972– 985. Available on: <https://doi.org/10.1177/0017896916644001>, preuzeto 10.8.2020.
6. Grandić, R. i Letić, M. (2008). *Prilozi pedagogiji slobodnog vremena*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“ Vršac.
7. Halmi, A. (1999). *Temelji kvantitativne analize u društvenim znanostima*. Zagreb: Alinea.
8. Halmi, A. (2003). *Multivarijatna analiza u društvenim znanostima*. Zagreb: Alinea.
9. Ivančić, I. i Sabo, J. (2012). Izvannastavne aktivnosti i njihov utjecaj na učenikovo slobodno vrijeme. *Ekvilibrij*. Dostupno na: <http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/izvannastavne-aktivnosti-i-njihov-utjecaj-na-ucenikovo-slobodno-vrijeme.html>, preuzeto 1.6.2016.
10. Janković, V. (1969). Značenje i mjesto slobodnog vremena u cjelokupnom odgoju i obrazovanju mladih generacija. *Pedagoški rad*. 5–6, 215–224.
11. Janković, V. (1973). *Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
12. Ješić, D. (2001). *Porodica i slobodno vreme mladih*. Beograd: Učiteljski fakultet.
13. Kačavenda-Radić, N. (1989). *Slobodno vreme i obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Karačić, M., Kadum, S. & Ružić-Baf, M. (2021). Free time of preschool children and media in the age of COVID-19 pandemic// *INTED2021 Proceedings / Gómez Chova, L. ; López Martínez, A. ; Candel Torres, I. (ur.)*. Valencia: IATED Academy, 2021. str. 2807-2814 doi:<http://doi.org/10.21125/inted.2021.0598>
15. Karačić, M., Kadum, S. & Ružić-Baf, M. (2021). Teachers' attitudes on the role of school administration in the organization of students' free time and the use of digital media// *edulearn 21 proceedings / Gómez Chova, L. ; López Martínez, A. ; Candel Torres, I. (ur.)*. Spain: IATED Academy, 2021. str. 10220-10226
16. Karić, E., Grandić, R. (2010). *Pedagogija i slobodno vrijeme*. Tuzla: Book.
17. Karović, M. (2018). *Medijska inkulturacija mladih u slobodnom vremenu* (Doktorski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.
18. Makević, S. (1997). Škola kao faktor izgradnje kulture slobodnog vremena učenika. *Kultura slobodnog vremena djece i omladine*. Šabac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

19. Martinčević, J. (2010). Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole. *Život i Škola* (24). Dostupno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=9483](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=9483), preuzeto 2.6.2017.
20. Matijević, M., Bilić, V. I Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
21. Mejovšek, M. (2003). *Uvod u metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
22. Pehar, L. (2003). *Oduzeto djetinjstvo*. Zenica: Dom štampe.
23. Pehar-Zvačko, L. (2003). *Slobodno vrijeme mladih ili...*, Sarajevo: Filozofski fakultet.
24. Pešić, J., Videnović, M., Plut, D. (2012). Slobodno vreme i pozitivan razvoj mladih: analiza budžeta vremena. *Psihološka istraživanja XV* (2). Beograd, str. 151–168.
25. Pešić, J., Videnović, M. (2017). Slobodno vreme iz perspektive mladih: kvalitativna analiza vremenskog dnevnika srednjoškolaca. *Zbornik institute za pedagoška istraživanja* 49(2). Beograd, str. 314–330.
26. Pravno-pedagoški priručnik: za osnovne i srednje škole (Ur.). Drandić, B. (2011). Zagreb: Znamen.
27. Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse. *Napredak*, 141 (4), 403–410.
28. Previšić, V. (2001). Izvannastavne aktivnosti u školi. Vrgoč, H. (ur.) *Uspješne škole*. Zagreb: HPKZ.
29. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole, metodologija i struktura. Zagreb. *Pedagogijska istraživanja* 2 (2), str. 165–172.
30. Primorac, D., Vican, D., Rakić, V., Janjić, Ž, Milanović Litre, I. (Ur.) (2008). *Državni pedagoški standard*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
31. Rosić, V. (2005). *Slobodno vrijeme - slobodne aktivnosti*. Rijeka: Žagar.
32. Stančić, Zekanović (2011). Ravnatelj kao poslovni i pedagoški (ruko)voditelj škole. *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole*. U: Drandić, B., Zekanović, N., Stančić, S. ur. *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole*. Zagreb: Znamen
33. Šiljković, Ž., Rajić, V., Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Zagreb. *Odgojne znanosti* 9, 2, (14), str. 113–145.
34. Štambuk A., Biljan-August M. (2013). *Regresijska i korelacijska analiza*. Rijeka:
35. Tomić, R. (2005). *Poremećaji u ponašanju kod djece i mladih*. Tuzla: Ofset.
36. Tomić, R. i Avdić Tomić, A. (2011). *Slobodno vrijeme i razvoj ličnosti*. Tuzla: Papir karton d.o.o. Tuzla.
37. Tomić, R. i Brkić, M. (2017). *Obiteljska pedagogija*. Međugorje: Sveučilište Hercegovina.
38. Tomić, R. i Hasanović, I. (2007). *Mladi i slobodno vrijeme*. Tuzla:Ofset.
39. Tomić, R. i Šarić, H. (2007). *Sociopatološke manifestacije kod djece i mladih*. Tuzla: Ofset.
40. Tomić, R., Osmić, I. i Karić, E. (2006). *Pedagogija*. Tuzla: Denfas.
41. Vukasović, A. (1998). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI”.

**Gabrijela Matić, Marijana Vrdoljak**  
Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

## KULTURNE NAVIKE SPLITSKIH SREDNJOŠKOLACA

**Sažetak:** *Kvalitetno provođenje slobodnog vremena važna je sastavnica razvoja adolescenata. Srednjoškolska populacija predstavlja potencijalne konzumente masovne kulture u svojoj sredini, stoga se na osnovi njihovih interesa, stavova i navika može oblikovati buduća kulturno-umjetnička ponuda u lokalnoj zajednici. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kulturne navike splitskih srednjoškolaca i utvrditi postoje li razlike među ispitanicima s obzirom na školu i razred koji pohađaju te s obzirom na mjesto prebivališta (Split ili okolica Splita). Istraživanjem se također ispitalo koliko su splitski srednjoškolci upoznati s ponudom kulturno-umjetničkih sadržaja u Splitu i okolici. Za vrijeme pandemije koronavirusa kulturno-umjetnička ponuda proširena je na mrežne stranice, a sadržaji koji su inače dostupni uživo, za vrijeme pandemije dostupni su i online. S obzirom na novonastale okolnosti, istraživanjem se ispitalo zanimanje srednjoškolaca za proširenu kulturno-umjetničku ponudu te njihove preferencije vezane uz posjećivanje sadržaja uživo ili online. Istraživanje je provedeno metodom upitnika na uzorku od 320 učenika srednjih škola iz Splita. Rezultati su pokazali da samo 7,5 % učenika smatra da sudjeluje dovoljno u kulturno-umjetničkim sadržajima, a 93,8 % učenika smatra kako pandemija koronavirusa nije utjecala na njihove kulturne navike, dok 98,1 % učenika preferira posjećivanje kulturno-umjetničkih sadržaja uživo.*

**Ključne riječi:** *splitski srednjoškolci, kulturno-umjetnički sadržaji, pandemija koronavirusa*

**Summary:** *Quality free time is an important component of adolescent development. The high school population represents potential consumers of mass culture in their environment, so based on their interests, attitudes and habits, the future cultural and artistic offer in the local community can be shaped. The aim of this study was to examine the cultural habits of high school students in Split and determine whether there are differences among respondents with regard to the school and class they attend and with regard to place of residence (Split or the surroundings of Split). The research also examined how familiar Split high school students are with the offer of cultural and artistic content in Split and its surroundings. During the coronavirus pandemic, the cultural and artistic offer was expanded to web pages, and the contents that are otherwise available live, during the pandemic, are also available online. Given the new circumstances, the research examined the interest of high school students in the expanded cultural and artistic offer and their preferences related to visiting content live or online. The research was conducted using a questionnaire method on a sample of 320 high school students from Split. The results showed that only 7.5 % of students believe that they participate enough in cultural and artistic content, and 93.8 % of students believe that the coronavirus pandemic did not affect their cultural habits, while 98.1% of students prefer to visit cultural and artistic content live.*

**Keywords:** *Split high school students, cultural and artistic contents, coronavirus pandemic*

## UVOD

Slobodno vrijeme i načini provođenja istog neizostavne su teme istraživanja u svim znanstvenim disciplinama koje se bave čovjekom. Interes za slobodno vrijeme ipak nije novost suvremena doba. Stari Grci proučavali su fenomen slobodnog vremena te su ga spominjali u svojim djelima, ali ga i kritički uspoređivali s pojmom dokolice. Kako navodi Artić (2009), u svojoj Politici Aristotel je definirao dokolicu kao vrijeme i stanje osobite ljudske djelatnosti izvan nužnosti i korisnosti, ali s dodatnim pojašnjenjem prema kojemu su djelatnosti u dokolici u stvari poradi stvari koje su lijepe. Aristotel je smatrao kako se dokolica ne događa sama po sebi, već za sadržajnu dokolicu treba biti osposobljen i pripremljen osobitim odgojem, tj. ciljanim odgojem za kreativnu dokolicu. (Aristotel, prema Artić, 2009).

Premda slobodno vrijeme podrazumijeva vrijeme u kojem smo slobodni od posla i inih obveza, ono ipak ne predstavlja besposlicu, nego dokolicu (Jurić, 2009). Slobodno vrijeme preduvjet je svake duhovne aktivnosti; bilo da se radi o filozofiji ili o umjetnosti ili o nekoj drugoj vrsti „duhovne igre”, slobodno je vrijeme preduvjet samoostvarenja čovjeka (Jurić, 2009).

Slobodno vrijeme adolescenata, posebice srednjoškolaca, predmet je interesa iz više razloga. Prvi razlog jest činjenica da srednjoškolska populacija predstavlja buduće konzumente masovne kulture u svojoj sredini, stoga se na osnovi njihovih interesa, stavova i navika može oblikovati buduća kulturno-umjetnička ponuda u lokalnoj zajednici. Drugi je razlog preventivni aspekt kvalitetna provođenja slobodnog vremena. Naime, jačanjem pozitivnih utjecaja i mogućnošću izbora vrijednih sadržaja uklanjaju se negativni utjecaji i društveno škodljivi postupci u slobodnom vremenu (Rosić, 2005 prema Budimir, 2017). Nadalje, Irby i Tolman (prema Valjan Vukić, 2013) slobodno vrijeme između ostalog definiraju kao priliku za relaksaciju, razvoj i učenje u fleksibilnijem okruženju, vježbanje samokontrole i samoizražavanje. Kao pozitivne učinke aktivnosti slobodnog vremena na djecu i mlade, isti autori navode: *socioemocionalni razvoj i angažman* – uključujući i održavanje prijateljstava te angažman u zabavi i druženju, kao i sposobnost da se nosimo s različitim situacijama; *profesionalni razvoj / orijentaciju i angažman* – vještine nužne za zapošljavanje, razumijevanje profesionalne karijere i načina njezina ostvarivanja; *fizički razvoj i angažman* – biološku maturaciju i zdravlje; *kognitivni razvoj i angažman* – kritičko mišljenje, kreativnost, rješavanje problema; *civilni razvoj i angažman* – vlastiti utjecaj na socijalnu okolinu te odgovornost prema drugima uz priliku da se zajednički radi na postizanju nekog cilja (Irby i Tolman, 2002, prema Valjan Vukić, 2013).

## ISTRAŽIVANJA KULTURNIH NAVIKA MLADIH

Budući da su učenici srednjih škola budući konzumenti kulturno-umjetničkih sadržaja u svojoj lokalnoj zajednici, neki su istraživači već pokušali doznati više o kulturnim navikama mladih u različitim područjima Republike Hrvatske, ali i susjednih država. Mlinarević (2004) je istraživanjem utvrdila stilove provođenja slobodnog vremena srednjoškolaca s područja Slavonije i Baranje definirane na osnovi sadržaja u njihovu slobodnovremenskom prostoru. Stilovi slobodnog vremena srednjoškolaca rasvjetljuju načine ponašanja i njihove životne orijentacije, ali i specifičnost društvenog konteksta u kojem odrastaju (Mlinarević, 2004). Jedan od stilova koji je istaknut u ovom istraživanju obilježavaju kulturne navike pojedinaca, a autorica ga naziva elitnim stilom. Elitni stil obilježavaju upravo odlasci na kulturna mjesta (muzeji, galerije, kazalište i kino), kao i razni tečajevi, istraživački sadržaji, izvannastavne aktivnosti, sajmovi, prezentacije i čitanje knjiga. Rezultati su pokazali da je udio elitnog stila provođenja slobodnog vremena slavonskih i baranjskih srednjoškolaca 29,11 % u ukupnoj

varijanci te da slavonski i baranjski srednjoškolci većinom slobodno vrijeme provode sudjelujući u aktivnostima elitnog stila.

U Srbiji je 2011. godine provedeno istraživanje (Mrđa, 2011) o kulturnom životu i potrebama učenika srednjih škola. Rezultati ovog istraživanja pokazali su kako aktivnosti iz domene kulturnog života, kao npr. bavljenje umjetnošću ili posjećivanje neke kulturno-umjetničke ustanove, ali izuzimajući gledanje TV-a i slušanje glazbe, ne spadaju u omiljene načine provođenja slobodnog vremena srpskih srednjoškolaca. Ovo je istraživanje također pokazalo kako načini provođenja slobodnog vremena srednjoškolaca i njihove kulturne navike nisu teritorijalno određene, već na njih više utječu neki materijalni faktori, odnosno materijalni položaj obitelji. Čak 85.8 % srednjoškolaca obuhvaćenih ovim istraživanjem rijetko ili nikada ne posjećuje muzeje, 84.5 % nikada ili rijetko posjećuje književne večeri, dok 79 % rijetko ili nikada ne posjećuje galerije. Također, 77.8 % ispitanih srednjoškolaca rijetko ili nikada ne posjećuje kazališne predstave.

U Republici Hrvatskoj Dragun (2012) istraživao je slobodno vrijeme i vrijednosti maturanata u Zadru, a rezultati ovog istraživanja pokazali su kako zadarski maturanti od svih ponuđenih aktivnosti u upitniku (individualno-recepcijske, socijalno-recepcijske, sportsko-zanimacijske, kulturno-individualne, edukativne i kulturno-socijalne) najrjeđe sudjeluju u kulturno-socijalnim aktivnostima (čitanje knjiga, odlasci u kino ili kazalište, angažiranost u župi, posjećivanje izložbi, volontiranje u humanitarnim udrugama).

Godine 2020. u Puli je provedeno istraživanje (Plavšić, 2020) pod nazivom *Znanja, navike i potrebe mladih vezane za kulturne sadržaje u Puli* kojim su se ispitivale i kulturne navike srednjoškolaca s pulskog područja. Rezultati istraživanja pokazali su kako su među mladima najprepoznatljiviji događaji u kulturi i umjetnosti u 2019. godini u Puli bili Pulski filmski festival, Sa(n)jam knjige, Noć muzeja i Visualia festival, a ujedno su to i događanja koja su najviše posjećivali tijekom 2019. godine. Iako je za te događaje čulo preko 80 % mladih, posjećivalo ih je znatno manje, od 30 do 50 %. Slično je i s poznavanjem ponuđača kulturnih, umjetničkih i zabavnih sadržaja. Za najpoznatije među njima čulo je preko 90 % mladih, a opet mnogo manje, od 30 do 60 % njih posjetilo je ta mjesta. Više od 70 % mladih smatra da Puli nedostaju klubovi za mlade, koncertni prostori, zabavni park i koncerti, no kada je riječ o ponudi kulturnih, umjetničkih i znanstvenih sadržaja koje bi aktivno pohađali, tada ih više od 50 % odgovara da ih takvi sadržaji ne zanimaju.

Kako bi ispitala razloge zbog kojih pripadnici generacije Y, tzv. *millenials*, posjećuju kazališta, Buljubašić (2020) je među studentima Sveučilišta u Osijeku i Sveučilišta Sjever u Varaždinu istraživala utjecaj integrirane marketinške komunikacije na razvoj kazališne publike generacije Y u Republici Hrvatskoj. Rezultati ovog istraživanja pokazali su kako je najčešća prepreka generacije Y za posjet kazalištu nedostatak vremena, kako je navelo 40,3 % ispitanika. Rezultati ovog istraživanja također ukazuju i na to da generacija Y ima velik nedostatak interesa (16,5 %) dolaska u kazalište te da "zamjera" gradskim i nacionalnim kazalištima lošu kvalitetu programa (19,3 %). Nadalje, s obzirom na to da je generacija Y vična društvenim mrežama, jedna od hipoteza postavljenih u ovom istraživanju bila je da *generacija Y preferira oglašavanje na društvenim mrežama kako bi bila privučena na događaje u kazalištima*. Ova je hipoteza odbačena jer je najveći postotak ispitanika odgovorilo da ih u kazalište najviše privlači preporuka prijatelja (38,6 %), dok je tek 15,8 % ispitanika odgovorilo kako ih oglašavanje na društvenim mrežama najviše privlači u kazalište.

Na razini Europske unije 2015. godine provedeno je istraživanje o uključenosti građana u kulturne aktivnosti, pri čemu je Republika Hrvatska u ukupnom poretku imala porazne rezultate. Naime, istraživanjem je ispitano koliko građani zemalja Europske unije sudjeluju u sljedećim kulturnim aktivnostima: čitalačke navike (knjige, novine i časopisi), odlazak na kino



projekcije, posjećivanje događanja izvedbenih umjetnosti (koncert, opere, balet, ples, kazalište), kao i posjete kulturnim ustanovama (muzeji, umjetničke galerije, arheološka nalazišta). Rezultati su pokazali kako je u godinu dana samo 36,6 % hrvatskih građana posjetilo kino projekcije, kazalište, glazbena događanja, muzeje i mjesta kulturne i povijesne važnosti. Od Hrvatske su u Europskoj uniji po rezultatima ovog istraživanja lošije jedino Bugarska i Makedonija s manje od 30 % građana koji su sudjelovali u kulturnim aktivnostima. Među kulturnim navikama koje su bile zastupljene, Hrvate su najmanje zanimali muzeji, izložbe ili povijesni lokaliteti te su rezultati pokazali kako godišnje takva mjesta bar jednom posjeti tek 19,2 % hrvatskih ispitanika. Ipak, ovi se rezultati odnose na prosjek hrvatskih ispitanika, uključujući sve dobne skupine koje su ispitane. Promatrajući samo dobnu kategoriju od 16 do 29 godina, možemo primijetiti nešto drukčije rezultate. Naime, 70,5 % mladih Hrvata u dobi između 16 i 29 godina u godini dana sudjelovalo je u nekom obliku kulturnih aktivnosti. Unatoč boljem rezultatu u odnosu na stariju dobnu skupinu, i ovim rezultatom mladi su se Hrvati našli na začelju ljestvice, ostavljajući iza sebe samo četiri države s lošijim rezultatom. Glavnim razlozima slabog sudjelovanja u kulturnim aktivnostima kod cjelokupne ispitane europske populacije pokazali su se manjak interesa za takve aktivnosti i sadržaje te financijski razlozi. (Eurostat, 2017)

## KULTURNE NAVIKE SREDNJOŠKOLACA I NACIONALNI KURIKULUMI

Nastavljajući se na gore navedene rezultate prethodno provedenih istraživanja, važno je ispitati kako srednjoškolci mogu razvijati svoje kulturne navike. Kao što istraživanje navika srpskih srednjoškolaca pokazuje, obitelj je izuzetno važan faktor u razvoju svih navika djece i mladih, tako i onih kulturnih. Nakon obiteljske sredine, mjesto na kojem mladi provode najviše vremena jest odgojno-obrazovna ustanova koju pohađaju te je zbog toga važno promotriti kakve su smjernice nacionalnih dokumenata vezane za razvoj kulturnih navika srednjoškolaca koji pohađaju gimnazije, strukovne te umjetničke škole.

Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje (2017) navodi kako se u gimnazijskom obrazovanju razvija svih sedam područja kurikuluma navedenih u Okviru nacionalnog kurikuluma, među kojima je i umjetničko područje. Ovo je područje određeno Nacionalnim dokumentom umjetničkog područja kurikuluma (2017), u kojem se navodi sljedeće: *Umjetnički odgoj i obrazovanje usmjereni su na oblikovanje vrijednosnih sustava učenika te kritičkoga stava prema vizualnim, zvučnim, verbalnim, pisanim, kinestetičkim i taktilnim informacijama iz okoline. Stvoreni vrijednosti sustavi utječu na stvaranje osobnoga, društvenoga i kulturnoga identiteta, odnosno na cjelovit razvoj učenika te ga uče selektivnoj konzumaciji popularne kulture... Zbog toga se očekivanja u umjetničkome području kurikuluma ostvaruju u učenju i poučavanju obveznih (Glazbena kultura, Glazbena umjetnost, Likovna kultura, Likovna umjetnost, Hrvatski jezik, strani jezici, Tjelesna i zdravstvena kultura) te izbornih i fakultativnih nastavnih predmeta i modula, u izvanučioničkome učenju i poučavanju, izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima te u različitim vrstama projekata koji su sastavni dio školskoga kurikuluma. Tako svoj prostor dobivaju i područja koja nisu zastupljena kao obvezni predmeti: umjetnost pokreta i plesa, dramska umjetnost, filmska umjetnost i medijska kultura, koja se mogu uključiti u odgojno-obrazovni proces svih predmeta kao načini izražavanja, metode za usvajanje nastavnih sadržaja te razvoj kognitivnih sposobnosti i psihomotoričkih vještina.* (Nacionalni dokument umjetničkog područja kurikuluma, 2017, str. 3.)

U istom dokumentu navodi se i kako učenicima valja omogućiti neposredan susret s umjetničkim djelom u izvornome okruženju, no osim općenitog navođenja pohađanja terenske nastave, ne postoje detaljnije smjernice ni preporuke o tome koliko bi se često gimnazijalcima

trebalo omogućiti pohađanje kulturno-umjetničkih događaja i/ili ustanova u sklopu srednjoškolskog obrazovanja.

Za razliku od Nacionalnog kurikulumu za gimnazijsko obrazovanje, u Nacionalnom kurikulumu za strukovno obrazovanje (2017) ne spominje se razvoj umjetničkog područja, kao ni razvoj kulturnih navika kod učenika. Razumljivo je da se i učenici strukovnih škola u nastavi susreću s kulturno-umjetničkim sadržajima, posebice u nastavi materinskog i stranog jezika, no sam kurikulum ne predviđa posebne teme za razvoj umjetničkog područja. Umjetničko je područje, razumljivo, najviše zastupljeno u Nacionalnom kurikulumu za umjetničko obrazovanje (2017), u kojem su sve sastavnice prožete usmjerenošću na razvoj kulturnih navika te na razvoj samostalnog djelovanja učenika na umjetničkom području.

## KULTURNA BAŠTINA I OBLIKOVANJE IDENTITETA

Istražujući povijest očuvanja kulturne baštine, Marović (1987) donosi kako se početkom 21. stoljeća, po prvi puta u povijesti čovječanstva, formiraju načela o očuvanju kulturnih dobara. Uočava kako je u Međunarodnoj povelji za očuvanje povijesnih gradova iz 1964. godine naglašeno kako bi plan očuvanja kulturnih dobara trebao biti povlašten u odnosu na druge planove i kako bi cjelokupno stanovništvo trebalo sudjelovati i uključiti se u očuvanje kulturnih dobara. Ističe da je u tom pogledu potrebno obrazovanje o očuvanju kulturnih dobara već od školskog doba. Fojut (2009) ukazuje kako novi koncept sagledavanja kulturne baštine otvara vrata društvenoj uključenosti, dopuštajući svim članovima zajednice sudjelovanje u brizi o baštini, bili oni stručnjaci ili ne. Društvena uključenost novih koncepata očuvanja baštine daje priliku mladima koji svojim kreativnim rješenjima mogu utjecati na kvalitetu kulturne ponude i sadržaja svoje zajednice. Kulturna se baština ne sagledava više samo kroz povijesne i umjetničke vrijednosti, ne shvaća se više kao zadani koncept, već kao plodno tlo za razvitak čovjeka i društva. Labus (2014) tako ističe kako se kulturni identitet ne definira više samo kao izbor već ponuđenog, nego kao stvaralačko traganje za novim kulturnim identitetom.

Bužančić (2018) ističe kako je kulturna baština za hrvatski narod mnogo više od povijesnog nasljeđa, ona je zapis sudbine jednog starog naroda koji je opstao na osjetljivom mjestu sudara dviju civilizacija razvijajući vlastitu memoriju koja je ušla u temelje njegove samobitnosti. Kulturna baština nositelj je identiteta naroda, a kako bi se taj kontinuitet nastavio, potrebno je pravodobno educirati mlade generacije o važnosti kulturne baštine, usaditi im vrijednosti koje su oblikovale našu prošlost i ključne su za oblikovanje naše budućnosti.

## KULTURNO-UMJETNIČKA PONUDA GRADA SPLITA

Grad Split preko 1700 godina baštini kulturu koja se njeguje, održava i razvija sve do danas. O tome svjedoči značajan broj kulturno-umjetničkih ustanova, od kojih samo muzeja i galerija ima preko dvadeset. Kako bi upravljanje brojnim ustanovama bilo sustavno isplanirano, Grad Split donosi Strategiju kulturnoga razvitka grada Splita od 2015. do 2025. godine (2015), naglašavajući kako u splitskoj kulturi postoje potisnuti golemi potencijali koje treba otvoriti i pokrenuti. Strategijom se želi uključiti što više građana u samo oblikovanje kulturno-umjetničkih događanja s ciljem što veće konzumacije istih. Koristeći model SWOT analize (analitički model koji prikazuje pregled jakih i slabih strana, prilika i prijetnji kulturnoga sektora) donose zaključak kako su jedne od glavnih snaga kulturnog aspekta grada Splita: *broj kulturnih institucija, brojnost kreativnih osobnosti iz svih oblasti kulture i umjetnosti, bogata i zanimljiva povijest, bogata kulturna baština, brojne kulturne manifestacije, jaka nezavisna kulturna scena, etablirane gradske manifestacije prepoznate u regionalnom, nacionalnom i europskom kontekstu, raznolikost programskoga sadržaja, usmjerenost programa na sve*

*profile publike, osobito na mladu publiku.* (Strategija kulturnog razvitka grada Splita, 2015, str. 8.)

Koliko je razvojna strategija grada Splita bila uspješna, može se iščitati iz rezultata ispitivanja kulturnih navika splitskih srednjoškolaca. SWOT analizom Strategija kulturnog razvitka grada Splita (2015) utvrđeno je kako su glavne slabosti kulturnog sektora grada Splita: *nedostatno ulaganje u novitete i u kulturnu industriju, nedisperziranost kulturne ponude (na cijeli grad), nedovoljno ulaganje u propitivanje i anketiranje građana o njihovim kulturnim potrebama, nedovoljno ažurno praćenje europskih i međunarodnih trendova u kulturnim događanjima, festivali i kulturni događaji imaju relativno slabu nacionalnu vidljivost.* Kao priliku za daljnji razvoj naglašavaju suradnju odgojno-obrazovnog sustava s kulturno-kreativnim sektorom, a jedna od prijetnji jest nedostatak interesa zaposlenih u institucijama za inovacije u programima.

Unatoč tomu, Split nudi bogatu kulturno-umjetničku ponudu utemeljenu na stoljetnoj tradiciji, ali i suvremenim strujanjima, čiji su sadržaji usmjereni na široki spektar lokalne i strane publike. Tomljenović, Kunst, Hendija, Boranić (2009) u Planu razvoja kulturnog turizma Splitsko-dalmatinske županije donose popis istaknutih kulturno-umjetničkih institucija i manifestacija: Splitsko narodno kazalište, nadležno za organizaciju manifestacija Splitsko ljetno i Marulićevi dani, Multimedijalni kulturni centar koji je usmjeren na suvremena zbivanja i scenu primijenjene umjetnosti, filma, arhitekture i dizajna, a također je i suorganizator Međunarodnog festivala novog filma, Hrvatska udruga likovnih umjetnika (HULU) Split, koja je aktivna u organiziranju brojnih manifestacija vezanih uz likovnu umjetnost u prostorima Salona Galić i Podruma Dioklecijanove palače. Na popisu se ističe i Noć Dioklecijana, manifestacija koja donosi povijesnu priču o gradu Splitu, a zatim i festival Splitsko ljetno, međunarodno glazbeno-scensku manifestaciju opernog, dramskog, plesnog i koncertnog sadržaja. Grad Split ponosi se i dvama filmskim festivalima: Splitski filmski festival / Međunarodni festival novog filma i Festival mediteranskog filma. Manifestacija Marulićevi dani donosi bogatu kazališnu ponudu, a Noć muzeja pruža stanovnicima Splita besplatan ulaz u muzeje i sudjelovanje u brojnim bogatim aktivnostima muzeja koje su posebno osmišljene i prilagođene svim uzrastima posjetitelja.

## KULTURNO-UMJETNIČKA PONUDA ZA VRIJEME PANDEMIJE KORONA VIRUSA

Za vrijeme trajanja pandemije koronavirusa mnoge kulturne ustanove privremeno su zatvorile svoja vrata za posjetitelje pa su tako mnoge umjetničke izvedbe otkazane, festivali, konferencije i izložbe odgođeni, a kina, kazališta i muzeji zatvoreni. Iako je pandemija negativno utjecala na sve gospodarske sektore, kulturni sektor jedan je od najpogođenijih. Kultura u digitalnom prostoru novi je format konzumiranja kulturno-umjetničkih sadržaja koji je nastupio za vrijeme pandemije. Naime, mnoge ustanove organizirale su svoje aktivnosti na mrežnim stranicama te tako pružile posjetiteljima mogućnost uživanja kulturno-umjetničkih sadržaja iz sigurnosti vlastita doma. Digitalizirana baština tako je nadohvat ruke svim njezinim konzumentima, a sadržaji se kreiraju prema aktualnim interesima i potrebama publike. Vodanović Lukić i Lukić (2020) donose podatak kako je od 650 muzeja iz 41 države koje je sudjelovalo u istraživanju The Network of European Museum Organisations o posljedicama pandemije COVID-19, njih više od 60 % potvrdilo da su za vrijeme pandemije svoj angažman na mrežnim stranicama znatno povećali i upotpunili ih inovativnim sadržajima. Kulturne ustanove aktivirale su se za vrijeme pandemije znatnije na društvenim, uz pomoću kojih su promovirali izložbe, prijenose uživo i ostale nove sadržaje. Takav oblik novog pandemijskog angažmana doveo je do znatnog povećanja broja posjetitelja mrežnih stranica muzeja. Mnogi svjetski muzeji svoje su sadržaje učinili dostupnima digitalizirajući zbirke koje mnogi nisu imali prilike vidjeti uživo: The British Museum, The Metropolitan Museum of Art, Smithsonian

muzej, Musée du Louvre, Guggenheim museum, Vatikanski muzej, Hermitage muzej, The Met 360° Project. Svjetski popularna kazališta i opere prikazivali su najpopularnije predstave: Nightly Met Opera Streams, Royal Opera House - From our house to your house, BroadwayHD, Theatre Without Theater, GlobeTv, Bolshoi Theater - Golden Collection.

Tako je i u Hrvatskoj, unatoč pandemiji, uspješno organizirano mnogo kulturno-umjetničkih manifestacija: Noć muzeja, Noć kazališta, Noć knjige, Međunarodni dan muzeja, Dani hrvatske knjige, Kino Mediteran od doma, Gradsko dramsko kazalište Gavella - online predstave, HULU Split - virtualne izložbe, Dani Nikole Tesle, Online 53. susret hrvatskih pjevačkih zborova, Muzej Sinjske alke - virtualna šetnja, Muzej Vučedolske kulture - virtualna šetnja, Hrvatsko narodno kazalište - online predstave, Dnevnik iz karantene / Glumci iz karantene, Zagreb Film Festival i mnogi drugi. Bogatom kulturno-umjetničkom ponudom za vrijeme pandemije koronavirusa stvorena je jedinstvena prilika da ljudi, otkrivanjem novih interesa u području kulture i umjetnosti, poboljšaju kvalitetu provedenog slobodnog vremena i tako aktivno oblikuju vlastiti kulturni identitet.

## **METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

### **CILJ ISTRAŽIVANJA**

S obzirom na gore navedeno, cilj ovog istraživanja bio je ispitati kulturne navike splitskih srednjoškolaca i utvrditi postoje li razlike među ispitanicima s obzirom na školu i razred koji pohađaju te s obzirom na mjesto prebivališta (Split ili okolica Splita).

### **ISTRAŽIVAČKA PITANJA**

U skladu s ciljem definirana su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Jesu li splitski srednjoškolci upoznati s ponudom kulturno-umjetničkih sadržaja u Splitu i okolici te online?
2. Koliko često splitski srednjoškolci posjećuju kulturno-umjetničke ustanove i događaje uživo i online?
3. Postoje li razlike u kulturnim navikama splitskih srednjoškolaca s obzirom na školu koju pohađaju?
4. Postoje li razlike u kulturnim navikama splitskih srednjoškolaca s obzirom na razred koji pohađaju?
5. Postoje li razlike u kulturnim navikama splitskih srednjoškolaca s obzirom na mjesto prebivališta?
6. Je li pandemija koronavirusa utjecala na kulturne navike splitskih srednjoškolaca?
7. Preferiraju li splitski srednjoškolci posjećivanje kulturno-umjetničkih ustanova i događaja uživo ili online?

### **UZORAK SUDIONIKA**

U istraživanju je sudjelovalo ukupno  $N = 320$  učenika splitskih srednjih škola. S obzirom na spolnu distribuciju, većinu uzorka činile su učenice ( $N = 257$ ; 80,3 %). Budući da splitske srednje škole pohađaju i učenici iz okolnih gradova, mjesta i s otoka, uzorak su činili učenici s prebivalištem u gradu Splitu ( $N = 165$ ; 51,6 %), kao i učenici s prebivalištem u okolici Splita ( $N = 155$ ; 48,4 %). Među ispitanim učenicima najviše je bilo učenika 4. razreda ( $N = 117$ ; 36,6 %), zatim učenika 3. razreda ( $N = 99$ ; 30,9 %), 2. razreda ( $N = 51$ ; 15,9 %), 1. razreda ( $N = 40$ ; 12,5 %) te 5. razreda srednje škole ( $N = 13$ ; 4,1 %). S obzirom na školu koju pohađaju,

ispitano je N = 122 (38,1 %) učenika gimnazija te N = 198 (61,9 %) učenika strukovnih srednjih škola.

## **MJERNI INSTRUMENTI**

Online upitnik izrađen je za potrebe ovog istraživanja i sadržava demografske podatke (spol, smjer školovanja, razred i mjesto stanovanja) te pitanja višestrukog odabira o kulturnim navikama, poznavanju i konzumiranju kulturnih sadržaja uživo i online. Ispitanici su, osim ponuđenih odgovora, imali mogućnost dodavanja vlastitih. Potom su trebali označiti koliko su često u prosjeku posjećivali različite tipove kulturnih sadržaja uživo ili online, pomoću skale sa šest stupnjeva učestalosti (jednom tjedno, jednom mjesečno, jednom u 6 mjeseci, jednom godišnje, jednom u 2 godine, nikada).

## **NAČIN PRIKUPLJANJA PODATAKA I POŠTIVANJE ETIČKIH NAČELA**

Istraživanje je provedeno u veljači 2021. primjenom online upitnika na uzorku učenika srednjih škola u Splitu. Ispitivanje je bilo dobrovoljno i anonimno. Svaki ispitanik bio je upoznat sa svrhom ispitivanja i u bilo kojem trenutku mogao je odustati od ispitivanja.

## **METODE OBRADE PODATAKA**

S obzirom na cilj te istraživačka pitanja, u ovom radu korištene su metode deskriptivne statistike te hi kvadrat test za provjeru značajnosti razlike.

## **REZULTATI I RASPRAVA**

Cilj istraživanja bio je utvrditi koliko su splitski srednjoškolci upoznati s ponudom kulturno-umjetničkih sadržaja u Splitu i okolici te online. Anketnim upitnikom ispitanicima su ponuđene liste najistaknutijih kulturno-umjetničkih sadržaja kojima je ispitano jesu li učenici za njih čuli, a zatim jesu li ih i posjetili.

Rezultati su pokazali kako je najviše ispitanika čulo za sljedeće kulturno-umjetničke ustanove: Hrvatsko narodno kazalište, Split (95,3 %), Gradsko kazalište mladih, Split (91,9 %), Muzej grada Splita (91,9 %), Galerija Meštrović, Split (86,3 %), Gradsko kazalište lutaka, Split (85,9 %), Muzej iluzija, Split (84,7 %), Prirodoslovni muzej, Split (81,9 %), Hrvatski pomorski muzej, Split (81,3 %). Manje od 50 % ispitanika čulo je za Muzej "Igre prijestolja", Split (45 %), Muzej sporta grada Splita (34,7 %), Fotoklub, Split (19,4 %), Salon Galić, Split (19,1 %), Sveučilišna galerija "Vasko Lipovac" (9,1 %). Zanimljiv je podatak kako je više srednjoškolaca čulo za Muzej iluzija u Splitu (84,7 %) koji je otvoren tek 2020. godine, nego za Salon Galić (19,1 %) koji je najstariji izlagački prostor u gradu Splitu, otvoren davne 1924. godine. (HULU – Split, 2021)

**Tablica 1.** Poznavanje kulturno-umjetničkih ustanova

| POPIS KULTURNO-UMJETNIČKIH<br>USTANOVA             | ČULI |      | POSJETILI |      |
|----------------------------------------------------|------|------|-----------|------|
|                                                    | N    | %    | N         | %    |
| Hrvatsko narodno kazalište, Split                  | 305  | 95,3 | 275       | 85,9 |
| Gradsko kazalište mladih, Split                    | 294  | 91,9 | 228       | 71,3 |
| Gradsko kazalište lutaka, Split                    | 275  | 85,9 | 225       | 70,3 |
| Muzej grada Splita                                 | 294  | 91,9 | 210       | 65,6 |
| Prirodoslovni muzej, Split                         | 262  | 81,9 | 180       | 56,3 |
| Hrvatski pomorski muzej, Split                     | 260  | 81,3 | 175       | 54,7 |
| Dvorana Lora (Hit komedija)                        | 222  | 69,4 | 166       | 51,9 |
| Etnografski muzej, Split                           | 252  | 78,8 | 166       | 51,9 |
| Galerija Meštrović, Split                          | 276  | 86,3 | 144       | 45   |
| Muzej iluzija, Split                               | 271  | 84,7 | 94        | 29,4 |
| Multimedijalni kulturni centar, Split              | 174  | 54,4 | 93        | 29,1 |
| Galerija umjetnina, Split                          | 165  | 51,6 | 79        | 24,7 |
| Muzej sporta grada Splita                          | 111  | 34,7 | 48        | 15   |
| Muzej "Igre prijestolja", Split                    | 144  | 45   | 28        | 8,8  |
| Fotoklub, Split                                    | 62   | 19,4 | 22        | 6,9  |
| Salon Galić, Split                                 | 61   | 19,1 | 16        | 5    |
| Sveučilišna galerija "Vasko Lipovac"               | 29   | 9,1  | 8         | 2,5  |
| Nisam posjetio/la niti jednu od navedenih ustanova |      |      | 7         | 2,2  |

Usporedbom podataka o poznavanju kulturno-umjetničkih ustanova i posjećivanju istih (Tablica 1), uočava se kako je postotak posjećenosti znatno manji. To govori i o samom interesu srednjoškolaca za takve sadržaje. Samo jednu ustanovu posjetilo je više od 80 ispitanika - Hrvatsko narodno kazalište (85,9 %). Niti jedna kulturno-umjetnička ustanova nije posjećena od svih ispitanika, a 2,2 % ispitanika nije posjetilo niti jednu kulturno-umjetničku ustanovu.

**Tablica 2.** Poznavanje kulturno-umjetničkih događanja

| POPIS KULTURNO-UMJETNIČKIH DOGAĐANJA                    | ČULI |      | POSJETILI |      |
|---------------------------------------------------------|------|------|-----------|------|
|                                                         | N    | %    | N         | %    |
| Noć muzeja                                              | 310  | 96,9 | 214       | 66,9 |
| Splitsko ljeto                                          | 267  | 83,4 | 120       | 37,5 |
| Dani Dioklecijana                                       | 229  | 71,6 | 114       | 35,6 |
| Noć knjige                                              | 179  | 55,9 | 53        | 16,6 |
| Noć kazališta                                           | 133  | 41,6 | 47        | 14,7 |
| Interlibar                                              | 139  | 43,4 | 42        | 13,1 |
| Split film festival                                     | 222  | 69,4 | 38        | 11,9 |
| San Sustipanske Noći                                    | 166  | 51,9 | 36        | 11,3 |
| Solinsko kulturno ljeto                                 | 89   | 27,8 | 36        | 11,3 |
| Marulićevi dani                                         | 116  | 36,3 | 25        | 7,8  |
| Festival mediteranskog filma                            | 156  | 48,8 | 24        | 7,5  |
| Dani kršćanske kulture                                  | 62   | 19,4 | 13        | 4,1  |
| Nisam prisustvovao/la niti jednom od navedenih događaja |      |      | 63        | 19,7 |

Kulturno-umjetnička događanja kreiraju se prema interesu publike, a splitski srednjoškolci budući su konzumenti istih. Prema rezultatima anketnih upitnika (Tablica 2) uočava se kako su ispitanici slabije upoznati s kulturno-umjetničkim događanjima nego s ustanovama (Tablica 1). Najpoznatije manifestacije među ispitanicima su Noć muzeja (96,9 %) i Splitsko ljeto (83,4 %), a najmanje ispitanika čulo je za Dane kršćanske kulture (19,4 %). Posjećenost kulturno-umjetničkih događanja ne prelazi 37,5 %, osim Noći muzeja koju je posjetilo 66,9 % ispitanika. Čak 19,7 % ispitanika nije prisustvovalo niti jednom od navedenih događaja. Ispitanicima je nakon dva seta pitanja ponuđeno da navedu naziv nekog kulturno-umjetničkog događaja u Splitu ili okolici koji nije naveden na popisu u prethodnim pitanjima. Dobiveni rezultati su: Borba Kliških uskoka, Folklorne smotre, Muzej Sinjske alke, Ribarska Noć Solin, Sinjska alka i Velika Gospa, Večeri folklora i klapa u Kaštelima, Dani boba, Advent u Dugopolju i Festival dalmatinskih klapa u Omišu.

**Tablica 3.** Poznavanje online kulturno-umjetničkih sadržaja u Hrvatskoj

| ONLINE KULTURNO-UMJETNIČKI<br>SADRŽAJI U HRVATSKOJ      | ČULI |      | PRISUSTVOVALI |      |
|---------------------------------------------------------|------|------|---------------|------|
|                                                         | N    | %    | N             | %    |
| Noć muzeja                                              | 192  | 60   | 60            | 18,8 |
| Noć kazališta                                           | 81   | 25,3 | 29            | 9,1  |
| Noć knjige                                              | 101  | 31,6 | 27            | 8,4  |
| Muzej Sinjske alke - virtualna šetnja                   | 102  | 31,9 | 24            | 7,5  |
| Muzej Vučedolske kulture - virtualna šetnja             | 76   | 23,8 | 19            | 5,9  |
| Međunarodni dan muzeja                                  | 69   | 21,6 | 13            | 4,1  |
| Dani hrvatske knjige                                    | 71   | 22,2 | 13            | 4,1  |
| Dani Nikole Tesle                                       | 81   | 25,3 | 12            | 3,8  |
| Kino Mediteran od doma                                  | 39   | 12,2 | 8             | 2,5  |
| Online 53. susret hrvatskih pjevačkih zborova           | 15   | 4,7  | 6             | 1,9  |
| GKMM - 570. obljetnica rođenja Marka Marulića           | 34   | 10,6 | 6             | 1,9  |
| Hrvatsko narodno kazalište - online predstave           | 81   | 25,3 | 6             | 1,9  |
| Hrvatsko narodno kazalište - online predstave           | 81   | 25,3 | 6             | 1,9  |
| HULU Split - virtualne izložbe                          | 15   | 4,7  | 5             | 1,6  |
| Zagreb Film Festival                                    | 64   | 20   | 5             | 1,6  |
| Filmska naSTAVa                                         | 18   | 5,6  | 4             | 1,3  |
| Dnevnik iz karantene / Glumci iz karantene              | 14   | 4,4  | 4             | 1,3  |
| Planet art - Online kazalište uživo                     | 16   | 5    | 4             | 1,3  |
| Pisci na mreži                                          | 14   | 4,4  | 3             | 0,9  |
| Gradsko dramsko kazalište Gavella - online predstave    | 32   | 10   | 3             | 0,9  |
| MSU NON STOP                                            | 7    | 2,2  | 3             | 0,9  |
| nisam čuo/la ni za jedan od navedenih sadržaja          | 91   | 28,4 |               |      |
| nisam prisustvovao/la niti jednom od navedenih sadržaja |      |      | 241           | 75,3 |

Na popisu online kulturno-umjetničkih sadržaja u Hrvatskoj (Tablica 3) najviše ispitanika čulo je za Noć muzeja (60 %), a poznavanje ostalih online sadržaja na popisu ne prelazi 31, 9%. Najmanje ispitanika čulo je za obrazovni program Muzeja suvremene umjetnosti “NON STOP” (2,2 %). Čak 28,4 % ispitanika nije čulo ni za jedan od navedenih sadržaja. Sukladno slabom poznavanju online kulturno-umjetničkih sadržaja u Hrvatskoj, njihova posjećenost je mala. Naime, polovica ponuđenih online sadržaja ima posjećenost manju od 2 %, dok se Noć muzeja (18,8 %) izdvaja najvećim postotkom posjećenosti. Ispitanici su imali mogućnost napisati naziv online kulturno-umjetničkog događaja u Hrvatskoj koji nije



naveden na popisu u prethodnom pitanju i jedini odgovor bio je: Tesla, Mind From The Future. Na temelju dobivenih rezultata zaključeno je kako su splitski srednjoškolci najbolje upoznati s ponudom kulturno-umjetničkih ustanova u Splitu i okolici, u manjem postotku upoznati su s kulturno-umjetničkim događanjima koja se održavaju uživo, a najmanje su upoznati s događanjima koja se u Hrvatskoj održavaju *online*.

**Tablica 4.** Poznavanje online kulturno-umjetničkih sadržaja u svijetu

| ONLINE KULTURNO-UMJETNIČKI<br>SADRŽAJI U SVIJETU  | ČULI |      | PRISUSTVOVALI |      |
|---------------------------------------------------|------|------|---------------|------|
|                                                   | N    | %    | N             | %    |
| NASA - virtualna šetnja                           | 123  | 38,4 | 18            | 5,6  |
| Musée du Louvre                                   | 128  | 40   | 18            | 5,6  |
| The British Museum                                | 85   | 26,6 | 10            | 3,1  |
| Vatikanski muzej                                  | 84   | 26,3 | 9             | 2,8  |
| Google Arts & Culture                             | 60   | 18,8 | 8             | 2,5  |
| BroadwayHD                                        | 75   | 23,4 | 8             | 2,5  |
| Royal Opera House - From our house to your house' | 98   | 30,6 | 7             | 2,2  |
| The Met 360° Project                              | 31   | 9,7  | 6             | 1,9  |
| 'Nightly Met Opera Streams'                       | 32   | 10   | 4             | 1,3  |
| Theatre Without Theater                           | 19   | 5,9  | 4             | 1,3  |
| GlobeTv                                           | 56   | 17,5 | 4             | 1,3  |
| Bolshoi Theater - Golden Collection               | 12   | 3,8  | 4             | 1,3  |
| The Metropolitan Museum of Art                    | 64   | 20   | 3             | 0,9  |
| Guggenheim museum                                 | 12   | 3,8  | 3             | 0,9  |
| The Berlin International Literature Festival      | 24   | 7,5  | 3             | 0,9  |
| Smithsonian muzej                                 | 21   | 6,6  | 2             | 0,6  |
| Hermitage muzej                                   | 15   | 4,7  | 2             | 0,6  |
| Nisam čuo/la ni za jedan od navedenih sadržaja    | 109  | 31,4 |               |      |
| Nisam posjetio/la ni jedan od navedenih sadržaja  |      |      | 278           | 86,6 |

Rezultati istraživanja (Tablica 4) ukazuju na slabo poznavanje splitskih srednjoškolaca sa svjetskom online ponudom kulturno-umjetničkih sadržaja. Najviše ispitanika čulo za je online sadržaje Musée du Louvre (40 %), a zatim za NASA – virtualnu šetnju (38,4%). Ni za jedan od navedenih sadržaja nije čulo 31,4 % ispitanika. Musée du Louvre i NASA – virtualnu šetnju posjetilo je svega 5,6 % ispitanika, a svi ostali ponuđeni sadržaji imaju još manji postotak posjećenosti. Čak 86,6 % ispitanika nije posjetilo ni jedan od navedenih sadržaja. Ispitanici su imali mogućnost upisati naziv online svjetskog događaja kojem su prisustvovali, a ne nalazi se

na listi ponuđenih odgovora, no dodatnih odgovora nije bilo. Rezultati upućuju na manjak interesa ispitanika za online kulturno-umjetničke sadržaje.

**Tablica 5.** Izvori informiranja o kulturno-umjetničkim događajima

| <b>ZA KULTURNO-UMJETNIČKE DOGAĐAJE NAJČEŠĆE SAZNAJEM</b> | <b>N</b> | <b>%</b> |
|----------------------------------------------------------|----------|----------|
| od nastavnika                                            | 70       | 21,9     |
| preko TV-a                                               | 58       | 18,1     |
| putem reklamnih plakata                                  | 31       | 9,7      |
| od članova obitelji                                      | 31       | 9,7      |
| putem neke druge društvene mreže                         | 28       | 8,8      |
| preko radija                                             | 28       | 8,8      |
| putem Instagrama                                         | 24       | 7,5      |
| putem Facebooka                                          | 19       | 5,9      |
| od prijatelja                                            | 17       | 5,3      |
| putem web stranica pojedinih ustanova                    | 14       | 4,4      |

S obzirom na to da je cilj istraživanja bio utvrditi koliko su splitski srednjoškolci upoznati s ponudom kulturno-umjetničkih sadržaja u Splitu i okolici te online, potrebno je bilo utvrditi kojim putevima ispitanici doznaju za nove sadržaje (tablica 5). Ključnu ulogu odigrali su nastavnici, preko kojih 21,9 % ispitanika doznaje za kulturno-umjetnička događanja, a preko TV-a njih 18,1 %. Putem web stranica pojedinih ustanova samo 4,4 % ispitanika doznaje za kulturno-umjetnička događanja, što ukazuje na to da se tek mali broj ispitanika samostalno informira o aktualnim događajima, preko čega se očituje manjak interesa za kulturno-umjetnička događanja općenito.

Budući da je cilj ovog istraživanja bio ispitati kulturne navike splitskih srednjoškolaca, anketnim upitnikom ispitano je koliko često posjećuju kazalište, muzeje i galerije te književne večeri. S obzirom da se za vrijeme pandemije koronavirusa velik broj kulturno-umjetničkih aktivnosti i događaja odvija online, ispitano je i koliko često splitski srednjoškolci posjećuju online kazališne predstave, online izložbe na mrežnim stranicama muzeja i galerija te online književne večeri. Rezultati su prikazani u Tablici 6.

**Tablica 6.** Učestalost posjećivanja kulturno-umjetničkih događaja i ustanova uživo i online

|                    | Kazalište<br><i>uživo</i> |      | Kazalište<br><i>online</i> |      | Muzeji i<br>galerije<br><i>uživo</i> |      | Muzeji i<br>galerije<br><i>online</i> |      | Književne<br>večeri<br><i>uživo</i> |      | Književne<br>večeri<br><i>online</i> |      |
|--------------------|---------------------------|------|----------------------------|------|--------------------------------------|------|---------------------------------------|------|-------------------------------------|------|--------------------------------------|------|
|                    | N                         | %    | N                          | %    | N                                    | %    | N                                     | %    | N                                   | %    | N                                    | %    |
| Jednom tjedno      | 2                         | 0,6  | 1                          | 0,3  | 2                                    | 0,6  | 2                                     | 0,6  | 2                                   | 0,6  | 1                                    | 0,3  |
| Jednom mjesečno    | 8                         | 2,5  | 5                          | 1,6  | 4                                    | 1,3  | 2                                     | 0,6  | 2                                   | 0,6  | 2                                    | 0,6  |
| Jednom u 6 mjeseci | 46                        | 14,4 | 3                          | 0,9  | 49                                   | 15,3 | 7                                     | 2,2  | 12                                  | 3,8  | 6                                    | 1,9  |
| Jednom godišnje    | 85                        | 26,6 | 16                         | 5    | 74                                   | 32,1 | 13                                    | 4,1  | 33                                  | 10,3 | 9                                    | 2,8  |
| Jednom u 2 godine  | 113                       | 35,3 | 20                         | 6,3  | 117                                  | 36,6 | 28                                    | 8,7  | 39                                  | 12,2 | 9                                    | 2,8  |
| Nikada             | 66                        | 20,6 | 275                        | 85,9 | 74                                   | 23,1 | 268                                   | 83,8 | 232                                 | 72,5 | 293                                  | 91,6 |

Rezultati su pokazali kako najveći broj ispitanika (35,3 %) kazalište posjećuje u prosjeku jednom u 2 godine, dok čak 85,9 % ispitanih srednjoškolaca nikad ne gleda online kazališne predstave. Posjećivanje izložbi u muzejima i galerijama također se među najvećim brojem ispitanika odvija tek jednom u 2 godine (36,6 %), dok online izložbe na mrežnim stranicama muzeja i galerija 83,8 % ispitanih srednjoškolaca ne posjećuje nikad. Književne večeri ipak su najmanje posjećena kategorija od ponuđenih - većina ispitanika uopće ne posjećuje književne večeri, bilo da se odvijaju uživo (72,5 %) ili online (91,6 %). Uzevši u obzir različite načine na koje srednjoškolci provode vrijeme te različite interese koji ne moraju nužno uključivati konzumiranje kulturno-umjetničkih sadržaja, ispitano je smatraju li splitski srednjoškolci da sudjeluju dovoljno u kulturno-umjetničkim događajima.

**Tablica 7.** Mišljenje ispitanika o učestalosti sudjelovanja u kulturno-umjetničkim događajima

|                                                                        | Smatrate li da sudjelujete dovoljno u<br>kulturno-umjetničkim događajima? |      |
|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------|
|                                                                        | N                                                                         | %    |
| Da, sudjelujem u dovoljno kulturno-umjetničkih događaja                | 24                                                                        | 7,5  |
| Ne, volio/voljela bih sudjelovati u više kulturno-umjetničkih događaja | 179                                                                       | 55,9 |
| Ne zanimaju me kulturno-umjetnički događaji i sadržaji                 | 117                                                                       | 36,6 |

Većina ispitanika (55,9 %) odgovorila je kako smatra da ne sudjeluju koliko bi htjeli, odnosno da bi voljeli sudjelovati u više kulturno-umjetničkih događaja. Samo 7,5 % ispitanih srednjoškolaca odgovorilo je kako smatraju da sudjeluju dovoljno u kulturno-umjetničkim sadržajima, dok 36,6 % njih kulturno-umjetnički događaji i sadržaji uopće ne zanimaju. Ispitanici koji su odgovorili kako bi voljeli više sudjelovati u kulturno-umjetničkim sadržajima bili su upitani za razlog svog nedovoljnog sudjelovanja. Kao najveći problem srednjoškolci (29,4 %) navode nedostatak njima zanimljivih sadržaja (predstava, izložbi i sl.). Budući da su ispitanici u pitanjima koja ispituju njihovu upućenost u ponudu kulturno-umjetničkih sadržaja

pokazali kako nisu u potpunosti upoznati s istom, možemo zaključiti kako bi se boljim upoznavanjem s aktualnom ponudom sadržaja ovaj problem mogao djelomično riješiti. Nedostatak slobodnog vremena u kojem bi posjećivali navedene događaje kao problem navodi 29 % ispitanika, a 20,8 % njih kao prepreku navodi nedostatak društva s kojima bi mogli posjećivati kulturno-umjetničke sadržaje i događaje.

Budući da su u istraživanju sudjelovali srednjoškolci iz različitih škola, kao i različite dobi te mjesta prebivališta, istraživanjem se željelo utvrditi postoje li među njima značajne razlike u nekim kulturnim navikama s obzirom na gore navedene značajke. Hi-kvadrat testom ispitano je postoji li statistički značajna razlika u učestalosti posjećivanja kulturno-umjetničkih sadržaja uživo među učenicima gimnazija te strukovnih škola.

**Tablica 8.** Hi-kvadrat za provjeru značajnosti razlika u učestalosti posjećivanja kulturno-umjetničkih ustanova i događaja između učenika gimnazija i strukovnih škola

|                   |                              | Gimnazije<br>(N = 122) | Strukovne škole<br>(N = 198) | Hi-kvadrat<br>df (3) |
|-------------------|------------------------------|------------------------|------------------------------|----------------------|
| KAZALIŠTE         | Jednom u 6 mjeseci ili češće | 22,95 %                | 14,14 %                      | 15,16*               |
|                   | Jednom godišnje              | 34,43 %                | 22,22 %                      |                      |
|                   | Jednom u 2 godine            | 30,32 %                | 38,39 %                      |                      |
|                   | Nikada                       | 12,30 %                | 25,25 %                      |                      |
| MUZEJI I GALERIJE | Jednom u 6 mjeseci ili češće | 22,95 %                | 14,14 %                      | 14,41*               |
|                   | Jednom godišnje              | 34,43 %                | 22,22 %                      |                      |
|                   | Jednom u 2 godine            | 30,32 %                | 38,39 %                      |                      |
|                   | Nikada                       | 12,30 %                | 25,25 %                      |                      |
| KNJIŽEVNE VEČERI  | Jednom u 6 mjeseci ili češće | 22,95 %                | 14,14 %                      | 1,16                 |
|                   | Jednom godišnje              | 34,43 %                | 22,22 %                      |                      |
|                   | Jednom u 2 godine            | 30,32 %                | 38,39 %                      |                      |
|                   | Nikada                       | 12,30 %                | 25,25 %                      |                      |

\*p < ,05

Iz rezultata testa prikazanih u tablici 8 vidljivo je kako postoji statistički značajna razlika među učenicima gimnazija i strukovnih škola u učestalosti posjećivanja kazališta te muzeja i galerija, dok u učestalosti posjećivanja književnih večeri ne postoji statistički značajna razlika. Učenici koji pohađaju gimnaziju češće posjećuju kazališta, muzeje i galerije, dok veći broj učenika strukovnih škola nikada ne posjećuje iste. S obzirom da se, za razliku od Nacionalnog kurikulumu za strukovno obrazovanje (2017), Nacionalnim kurikulumom za gimnazijsko obrazovanje (2017) predviđa omogućavanje neposrednog susreta učenika s umjetničkim djelom u izvornome okruženju, možemo zaključiti da učenici koji pohađaju gimnazije češće posjećuju navedene kulturno-umjetničke ustanove i sadržaje tijekom redovne nastave iz predmeta Hrvatski jezik, Glazbena umjetnost te Likovna umjetnost. Također je važno napomenuti kako je Nacionalnim kurikulumom za gimnazijsko obrazovanje (2017) propisan veći broj sati za gore navedene nastavne predmete nego u Nacionalnom kurikulumu za strukovno obrazovanje (2017), što zasigurno također pridonosi pojačanom razvijanju ovdje ispitanih kulturnih navika kod učenika koji pohađaju gimnaziju.

S obzirom na dob ispitanika, hi-kvadrat testom ispitano je postoji li statistički značajna razlika između maturanata i ostalih učenika. Maturanti su učenici završnih razreda srednje škole te su kao takvi budući konzumenti kulturno-umjetničke ponude za odrasle u svojoj okolini.

**Tablica 9.** Hi-kvadrat za provjeru značajnosti razlika u učestalosti posjećivanja kulturno-umjetničkih ustanova i događaja između maturanata i ostalih učenika

|                   |                              | Maturanti<br>(N = 130) | Ostali učenici<br>(N = 190) | Hi-kvadrat<br>df (3) |
|-------------------|------------------------------|------------------------|-----------------------------|----------------------|
| KAZALIŠTE         | Jednom u 6 mjeseci ili češće | 10 %                   | 22,63 %                     | 15,19*               |
|                   | Jednom godišnje              | 22,31 %                | 29,47 %                     |                      |
|                   | Jednom u 2 godine            | 40 %                   | 32,11 %                     |                      |
|                   | Nikada                       | 27,69 %                | 15,79 %                     |                      |
| MUZEJI I GALERIJE | Jednom u 6 mjeseci ili češće | 10 %                   | 22,11 %                     | 13,03*               |
|                   | Jednom godišnje              | 19,23 %                | 25,79 %                     |                      |
|                   | Jednom u 2 godine            | 40,77 %                | 33,16 %                     |                      |
|                   | Nikada                       | 30 %                   | 18,94 %                     |                      |
| KNJIŽEVNE VEČERI  | Jednom u 6 mjeseci ili češće | 4,61 %                 | 5,26 %                      | 0,58                 |
|                   | Jednom godišnje              | 10 %                   | 10,53 %                     |                      |
|                   | Jednom u 2 godine            | 10,77 %                | 13,16 %                     |                      |
|                   | Nikada                       | 74,62 %                | 71,05 %                     |                      |

\*p < ,05

Rezultati prikazani u Tablici 9 pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u učestalosti posjećivanja kazališta, muzeja i galerija između maturanata i ostalih učenika, dok u području posjećivanja književnih večeri statistički značajna razlika ne postoji. Učenici prvog, drugog i trećeg razreda srednje škole češće posjećuju kazališta, muzeje i galerije, dok veći broj maturanata nikada ne posjećuje iste. Kao jedan od razloga svakako bi se mogla navesti priprema za državnu maturu koja maturantima ne ostavlja puno slobodnog vremena za konzumaciju kulturno-umjetničkih aktivnosti, ali i zasićenost postojećim sadržajima tijekom prethodnih godina školovanja u kombinaciji s nedostatkom novih sadržaja koji bi ih mogli zanimati.

Kako splitske srednje škole pohađaju i učenici iz okolnih mjesta i gradova, ispitano je postoji li među srednjoškolcima razlika u učestalosti posjećivanja kulturno-umjetničkih ustanova i događaja s obzirom na mjesto prebivališta, a rezultati su prikazani u tablici 10.

**Tablica 10.** Hi-kvadrat za provjeru značajnosti razlika u učestalosti posjećivanja kulturno-umjetničkih ustanova i događaja između učenika iz Splita i iz okolice Splita

|                   |                              | Učenici iz Splita<br>(N = 165) | Učenici iz okolice Splita<br>(N = 155) | Hi-kvadrat<br>df (3) |
|-------------------|------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------|----------------------|
| KAZALIŠTE         | Jednom u 6 mjeseci ili češće | 22,43 %                        | 12,26 %                                | 14,82*               |
|                   | Jednom godišnje              | 29,7 %                         | 23,22 %                                |                      |
|                   | Jednom u 2 godine            | 34,54 %                        | 36,13 %                                |                      |
|                   | Nikada                       | 13,33 %                        | 28,39 %                                |                      |
| MUZEJI I GALERIJE | Jednom u 6 mjeseci ili češće | 21,21 %                        | 12,9 %                                 | 13,99*               |
|                   | Jednom godišnje              | 28,49 %                        | 17,42 %                                |                      |
|                   | Jednom u 2 godine            | 33,33 %                        | 40 %                                   |                      |
|                   | Nikada                       | 16,97 %                        | 29,68 %                                |                      |
| KNJIŽEVNE VEČERI  | Jednom u 6 mjeseci ili češće | 6,06 %                         | 3,87 %                                 | 1,47                 |
|                   | Jednom godišnje              | 11,52 %                        | 9,03 %                                 |                      |
|                   | Jednom u 2 godine            | 12,12 %                        | 12,26 %                                |                      |
|                   | Nikada                       | 70,3 %                         | 74,84 %                                |                      |

\*p < ,05

Rezultati su pokazali kako postoji statistički značajna razlika u učestalosti posjećivanja kazališta te muzeja i galerija između srednjoškolaca koji žive u Splitu i onih koji žive u okolici Splita. Učestalost posjećivanja književnih večeri statistički se značajno ne razlikuje između ovih dviju skupina učenika. Učenici koji žive u Splitu češće posjećuju kazališta te muzeje i galerije, dok veći broj učenika koji žive izvan Splita navedene ustanove ne posjećuje nikada. Budući da je u ovom slučaju riječ samo u sadržajima koji se odvijaju uživo, a ne online, ovaj rezultat svakako možemo povezati s činjenicom da je većina kulturno-umjetničke ponude, bilo da je riječ o kulturno-umjetničkim ustanovama ili manifestacijama, smještena u gradu Splitu. Na temelju navedenog možemo zaključiti kako je učenicima koji žive izvan Splita, dio sadržaja manje dostupan te ih zbog toga rjeđe posjećuju.

Istraživanjem se pokušalo utvrditi je li pandemija koronavirusa utjecala na kulturne navike splitskih srednjoškolaca. Kulturno-umjetnički sadržaji za vrijeme pandemije dostupniji su no ikad. Ispitanici klikom miša mogu posjetiti gotovo sve svjetske muzeje i kazališta, sudjelovati na brojnim događanjima koja im uživo često nisu dostupna, no ipak, 93,8 % ispitanika ne smatra da su tijekom pandemije koronavirusa sudjelovali na više online kulturno-umjetničkih događaja nego što bi ih uživo posjetili u redovnim okolnostima. Rezultati pokazuju da ispitanici nisu zainteresirani za online verziju sadržaja. Samo 6,2 % ispitanika smatra kako su sudjelovali na više online kulturno-umjetničkih događaja nego što bi ih uživo posjetili u redovnim okolnostima.

Anketnim upitnikom ispitano je preferiraju li splitski srednjoškolci posjećivanje kulturno-umjetničkih ustanova i događaja uživo ili online. Čak 98,1 % ispitanika preferira posjećivanje kulturno-umjetničkih ustanova i događaja uživo, dok samo 1,9 % preferira posjećivanje kulturno-umjetničkih događaja online. Ispitanici su trebali obrazložiti svoj

odgovor na prethodno pitanje te je iz njihovih odgovora razvidno kako smatraju da posjećivanjem kulturno-umjetničkih sadržaja uživo imaju bolji doživljaj viđenog, bolju atmosferu i opći dojam. Navode kako sudjelovanjem uživo mogu komentirati djela na licu mjesta s prijateljima i stručnjacima. Također, naglašavaju da posjećivanjem kulturno-umjetničkih događanja stječu nova poznanstva, osjećaju se posebnije i osjećaju da sudjeluju u nekoj zajedničkoj aktivnosti. Smatraju kako se sudjelovanjem uživo djelu mogu više približiti te da će tako bolje zapamtiti ono što su vidjeli. Jedan od ispitanika zorno objašnjava kako je razlika između online posjeta i posjeta kulturno-umjetničkom događanju ista: „kao razlika između posjeta nekom gradu i pregledavajući ga preko google maps-a.”.

## ZAKLJUČAK

Slobodno vrijeme i načini provođenja istog predmet su interesa od davnina, a razliku između slobodnog vremena i dokolice definirao je još Aristotel u svojoj *Politici* navodeći kako se u dokolici uživa u lijepim stvarima, a za sadržajnu dokolicu treba biti osposobljen i pripremljen ciljanim odgojem za kreativnu dokolicu (Aristotel, prema Artić 2009). Posjećivanje kulturno-umjetničkih ustanova i sudjelovanje u različitim oblicima kulturno-umjetničkih događaja zacijelo spada u “lijepe stvari” o kojima je pisao Aristotel i zato je u ovom istraživanju ispitano kakve su kulturne navike splitskih srednjoškolaca. S obzirom na rezultate, bilo bi očekivano zapitati se jesu li ispitani srednjoškolci osposobljeni i pripremljeni za sadržajnu dokolicu. Kako je u radu navedeno, osim u obitelji i u društvu vršnjaka, kulturne se navike uvelike razvijaju i u školi te je zato izuzetno važno osvrnuti se na nedovoljnu zastupljenost tema koje predviđaju razvoj umjetničkog područja u nacionalnim kurikulumima, posebice u onom za strukovno obrazovanje. S obzirom na istraživačka pitanja postavljena na početku istraživanja o postojanju razlika u kulturnim navikama splitskih srednjoškolaca s obzirom na školu koju pohađaju, uzrast te mjesto prebivališta, važno je za budući razvoj kulturno-umjetničke ponude u Splitu i okolici, ali i čitavoj Republici Hrvatskoj, naglasiti kako su rezultati ovog istraživanja pokazali da učenici strukovnih škola zaista rjeđe konzumiraju kulturno-umjetničke sadržaje od vršnjaka iz gimnazija, stoga je potreba za većom zastupljenošću gore spomenutih tema jasna. Nadalje, maturanti kao najstariji među ispitanim učenicima izjasnili su se kako rjeđe od mlađih kolega konzumiraju kulturno-umjetničke sadržaje. Promatrajući taj podatak, možemo primijetiti kako postoji silazna putanja vezana za uzrast učenika i učestalost konzumiranja kulturno-umjetničkih sadržaja te bi nastavak te silazne putanje u kasnijoj dobi mogao biti nepovoljan za kulturne navike i kulturni život građana Splita. Također, budući da su učenici iz okolice Splita pokazali slabiji rezultat u konzumaciji kulturno-umjetničkih sadržaja, od velike je važnosti razvijati kulturno-umjetničku ponudu ne samo gradu Splitu, već i njegovoj okolici.

S obzirom na to da je u ovom istraživanju, kao i istraživanju navika mladih u Puli 2020., primijećeno da su učenici donekle upoznati s kulturno-umjetničkom ponudom i sadržajima u gradu i okolici, kao i online ponudom, no navedene ustanove i sadržaje unatoč tome ne posjećuju često, možemo zaključiti kako im sadržaji nisu dovoljno zanimljivi te ih ne privlače u dovoljnoj mjeri. Ovaj rezultat daje nam odgovor na istraživačko pitanje o upoznatosti splitskih srednjoškolaca s ponudom kulturno-umjetničkih sadržaja u Splitu i okolici te online. SWOT analizom za razvoj grada Splita (Grad Split, 2015) predviđeno je osmišljavanje kulturno-umjetničkih programa posebno usmjerenih na mladu publiku. S obzirom na to da su rezultati pokazali da splitski srednjoškolci ne konzumiraju dostupan sadržaj, potrebno je poraditi na komunikaciji između mlade publike i institucija koje su nadležne za formiranje kulturno-umjetničkih programa kako bi se interesi i želje mladih uspješno ostvarile. Kulturna baština povijesno je važna za oblikovanje identiteta naroda, a danas ta komponenta sve više izostaje. Postavlja se pitanje što će u budućnosti formirati identitet naroda i hoće li koncept zajedničkog

identiteta kao takvog uopće postojati. Tomu u prilog ide i rezultat istraživanja koji ukazuje da 36,6 % ispitanika nije uopće zainteresirano za kulturno-umjetničke sadržaje te da vrlo mali postotak njih samostalno istražuje i zanima se za takve sadržaje. Ovaj je podatak u skladu s rezultatima Eurostatovog istraživanja o uključenosti građana u kulturne aktivnosti iz 2017., kao i istraživanja o utjecaju integrirane marketinške komunikacije na razvoj kazališne publike generacije Y u Republici Hrvatskoj (Buljubašić, 2020), a prema kojima su glavni razlozi slabog sudjelovanja u kulturnim aktivnostima kod cjelokupne ispitane europske populacije, odnosno studenata osječkog i varaždinskog sveučilišta, manjak interesa za takve aktivnosti i sadržaje.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da nastavnici imaju ključnu ulogu u informiranju učenika o kulturno-umjetničkim događanjima, stoga je važno poticati nastavnike na još više uključenosti u kulturni život učenika te različitim projektima omogućiti suradnju škola i kulturno-umjetničkih institucija. Za vrijeme pandemije koronavirusa ne uočava se povećanje aktivnosti splitskih srednjoškolaca u konzumaciji online kulturno-umjetničkih sadržaja. Iako je online ponuda bogatija i pristupačnija nego ikad, većina ispitanika ne primjećuje razlike u svojim kulturnim navikama. Takvi rezultati objašnjavaju se preferencijama ispitanika da kulturno-umjetničke sadržaje konzumiraju uživo, a uviđa se i da slobodno vrijeme u okolnostima pandemije ispitanici nisu zainteresirani ispuniti kulturno-umjetničkim sadržajima. Rezultati ovog istraživanja ukazuju kako je potrebno sustavno raditi na upućivanju mladih na kvalitetno provođenje slobodnog vremena, kako u obitelji, tako i u odgojno-obrazovnim ustanovama. Također, uočava se potreba za istraživanjem stvarnog interesa i potreba mladih prilikom sastavljanja kulturno-umjetničke ponude koja im je namijenjena.

## LITERATURA

1. Artić, M. (2009). Prema novom iskustvu slobodnog vremena: slobodno vrijeme kao izvor kritičke svijesti. *Filozofska istraživanja*, 29 (2), 281-295. <https://hrcak.srce.hr/41407>
2. Budimir, I. (2017). *Uloga slobodnog vremena u prevenciji rizičnih ponašanja adolescenata* [diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9101/>
3. Buljubašić, I. (2020). UTJECAJ INTEGRIRANE MARKETINŠKE KOMUNIKACIJE NA RAZVOJ KAZALIŠNE PUBLIKE GENERACIJE Y U REPUBLICI HRVATSKOJ. *South Eastern European Journal of Communication*, 2 (1), 17-22. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/240786>
4. Bužančić, R. (2018). Baština kao temelj identiteta. *Vijenac*, XXVI, 636 – 638. <https://www.matica.hr/vijenac/636%20-%20638/bastina-kao-temelj-identiteta-28114/>
5. Dragun, A. (2012). Slobodno vrijeme i vrijednosti maturanata u Zadru. *Crkva u svijetu*, 47 (4), 487-513. <https://hrcak.srce.hr/94868>
6. Fojut, N. (2009). The philosophical, political and pragmatic roots of the convention. *Heritage and beyond*. Council of Europe Publishing, 13-22.
7. Grad Split (2015). Strategija kulturnog razvitka grada Splita, 2015.-2020. <http://www.split.hr/lgs.axd?t=16&id=14961>
8. Jurić, H. (2009). 11 teza o slobodnom vremenu i radu, *Zarez*, 11/266, 34–35. [https://filoz.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2011/09/77\\_dok.doc.pdf](https://filoz.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2011/09/77_dok.doc.pdf)
9. Labus, M., Veljak, L., Maskalan, A. & Adamović, M. (2014) *Identitet i kultura*. Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
10. Marković, K. (1987). Međunarodna povelja ICOMOS-a za očuvanje povijesnih gradova. *Informatica museologica*, 18 (1-4), 83-84. <https://hrcak.srce.hr/145453>



11. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2017). *Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje*.
12. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2017). *Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje*.
13. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2017). *Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje*.
14. Mlinarević, V. (2004). Stilovi slobodnog vremena srednjoškolaca Slavonije i Baranje. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (2), 241-255. <https://hrcak.srce.hr/139361>
15. Mrđa, S. (2012). Kulturni život i potrebe učenika srednjih škola u Srbiji. *Kultura*, 134, 430-445. <https://doi.org/10.5937/kultura1234430M>
16. Plavšić, M. (2020). Znanja, navike i potrebe mladih vezane za kulturne sadržaje u Puli. Hrvatsko udruženje interdisciplinarnih umjetnika – HUiU.
17. <https://www.huii.hr/2020/12/31/znanja-navike-i-potrebe-mladih-vezane-za-kulturne-sadrzaje-u-puli/>
18. Tomljenović, R., Kunst, I., Hendija, Z., Boranić, S. (2009). Plan razvoja kulturnog turizma Splitsko-dalmatinske županije. Institut za turizam.
19. <https://www.dalmatia.hr/hr/dokumenti/plan-razvoja-kulturnog-turizma-3-dijela/download/1-dio-polaziste-za-razvoj-analiza-stanja>
20. Valjan Vukić, V. (2013). Slobodno vrijeme kao “prostor” razvijanja vrijednosti u učenika. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 59-73. <https://hrcak.srce.hr/122641>
21. Vodanović Lukić, I. i Lukić, A. (2020) Small is beautiful (and safe): utjecaj pandemije COVID-19 na kulturni turizam. Utjecaj Covid-19 bolesti na turizam, Institut za turizam. Popularan rad. [https://www.iztg.hr/files/file/RADOVI/2020/COVID-19/Vodanovi%C4%87-Luki%C4%87-I\\_Luki%C4%87-A\\_2020.pdf](https://www.iztg.hr/files/file/RADOVI/2020/COVID-19/Vodanovi%C4%87-Luki%C4%87-I_Luki%C4%87-A_2020.pdf)
22. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Culture\\_statistics\\_-\\_cultural\\_participation](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Culture_statistics_-_cultural_participation), pristupljeno 13.9.2021.
23. <http://hulu-split.hr/info/salon-galic/> pristupljeno 13.9.2021.

Mladen Hraste<sup>a</sup>, Ana Mršić Zdilar<sup>a</sup>, Ljubica Barbir<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Prirodoslovno-matematički fakultet, Sveučilište u Splitu

<sup>b</sup> OŠ Kman-Kocunar, Split

## STAVOVI UČENIKA O RAZLIČITIM NAČINIMA PODUČAVANJA MATEMATIKE

### **Sažetak:**

*Stavovi su, kao psihološka kategorija, često predmet društvenih istraživanja. Veoma je važno analizirati te uvažavati stavove učenika jer se time povećava motiviranost za bavljenje određenom aktivnošću, a stvaraju se i bitni preduvjeti za planiranje, programiranje i kontrolu nastavnog procesa. Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi i objasniti stavove učenika 4. razreda osnovne škole o podučavanju matematike na tradicionalni način te, s druge strane, o podučavanju matematike putem kinezioloških operatora. U skladu s ciljem istraživanja, 43 učenika četvrtih razreda ispunilo je novosastavljeni upitnik koji je osmišljen za navedeno istraživanje. Pouzdanost upitnika utvrđena je metodom test-retesta. Rezultati ukazuju da su učenici veoma zadovoljni obama načinima podučavanja matematike. Tradicionalni način podučavanja matematike, predavački usmjeren, trebao bi biti dopunjen suvremenim strategijama podučavanja.*

**Ključne riječi:** integrirana nastava, suvremeno podučavanje, tradicionalno podučavanje

**Summary:** Attitudes, as a psychological category, are often the subject of social research. It is very important to analyse and respect the attitudes of students because it increases their motivation for engaging in a particular activity, and creates important prerequisites for planning, programming and control of the teaching process. The aim of this research is to determine and explain the attitudes of 4th grade elementary school students towards teaching mathematics in the traditional way and, on the other hand, towards teaching mathematics through kinesiology operators. In line with the aim of the research, 43 fourth-grade students completed a questionnaire specifically designed for said research. The reliability of the questionnaire was established by implementing the test-retest method. The findings indicate that students are very satisfied with both ways of teaching mathematics. The traditional way of teaching mathematics, lecture-oriented, should be complemented by modern teaching strategies.

**Key words:** integrated teaching, modern teaching, traditional teaching

## UVOD

Utvrđivanje i objašnjavanje stavova učenika o iskušanoj vrsti nastave veoma je bitan preduvjet za planiranje, programiranje i kontrolu nastavnog procesa. Stavovi su često predmet istraživanja, a prisutni su gotovo u svim aspektima društvenog života. Njihova teorijska i praktična važnost proizlazi iz toga što se mogu relativno lako mjeriti, a analizom dobivenih podataka može se doći do podataka za razumijevanje ponašanja i utvrđivanje poticajnih razloga. Nastavnicima su stavovi učenika prema tjelovježbi zanimljivi, ne samo zbog toga što su bitan motivacijski čimbenik za uspješnost nastavnog procesa, već i zbog povratnih informacija o odabranim sadržajima i metodama rada (Redžić, 1992; Biletić i sur., 2008; Hraste i sur., 2014). Nastavni proces treba organizirati fleksibilno, interdisciplinarno i u vezi sa stvarnim životom (Jesen, 2003). Težnja je nastavnika da se u program učenja uključi cijeli sustav tijela i uma. Takvim se usklađivanjem poboljšavaju motoričke sposobnosti, koordinacija, pamćenje, čitanje, izražavanje, jezične i matematičke vještine, čime se postiže bolja emocionalna ravnoteža te smanjuju stres, napetost i hiperaktivnost (Dennison, 2007). Matematika se veoma često smatra predmetom prema kojemu učenici već imaju određene predrasude i strahove. Učitelj bi trebao nastojati kod djece održavati pozitivan odnos prema matematici te poticati njihovu znatiželju i motiviranost u rješavanju novih matematičkih zadataka (Liebeck, 1984). Matematika treba biti predmet gdje će djeca kroz igru, iskustvo, primjenu i opažanje učiti (Hraste i sur., 2016; Hraste i sur., 2018a; Hraste i sur., 2018a; Hraste i Barbir, 2019). Igra se najčešće javlja u sigurnoj, djetetu poznatoj okolini, što znači da je mogućnost pojave stresa i straha minimalna (Zarevski, 2007). Poznato je da učenici imaju poteškoće sa savladavanjem matematike. Zato im treba ponuditi različite metode učenja te pronaći onu metodu gdje će rezultati biti najučinkovitiji. Dijete će najlakše kroz igru pronaći nešto što će mu kasnije pomoći u učenju (Sharma, 2001). Geometrija je važan dio matematičkog kurikulumu. Učenici nižih razreda osnovne škole geometrijske sadržaje najčešće usvajaju putem prepoznavanja geometrijskih likova i tijela u sedentarnom položaju. Međutim, učenici bi trebali znati prepoznati i koristiti se znanjem koje usvajaju putem geometrijskih sadržaja. Na taj će način usvojeni nastavni sadržaj omogućiti učenicima razvoj spacijalne inteligencije i logičkog zaključivanja, ali i snalaženje u različitim životnim situacijama i primjenu usvojenih znanja. U nekoliko su istraživanja ispitivane razlike u učincima nastave matematike putem kinezioloških operatora u odnosu na tradicionalni način poučavanja matematike. Jedna je studija (DeFrancesco i Casas, 2002) pokazala da su učinci dvotjedne integrirane nastave matematike i tjelesne i zdravstvene kulture jednako učinkoviti kao i tradicionalni oblik podučavanja matematike. Istraživanja (Fahiminezhad i sur., 2012; Hraste i sur., 2018a) su dokazala da nastava matematike putem kinezioloških operatora ima veći učinak u odnosu na tradicionalni način podučavanja matematike. Istraživanjem grupe autora (Hraste i sur., 2018b; Hraste i Barbir, 2019) utvrđeno je da su dugoročni učinci nastave putem kinezioloških operatora jednako djelotvorni kao i podučavanje matematike prema smjernicama kurikulumu, dok su neposredni učinci kombinirane nastave pokazali veću učinkovitost (Hraste i sur., 2016). Prema vanjskom vrednovanju učenika četvrtih razreda u Republici Hrvatskoj, u školskoj godini 2007./08. rezultat matematike na razini države bio je 52,9 %, iako su zadatci bili primjereni i reprezentativni (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, NCVVO, 2004). Potonji skromni rezultat upućuje na pitanje: može li nastava matematike biti učinkovitija?

Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi i objasniti stavove učenika 4. razreda osnovne škole o podučavanju matematike na tradicionalni način te, s druge strane, o podučavanju matematike putem kinezioloških operatora.

Sukladno definiranom cilju, moguće je definirati dvije osnovne hipoteze:

H1 stavovi ispitanika o podučavanju matematike na tradicionalni način i podučavanju matematike putem kinezioloških operatora značajno će se razlikovati

H0 stavovi ispitanika o podučavanju matematike na tradicionalni način i podučavanju matematike putem kinezioloških operatora neće se značajno razlikovati

Ovo istraživanje dio je jednog internog projekta pod naslovom *Utjecaj kineziološke aktivnosti na učenje matematike* koje je prezentirano kroz nekoliko radova (Hraste i sur., 2016; Hraste i sur., 2018a; Hraste i sur., 2018a; Hraste i Barbir, 2019).

## **METODE ISTRAŽIVANJA**

### **Uzorak ispitanika**

Uzorak ispitanika sastoji se od četrdeset i troje ( $N = 43$ ) učenika četvrtih razreda Osnovne škole Spinut u Splitu.

### **Uzorak varijabli**

Uzorak varijabli sačinjen je od odgovora na pet anketnih pitanja koja su se odnosila na stavove učenika o podučavanju matematike. Stavove su izražavali na Likertovoj skali slaganja, odnosno neslaganja od pet stupnjeva. Učenici su bili u prilici, osim iskustva tradicionalne nastave podučavanja, doživjeti i nastavu putem kinezioloških operatora. Potonje je trajalo 4 nastavna sata po 45 minuta. Sva četiri nastavna sata održana su u jednom tjednu od ponedjeljka do četvrtka u ožujku 2014. godine, a obrađivale su se nastavne teme pravokutnik, kvadrat i njihovi opsezi.

### **Metode obrade rezultata**

Deskriptivnom statistikom došlo se do uvida u elementarne statističke parametre (aritmetička sredina – AS, standardna devijacija – SD, Mod, Median, minimalni rezultat – Min, maksimalni rezultat – Max, Skewness, Kurtosis). Pouzdanost anketnog upitnika utvrđena je metodom test-retesta. Wilcoxonovim testom utvrđena je razina značajnosti kvantitativnih razlika između stavova o podučavanju matematike na tradicionalni način i podučavanju matematike putem kinezioloških operatora. Numeričke vrijednosti dobivene ovom metodom analizirane su kroz ukupnu srednju vrijednost ranga ( $Z$ ) i razinu statističke značajnosti ( $p$ ). Za obradu rezultata korišten je program „Statistica for Windows“ 11.0. na Kineziološkom fakultetu Sveučilišta u Splitu.

## **REZULTATI I RASPRAVA**

U Tablici 1. prikazani su centralni i disperzivni parametri zadovoljstva učenika nastavom matematike. Pregledom rezultata uočava se približno normalna distribucija te ponešto veće zadovoljstvo učenika učenjem matematike putem kinezioloških operatora ( $AS = 4,58$ ) u odnosu na učenje matematike na tradicionalan način ( $AS = 4,37$ ). Učenici su veoma zadovoljni naučenim sadržajem matematike putem kinezioloških operatora ( $AS = 4,44$ ) i suradnjom s drugim učenicima tijekom nastave matematike putem kinezioloških operatora ( $AS = 4,37$ ). Učenici su izrazili spremnost da i druge nastavne teme iz matematike uče putem kinezioloških operatora ( $4,56$ ).

Test-retest metodom utvrđena je visoka pouzdanost anketnog upitnika.

**Tablica 1.** Deskriptivna statistika za grupu ispitanika (N – broj ispitanika, AS – aritmetička sredina, Med – Median, Mod, Min – minimalni rezultat, Max – maksimalni rezultat, SD – standardna devijacija, Skewness, Kurtosis)

| VAR    | N  | AS   | Med | Mod | Min | Max | SD   | Skewness | Kurtosis |
|--------|----|------|-----|-----|-----|-----|------|----------|----------|
| UMTRAD | 43 | 4,37 | 5   | 5   | 1   | 5   | 0,90 | -1,86    | 4,11     |
| UMKIO  | 43 | 4,58 | 5   | 5   | 3   | 5   | 0,63 | -1,24    | 0,53     |
| NMKIO  | 43 | 4,44 | 5   | 5   | 3   | 5   | 0,63 | -0,68    | -0,45    |
| SNKIO  | 43 | 4,37 | 4   | 5   | 3   | 5   | 0,69 | -0,65    | -0,66    |
| PUMKIO | 43 | 4,56 | 5   | 5   | 1   | 5   | 0,91 | -2,38    | 5,78     |

UMTRAD – zadovoljstvo učenja matematike na tradicionalan način, UMKIO – zadovoljstvo učenja matematike putem kinezioloških operatora, NMKIO – zadovoljstvo naučenim sadržajem matematike putem kinezioloških operatora, SNKIO – zadovoljstvo suradnjom s drugim učenicima tijekom nastave matematike putem kinezioloških operatora, PUMKIO – stupanj želje za daljnjim učenjem matematike putem kinezioloških operatora

**Tablica 2.** Wilcoxonov test usklađenih parova (AS – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija) u pogledu stavova o zadovoljstvu podučavanja matematike, Z – ukupna srednja vrijednost ranga, p – razina značajnosti

|                                                     | Z    | p     |
|-----------------------------------------------------|------|-------|
| UMKIO (AS±SD 4,58±0,63) vs UMTRAD (AS±SD 4,37±0,90) | 1,06 | 0,29° |
| UMKIO (AS±SD 4,58±0,63) vs NMKIO (AS±SD 4,44±0,63)  | 1,24 | 0,21° |
| NMKIO (AS±SD 4,44±0,63) vs UMTRAD (AS±SD 4,37±0,90) | 0,20 | 0,84° |

UMKIO – zadovoljstvo učenja matematike putem kinezioloških operatora, UMTRAD – zadovoljstvo učenja matematike na tradicionalan način, NMKIO – zadovoljstvo naučenim sadržajem matematike putem kinezioloških operatora  
nepostojanje statistički značajne razlike na razini  $p < 0,05$

U Tablici 2. prikazani su rezultati Wilcoxonova testa u pogledu stavova o zadovoljstvu podučavanju matematike na tradicionalni način i podučavanju matematike putem kinezioloških operatora.

Rezultati istraživanja odbacuju prvu, a potvrđuju nultu hipotezu da se stavovi ispitanika o podučavanja matematike na tradicionalni način i podučavanju matematike putem kinezioloških operatora neće značajno razlikovati. Naime, uvidom u tablicu može se uočiti kako ne postoji statistički značajan stupanj razlika u zadovoljstvu učenika između različitih načina podučavanja matematike. Prema rezultatima Wilcoxonova testa može se zaključiti da su učenici bili podjednako zadovoljni obama programima usvajanja matematičkih znanja iz nastavne teme pravokutnik, kvadrat i njihovi opsezi. Zadovoljstvo učenika nastavom matematike putem kinezioloških operatora može se povezati s prethodnim istraživanjima u kojima se polaznici izjašnjavaju veoma pozitivno prema nastavnim sadržajima iz kineziologije (Redžić, 1992; Biletić i sur., 2008; Hraste i sur., 2014). Veoma se vjerojatno zadovoljstvo učenika nastavom matematike putem kinezioloških operatora može pripisati i učincima takve vrste nastave (DeFrancesco i Casas 2012; Fahiminezhada i sur. 2012; Hraste i sur., 2016; Hraste i sur., 2018a; Hraste i sur., 2018b; Hraste i Barbir, 2019).

## ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju približno jednako značajno zadovoljstvo učenika dvama različitim načinima podučavanja matematike. Učenici su, osim tradicionalnim načinom podučavanja matematike, veoma zadovoljni i podučavanjem matematike putem kinezioloških operatora. Istraživanje potvrđuje tezu nekih prethodnih istraživanja koja su obrađivala

podučavanje matematike kroz tjelovježbu da bi postojeći kurikulum trebao biti obogaćen suvremenijim načinima podučavanja. Znatan dio kinezioloških sadržaja iz kolegija tjelesne i zdravstvene kulture moguće je inkorporirati u nastavu matematike, a naročito u nižim razredima osnovne škole. Učitelji kao interdisciplinarni stručnjaci raspolažu širokim rasponom mogućnosti za povezivanje sadržaja različitih predmeta, čime se učenicima može olakšati usvajanje novih znanja te učiniti školske obveze zanimljivijima. Trebalo bi primijeniti interdisciplinarno učenje i učenje kroz igru kao nove metode učenja u kojima bi učenici uspostavili emocionalnu ravnotežu duha i tijela.

## Zahvala

Autori zahvaljuju učiteljicama Sanji Bilač, Dijani Dvornik i Ivki Vukman iz OŠ Spinut u Splitu na pomoći i korisnim savjetima prilikom provedbe projekta istraživanja pod radnim naslovom *Utjecaj kineziološke aktivnosti na učenje matematike*.

## LITERATURA

1. Biletić, I., Benassi, L., Baić, M., Cvetković, Č., i Lukšić, E. (2008). Stavovi učenica i učenika osnovnih škola Šijana u Puli i Poreču prema nastavi i nastavnim cjelinama tjelesne i zdravstvene kulture. U B. Neljak (ur.), *17. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske*, (str. 82 - 87). Hrvatski kineziološki savez, Zagreb.  
<https://www.bib.irb.hr/787473?rad=787473>
2. Defrancesco, C., i B. Casas (2012) The effect of incorporating math skills into physical education classes on math achievement of second grade elementary students. U S. M. Nielsen i T. S. Rocco (ur.), *1st Annual College of Education Research Conference*, (str. 31 - 35). Florida International University, Miami.  
<https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=sferc>
3. Dennison, P. (2007) *Brain Gym.*, Buševac, Ostvarenje.
4. Fahiminezhad, A., Mozafari S., A., A., Sabaghiyanrad, L., i Esmaeili M., R. (2012) The effect of traditional and integration methods of teaching of the amount of learning math and sport performance of first grade of elementary students. *European Journal of Experimental Biology*, 2(5), 1646 -1653. <https://www.imedpub.com/articles/the-effect-of-traditional--integration-methods-of-teaching-on-the-amount-of-learning-math--sport-performance-of-first-grade-of-ele.php?aid=16766>
5. Hraste, M., Marković, M., i Jelaska, I. (2014). Razlike u kineziološko-zdravstvenoj anamnezi i stavovima studenata prema kineziološkim aktivnostima. U V. Findak (ur.), *23. ljetna škola kineziologa RH* (str.203-208). Hrvatski kineziološki savez, Zagreb.  
<https://www.bib.irb.hr/713847?rad=713847>
6. Hraste, M., Mišurac, I., i Borović, S. (2016). Influence of combined teaching in the learning of geometry. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65 (Tematski broj), 219-232.  
[https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=236421](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=236421)
7. Hraste, M., De Giorgio, A., Jelaska, P. M., Padulo, J., i Granić, I. (2018a). When mathematics meets physical activity in the school-aged child: The effect of an integrated motor and cognitive approach to learning geometry. *PLoS ONE*, 13(8).  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196024>
8. Hraste, M., Rajčić, A., i Andabaka, N. (2018b). Utjecaj kombinirane nastave na trajnost znanja iz geometrije. U: Babić, V.(ur.). *27. ljetna škole kineziologa RH*, (str.128-133).

- Hrvatski kineziološki savez, Zagreb. [https://www.bib.irb.hr/1081807.Ljetna\\_skola\\_2018.pdf](https://www.bib.irb.hr/1081807.Ljetna_skola_2018.pdf)
9. Hraste, M., i Barbir, L. (2019). Effect of Integrated Teaching of Mathematics and Physical Education on Durability of Knowledge of Geometry. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 68(2), 539-550. <https://hrcak.srce.hr/234970>
  10. Jesen, E. (2003) *Super nastava - nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb, Educa.
  11. Liebeck, P. (1984) *Kako djeca uče matematiku*, Zagreb, Educa, Nakladno društvo.
  12. NCVVO (2004) Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – <http://www.ncvvo.hr/drzavnamatura/web/public/home>.
  13. Redžić, A. (1992.) Mišljenja studenata o nastavi tjelesne i zdravstvene kulture. *Kineziologija*, 24, (str. 56 - 58).  
[https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=367391](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=367391)
  14. Sharma, M. C. (2001) *Matematika bez suza*. Donji Vukojevac, Ostvarenje.
  15. Zarevski, P. (2007) *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko, Naklada Slap.

Ana Babić Pezo

Ured pravobranitelja za djecu

## DJECA TREĆE KULTURE U HRVATSKOM ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU

**Sažetak:** *Djeca treće kulture (engl. „Third culture kids“) djeca su koja žive izvan države svojeg podrijetla zbog zaposlenja roditelja u drugoj državi te provedu značajni dio svojih formativnih godina izvan kulture svojih roditelja. Gotovo polovina njih tijekom svojeg odrastanja promijeni više od četiriju različitih država. Konvencija o pravima djeteta jamči ovoj skupini djece pravo na kvalitetno obrazovanje kao i svoj drugoj djeci, međutim njihove potrebe i izazovi s kojima se susreću u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi još uvijek nisu dovoljno prepoznate. Ovaj rad ima za cilj dati pregled međunarodnih relevantnih znanstvenih spoznaja o djeci treće kulture, s naglaskom na izazove hrvatske odgojno-obrazovne prakse u ovom području. S obzirom na trendove migracija za očekivati je da će broj djece treće kulture rasti u hrvatskim učionicama. Stoga je razumijevanje njihovih potreba i izazova prvi korak ka kreiranju adekvatnih modela podrške ovoj skupini djece u području odgoja i obrazovanja.*

**Ključne riječi:** *djeca treće kulture, obrazovanje, podrška, potrebe djece treće kulture*

**Summary:** *Third culture kids are children who live outside their country of origin due to the employment of their parents in another country and spend a significant part of their formative years outside their parent's culture. Nearly half of them change more than four different countries during their growing up. The Convention on the Rights of the Child guarantees this group of children the right to quality education as well as it does to all other children. However, their needs and challenges they face in Croatian educational practice are still not sufficiently recognized. This paper aims to provide an overview of international relevant scientific knowledge about third culture kids, with emphasis on the challenges of Croatian educational practice in this area. Given the migration trends, it is expected that the number of third culture kids will grow in Croatian classrooms. Therefore, understanding their needs and challenges is the first step towards creating adequate models of support for this group of children in the field of education.*

**Keywords:** *third culture kids, education, support, needs of third culture kids*



## UVOD

Globalizacijom, transnacionalnim migracijama i brojnim prilikama za posao u inozemstvu škole u cijelom svijetu, tako i u Hrvatskoj, postaju sve više kulturno raznolike, a među djecom migrantima u njima raste broj „djece treće kulture“ (engl. Third Culture Kids). Djeca treće kulture zbog međunarodne karijere svojih roditelja često sele i žive izvan države svojeg podrijetla te provedu značajan dio svojih razvojnih godina izvan kulture svojih roditelja. Iako ova skupina migranata postoji oduvijek, termin treća kultura uvode John i Ruth Hill Useem tijekom 1950-ih. Od 1950-ih pojam djece treće kulture mijenjao se i razvijao istovremeno s promjenom svijeta. Među učenicima i studentima u hrvatskim učionicama bilježi se sve veći broj djece treće kulture. Strana diplomatska predstavništva, konzularni odjeli, strane tvrtke, kao i sve veća mogućnost rada „online“ utjecali su na povećanje djece treće kulture u našim učionicama. Istovremeno, djeca hrvatskih diplomata odlaze u inozemstvo i nakon završenih mandata svojih roditelja vraćaju se ponovno u Hrvatsku sa specifičnim iskustvom i potrebama. S obzirom na trendove migracija i različite mogućnosti zapošljavanja opravdano je očekivati da će broj djece treće kulture sve više rasti. *Konvencija o pravima djeteta* kao i *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* jamče svoj djeci pa tako i djeci koja su na različite načine pogođena procesom migracije, a koja se nalaze na teritoriju Republike Hrvatske, jednaka prava, uključujući i pravo na kvalitetno obrazovanje. Od polovine 20. stoljeća djeca treće kulture širom svijeta postaju sve prepoznatljivija skupina djece dok su u Hrvatskoj nažalost još uvijek „nevidljivi“. Tome svjedoči nedostatak istraživanja, baze podataka i sustavne podrške djeci i obiteljima te učiteljima u radu s ovom skupinom djece. Većina znanstvene literature o djeci treće kulture autobiografska je i autor ima neku osobnu vezu s trećom kulturom. Uglavnom se radi o stranoj literaturi. U hrvatskoj bibliografiji prepoznaju se djeca migranti, azilanti, izbjeglice, stranci, djeca nacionalne manjine, no ne i djeca treće kulture kao posebna skupina djece. Djeca migranti imaju različito podrijetlo i potrebe pa je kod integracije djece s migrantskom pozadinom nužno uzeti u obzir heterogenost migrantske populacije. Djeca treće kulture specifična su zbog mobilnog načina života i česte selidbe iz jedne zemlje u drugu za razliku od ostale migrantske populacije koja se naseljava u stranu zemlju s namjerom da tu stalno ostanu. Primjerice, tijekom svojeg odrastanja „više od 44 % djece treće kulture živjelo je u više od četiri različite zemlje“ (Lee, 2012, str. 5). Samo jednim avionskim letom djeca treće kulture mijenjaju svoj život. Zbog posla svojih roditelja napuštaju svoj dom, prijatelje, školu, hobi, navike, dnevnu rutinu, mjesto gdje se osjećaju sigurno, voljeno i ugodno. Pri tome ih se rijetko pita što o tome misle, kako se osjećaju, što trebaju i sl. Međunarodno mobilno odrastanje djece i prijelaz djece u novu školu može rezultirati padom motivacije, narušenom socijalnom ravnotežom, porastom emocionalnih problema, povećanjem usamljenosti, smanjenjem školskih postignuća, prekidom školovanja. Kvalitetna socijalna podrška posrednik je između životnih promjena i prilagodbe te je neupitna njezina važnost za razvoj djece treće kulture. Njihova dobrobit te akademski i osobni razvoj uvelike ovisi o učiteljima koji razumiju njihove potrebe i pružaju im adekvatnu podršku. Kako bismo pomogli djeci treće kulture u integraciji i olakšali im prijelazna razdoblja, nužna je svijest o implikacijama koje globalni, mobilni način života može prouzročiti kod djeteta. Istovremeno razumijevanje specifičnih potreba i izazova djece treće kulture prvi je korak ka kreiranju adekvatnih modela podrške ovoj skupini djece u području odgoja i obrazovanja. U završnom izvješću studije Europske komisije o obrazovnoj podršci za novopristiglu migrantsku djecu identificirane su četiri vrste obrazovne podrške koje olakšavaju integraciju djece migranata u njihove obrazovne sustave: jezična, akademska, uključenost roditelja i zajednice te interkulturalno obrazovanje. Njihova kombinacija s općim karakteristikama obrazovnih sustava daje osnovu za definiranje različitih modela obrazovne podrške. Ovaj rad ima za cilj dati pregled međunarodnih relevantnih znanstvenih spoznaja o

djeci treće kulture, brzorastućoj grupi djece s posebnim naglaskom na izazove hrvatske odgojno-obrazovne prakse u ovom području.

## TERMINOLOŠKO ODREĐENJE DJECE TREĆE KULTURE

„child”/”kid”/”brat”/ „kikoku shijo“

Kad je riječ o djeci treće kulture u literaturi se koristi termin „kid“ kako su ga prvi put definirali John i Ruth Hill Useem. Konvencija o pravima djeteta koristi pojam „child“ - dijete i definira dijete kao ljudsko biće mlađe od 18 godina. ‘Kids’ i ‘children’ imaju isto značenje, ali glavna je razlika između ‘kids’ i ‘children’ da se riječ „kids“ više koristi u neformalnoj upotrebi dok se riječ „children“ koristi u formalnoj i neformalnoj upotrebi. Kad se spominju djeca vojnika, u literaturi nailazimo i na termin „brat“. Valja napomenuti da pojam „brats“- derišta ima negativnu konotaciju. Podrijetlo pojma „vojno derište“ nepoznato je. Postoje neki dokazi da datira stotinama godina unatrag od Britanskog carstva. Istraživačica Mary Edwards Wertsch (1991) anketirala je 85 bivše vojne djece s ciljem da sazna je li im se svidio izraz "vojno derište" ili im je smetao i samo pet ispitanika (5,9 % studijske skupine) usprotivilo se tom pojmu. Pojam „brats“ sada široko koriste istraživači i akademici te više nije samo sleng, već naziv koji je jasno povezan s prepoznatim i dobro proučenim segmentom američke kulture. Dakle, u ovom kontekstu „brat“ - derišta ima pozitivnu konotaciju. Za razliku od drugih zemalja u Japanu nije prihvaćen pojam dijete treće kulture (third culture kid). U Japanu se djeca treće kulture nazivaju „kikoku shijo“ što u prijevodu znači „djeca povratnici“. McCaig (1992) uvodi pojam "globalni nomadi", a 1996. isti autor naziva ih „kulturni kameleoni“. Greenholtz i Kim (2009) uvode pojam „kulturni hibridi“, Basch, Schiller i Blanc (1994) 'transmigranti', Fail, Thompson i Walker (2004) „transkulturali“, Korpela (2016) „migranti iz životnog stila“, a Gerner i Perry (2000) „međunarodno pokretna djeca“. Djeca misionari, globalni nomadi, skriveni imigranti, međunarodno mobilna djeca vojnika, svi su izrazi koji se koriste za opis ljudi koji odrastaju u zemlji koja nije njihova matična zemlja (McLachlan, 2005, Klemens, Bikos, 2009). S obzirom da se svijet u razvoju nazivao treći svijet, Gerner i Perry ističu kako naziv djeca treće kulture može biti pogrešno shvaćen. Studija Dillona i Ali (2019) koji su ukazali na obitelji kod kojih za primjer oba supružnika imaju različita iskustva djece treće kulture koja se međusobno razlikuju, a djeca su im rođena u Ujedinjenim Arapskim Emiratima ili u matičnoj ili nekoj drugoj zemlji, otvorila je mogućnosti za daljnja istraživanja te nadogradnju i mijenjanje definicije. Takvi pojedinci, smatraju, odmakli su dalje od treće kulture. Mumtaz Hasan (2021, str. 17) ističe da je „postalo jasno u svim procesima komunikacije s djecom treće kulture da je potrebna prerada izvorne definicije da bi odrazila raznolikost u stvarnosti kategorizacije današnje djece iz treće kulture“.

## TKO SU DJECA TREĆE KULTURE?

Koncept djece treće kulture prvi su 1960. predstavili Ruth i John Useem koji su tijekom 1950-ih proučavali američke obitelji koje žive u Indiji. Dijete treće kulture opisuju kao osobu koja je značajan dio svojih razvojnih godina provela izvan kulture zemlje podrijetla svojih roditelja. Dijete treće kulture često gradi odnose sa svim kulturama iako ni jednu kulturu u potpunosti ne osjeća kao svoju. Premda se elementi iz svake kulture mogu asimilirati u životno iskustvo djeteta treće kulture, njihov osjećaj pripadnosti povezan je samo s onim osobama slične migrantske pozadine (Pollock, Van Reken, 2009). Useems je kao prvu kulturu definirao domaću kulturu u kojoj su djeca odrasla. Kulturu zemlje domaćina u kojoj je obitelj živjela nazvali su drugom kulturom. Zatim su identificirali zajednički životni stil iseljeničke zajednice kao „intersticijsku kulturu ili kulturu među kulturama i nazvali je „trećom kulturom“ (Pollock, Van Reken, 2009, str. 14). Treća kultura apstraktna je kultura koja je jedinstvena za dijete,

stvorena iz njegovih osobnih iskustava i odnosa koje gradi s onima oko sebe. Ova se kultura kontinuirano mijenja kako dijete ima nova iskustva i prijelaze. Djeca treće kulture vidljiva su kao „mali ambasadori“, „mali misionari“ ili „mali vojnici“. Ljudi oko njih (uključujući roditelje) očekuju da dječje ponašanje bude u skladu s ciljevima i vrijednostima organizacijskog sustava za koji roditelji rade. Upravo je to dio iskustva djeteta treće kulture po čemu se razlikuje od ostale djece koja mogu rasti međukulturno, poput djece imigranata ili bikulturnih roditelja. Djeca treće kulture podskupina su kroskulturnog djeteta (Pollock, Van Reken, 2009).

(Pollock, Van Reken, 2009) definiraju *kroskulturno dijete* kao osobu koja živi ili je živjela u interakciji s dvjema ili više kulturnih sredina u značajnom razdoblju tijekom djetinjstva. Za razliku od definicije za djecu treće kulture, definicija kroskulturalnog djeteta ne ovisi o pitanju gdje oni odrastaju, na primjer izvan kulture matične zemlje ili u inozemstvu. Ova se definicija fokusira na višestruku i raznoliku slojevitost kulturnih okruženja koja utječu na djetetov život, a ne na stvarno mjesto življenja. Isti autori pod skupinom kroskulturne djece podrazumijevaju:

- Tradicionalnu djecu treće kulture - djecu koja prelaze u drugu kulturu s roditeljima zbog odabira karijere roditelja
- Bi / multikulturnu / i / ili bi / multirasnu djecu - djecu rođenu od roditelja iz najmanje dviju kultura ili rasa
- Djecu imigranata - djecu čiji su se roditelji trajno preselili u novu zemlju u kojoj izvorno nisu bili državljani
- Djecu izbjeglica - djecu čiji roditelji žive izvan svoje izvorne zemlje ili mjesta zbog neizabranih okolnosti kao što su rat, nasilje, glad ili druge prirodne katastrofe
- Djecu iz obitelji koje žive uz državnu granicu: djecu koja često prelaze granice, čak i svakodnevno, dok idu u školu ili čiji roditelji rade preko državnih granica
- Djecu manjina - djecu čiji su roditelji iz rasne ili etničke skupine koja nije dio većine ili etničke pripadnosti zemlje u kojoj žive
- Djecu međunarodne posvojenike - djecu koja su posvojili roditelji iz druge zemlje, a koja im nije zemlja rođenja
- Domaću djecu treće kulture - djecu čiji su se roditelji uselili u ili među razne supkulture unutar matične države tog djeteta
- Obrazovnu kroskulturnu djecu - djecu koja mogu ostati u svom domu ili matičnoj zemlji, ali su poslana u školu s drugačijom kulturnom bazom i učeničkom kombinacijom od tradicionalne domaće kulture i njezinih škola.

## OBILJEŽJA DJECE TREĆE KULTURE

Dvije su ključne stvarnosti koje oblikuju identitet i koncept djece treće kulture. Prema Pollocku i Van Rekenu prva je stvarnost da su oni odgojeni u istinski „*međukulturnom svijetu*“, a druga je stvarnost da se djecu treće kulture odgaja u izuzetno „*mobilnom svijetu*“ (Pollock, Van Reken, 2009, str. 17). Slično kao i na razvoj monokulturne djece, i na razvoj djece treće kulture utječe niz varijabli: duljina boravka u zemlji domaćinu, stupanj kontakta s državljanima, akulturacija roditelja, dob djeteta u trenutku preseljenja, količina i ozbiljnost kulturnih razlika između djetetova doma i zemalja domaćina, potpora organizacije koja zapošljava roditelja, broj prijelaza koje dijete i obitelj ostvare i vrsta obrazovanja u inozemstvu (Schulz, 1985).

(Pollock i Van Reken, 2001, str. 22 - 23) identificirali su četiri karakteristike prema kojima se mogu razlikovati ovisno o tome gdje su djeca treće kulture živjela u inozemstvu i što ih je odvelo u određene nacije s njihovim roditeljima:

1. Izrazite razlike - fizičke, političke, vjerske

2. Očekivana repatrijacija - pretpostavka da će se djeca treće kulture obično vratiti u zemlju podrijetla roditelja
3. Povlašteni životni stil - podrška, „pogodnosti”, posebne trgovine, pomoć lokalne državne službe, putovanja
4. Identitet sustava vrijednosti, standardi, očekivanja države, tvrtke, korporacije ili vjerske agencije koja je roditelje poslala na rad u određenu naciju ili kulturu.“

Schaetti (2000) je identificirao četiri teme koje su zajedničke svoj djeci treće kulture: (a) promjena, (b) odnosi, (c) svjetonazor i (d) kulturna orijentacija.

### *Identitet*

Najveći broj znanstvenih radova na temu djece treće kulture bavi se pitanjem njihova identiteta. Literatura koja se oslanja na psihološke pristupe usredotočuje se na razvoj individualnog identiteta i trauma višestrukih razdvajanja uzrokovanih međunarodnim prijelazima koje djeca treće kulture ne rade prema vlastitu izboru, već kao rezultat izbora roditelja (Tanu, 2018). Erikson (1980) je dokazao da je identitet važan razvojni zadatak koji se javlja tijekom adolescentskih godina, a ako ljudi nisu u mogućnosti odrediti jedno cjelovito razumijevanje svog identiteta, tada su suočeni s identitetom zbunjenosti. Prema Van Rekenu (1987) mnogo puta djeca treće kulture razmišljaju o tome tko su i/ili se trajno prepoznaju kao „različiti“. S akumuliranim iskustvima, izloženosti raznim kulturama i rezultirajućom fluidnosti identiteta, perspektive djeteta treće kulture, način razmišljanja i stavovi promijenjeni su (Gambhir i Rhein, 2019). Te promjene u velikoj mjeri utječu na prijateljstva i interakcije djeteta treće kulture. Neka djeca treće kulture strahuju od gubitka identiteta „puštajući svoju prethodnu kulturu“ jer se boje da će izgubiti važan dio sebe (Pollock, Van Reken, 2009, str. 229). Prema Larsenu i Larsenu (1998), kada se dijete treće kulture pita "Odakle ste?", ovo pitanje uzrokuje "malo boli koja uključuje zbunjenost oko pripadnosti". Ovo pitanje, što se čini bezazlenim, zapravo je vrlo nametljivo za život djeteta treće kulture jer ne postoji jednostavan odgovor budući da ne postoji zemljopisni položaj koji oni mogu identificirati kao svoj i to zahtijeva pripovijedanje svoje životne priče nepoznatoj osobi. Kad dijete pripada većem broju kultura - na primjer kulturi zemlje domaćina i kulturi matične zemlje svojih roditelja - *formiranje identiteta* može biti teško (Cockburn, 2002). Prema Pollocku i Van Rekenu (2001), djeca koja se ne mogu identificirati s određenom kulturom često imaju nesigurnost i neuspjehe u svom razvoju. Djeca treće kulture mogu se osjećati izolirano i beznačajno. Ova nesigurnost u formiranju identiteta može dovesti do ozbiljnih problema samopoštovanja i samopouzdanja. Novija istraživanja bave se pitanjem identiteta i digitalnim tehnologijama. Međunarodnim učenicima digitalne tehnologije dopuštaju da ostanu povezani sa svojom matičnom državom i voljenima, a također igraju ulogu u njihovu formiranju identiteta, otkrivanju i održavanju u državi domaćinu. Iako mnoga od ovih istraživanja pokazuju blagodat društvenih mreža u pomaganju učenicima u održavanju veza u novim okruženjima, druge studije upozoravaju na potencijalne prepreke ovih medija koje se mogu stvoriti u međunarodnoj integraciji učenika s domaćim učenicima. Stoga postoje proturječna izvješća u vezi s utjecajem digitalnih tehnologija na međunarodna učenička iskustva (Chang, Gomes, 2017).

### *Izazovi i poteškoće djece treće kulture*

Djeca treće kulture u nekim područjima prolaze bolje od opće populacije, ali Davis i sur., (2013) ukazuju da imaju veću stopu depresije, socijalne otuđenosti, stresa, tjeskobe, sramežljivosti, bijesa i neprijateljstva. Navedeni problemi i pitanja uobičajena su tema u literaturi koja govori o djeci treće kulture. Dewaele i van Oudenhoven (2009) primijetili su da djeca treće kulture postižu dobre rezultate na mjerama kulturne empatije i otvorenog svjetonazora. Istovremeno ona postižu niže rezultate na mjerama emocionalne stabilnosti. Čak

i kao odrasli, djeca treće kulture često se suočavaju s disfunkcijama, poput zlouporabe opijata, poremećaja prehrane i depresije (Barringer, 2000). Sheard (2008) je otkrio da djeca treće kulture i darovita djeca imaju brojne zajedničke karakteristike. Obje skupine imaju tendenciju osjećati se kao autsajderi u školi. Ona se intelektualno, socijalno i emocionalno obično razlikuju od prosječnog monokulturnog učenika. Djecu treće kulture optužuje se za pokazivanje gdje su bili, a darovitu djecu za pokazivanje svog vrhunskog intelekta. Ponekad učitelji mogu pokazivati ljubomoru i neprijateljstvo prema ovim dvjema skupinama djece. Djecu treće kulture nerijetko doživljavaju kao djecu elite, ne uzimajući u obzir pritom emocionalni teret koji oni nose. "Moj život u inozemstvu bio je uzbudljiv, ali ljudi to nisu željeli čuti" (Eakin, 2001, str. 23). Visoka mobilnost također može dovesti do nemira pri duljem boravku na jednom mjestu (Pollock, VanReken, 2001). Djeca treće kulture sklona su usamljenosti zbog promjenjivih prijateljstava u životu te su sklona izbjegavanju rješavanja osobnih i socijalnih problema, zaobilaženju mogućih sukoba jer znaju da će problem 'nestati' (Gillies, 1998). Mnoga djeca treće kulture imaju strah od bliskog prijateljstva i plaše se boli od gubitka. Ona teško održavaju prijateljstva dok s druge strane imaju vrlo dobre socijalne vještine (Pollock, Van Reken, 2009). Prema Pollocku, Van Reken i Gouldu (2001) ciklus mobilnosti uzrokuje da se djeca treće kulture plaše intimnosti. Njihova nesposobnost da se posvete intimnim vezama šteti interakciji s vršnjacima tijekom djetinjstva i adolescencije te im može stvarati probleme u odrasloj dobi.

### *Gubitak i tuga*

Važna tema identificirana u literaturi, a koja se odnosi na mobilnost, jest gubitak i tuga. Gilbert (2008, str. 96) ističe da mnogi gubitci djece treće kulture nisu „otvoreno oplakivani ni društveno prihvatljivi“.

Prema Pollocku, Van Reken i Gouldu (2001)., djeca treće kulture mogu doživjeti sljedeće gubitke:

*Gubitak svijeta* - bliski prijatelji, poznata mjesta

*Gubitak načina života* - rutine, poznati obrasci

*Gubitak stvari* - omiljene igračke, odjeća, namještaj, kuće

*Gubitak odnosa* - prijatelji, šira obitelj

*Gubitak identiteta sustava* - nakon ponovnog ulaska u matičnu zemlju, kada djeca treće kulture više nisu povezana s organizacijom koja ih je poslala u inozemstvo;

*Gubitak prošlosti* - osjećaj da propuštaju važna iskustva s obitelji ili prijateljima dok su bili odsutni.

Najčešće je neriješena tuga očita u reakcijama poput poricanja, bijesa, depresije, povlačenja ili pobuna (Pollock, Van Reken, 2001). Ako se djetetu treće kulture ne pruži prilika da se oprost ili ako ima negiranje odlaska, tuga može postati neriješena. Neriješena tuga može se pogoršati kada se dijete pozdravlja, a prijatelj ne pokazuje „uzajamnu potrebu da ostane u kontaktu“ (Eakin, 1998, str. 79).

### *Repatrijacija*

Za razliku od djece imigranata, od djece treće kulture obično se očekuje povratak u matičnu zemlju svojih roditelja (Cockburn, 2002). Repatrijacija djece treće kulture česta je tema u literaturi. Stuart (1992) ukazuje da premda proces tranzicije i napuštanje roditeljske zemlje može biti težak, povratak kući može biti jednako traumatičan. Ono što većina ljudi ne shvaća jest da „matična zemlja može postati toliko strana koliko i zemlja domaćina“ (Stuart 1992, str. 74). Puno istraživača povratak u matičnu kulturu naziva vremenom obrnutog kulturnog šoka. Prema Gawu (1995, str. 2) „obrnuti kulturni šok je proces prilagođavanja, reakulturacije i ponovne asimilacije u vlastitu domaću kulturu nakon života u različitoj kulturi tijekom

značajnog vremenskog razdoblja“. Pojedinci koji su izloženi obrnutom kulturnom šoku mogu pokazivati akademske probleme, sukob kulturnog identiteta, socijalno povlačenje, depresiju, anksioznost i poteškoće u međuljudskim odnosima. Bates (2013) je također primijetio da djeca treće kulture koja se vraćaju u domovinu pokazuju različita socijalna obilježja i emocionalne probleme. Velik dio toga on pripisuje osjećaju razočaranja zbog nedostatka zajedništva između djeteta treće kulture i njegovih vršnjaka iz domovine. Gaw (1995) je otkrio da djeca treće kulture - povratnici prijavljuju osjećaj otuđenosti, dezorijentacije, stresa, zbunjenosti vrijednostima, bijesa, neprijateljstva, kompulzivnog straha, bespomoćnosti, razočaranja i diskriminacije. Problemi s repatrijacijom pogoršani su nedostatkom socijalne potpore. N. Adler (1981) i P. Adler (1974) izvijestili su da je povratak u matičnu zemlju ili ponovni ulazak zapravo teži od početnog preseljenja u inozemstvo. Studije provedene na iskustvu repatrijacije djece treće kulture pokazuju da djeca traže usluge psihologa više od 50 % nakon povratka u matičnu zemlju (Gaw, 2000). Brein i David (1971), ukazuju da povratak može biti težak za one koji dolaze jer se suočavaju sa svojim prethodnim iskustvima, očekivanjima i sjećanjima, u zemlji u kojoj u vrijeme ponovnog ulaska možda više neće biti prisutno ono što je bilo. Poteškoće s repatrijacijom povećavaju se svakim dodatnim premještanjem u inozemstvo (Huff, 2001). Još jedan čimbenik koji promiče reverzni kulturni šok i ometa tranziciju jest uočeni nedostatak podrške obitelji i prijatelja koji su u matičnoj zemlji i nedostatak razumijevanja od strane šire populacije. Fail i sur. (2004) također su ukazali na rezultate istraživanja prema kojima djecu treće kulture često ne razumiju pripadnici opće populacije u okviru njihove matične kulture. Istraživanje odnosa među vršnjacima nakon repatrijacije ukazuje na to da djeca treće kulture imaju poteškoća pronalaženja vršnjaka koji razumiju i cijene njihova iskustva u inozemstvu (Huff, 2001, Raschio, 1987). Prema Ward, Bochner i Furnham (2001), međuljudski odnosi, posebno oni s prijateljima, pate, a najčešći je problem djece povratnika koji ističu usamljenost.

### *Benefiti djece treće kulture*

Istraživanja o djeci treće kulture uglavnom su usmjerena na negativne posljedice mobilnog načina života po samu djecu i obitelji, a malo je onih koji su usmjereni na istraživanje njegove prednosti. No, mobilni način života rezultira i brojnim prednostima za samu djecu, ali i okolinu. Smatra se da djeca treće kulture razvijaju vještine koje im pomažu u prilagodljivosti i fleksibilnosti te da im postane ugodno i sigurno u promjenama (Cottrell, 1999, Schaetti, 2000, Werkman, 1986). Djeca treće kulture često imaju puno širi svjetonazor, kao i znanje iz „prve ruke“ o različitim mjestima širom svijeta (Barringer, 2000, Dewaele, van Oudenhoven, 2009). Uz to, djeca treće kulture imaju tendenciju uspjeha u akademskom pogledu (Useem, 1993). Studije pokazuju da su djeca treće kulture kulturno osjetljivija, s manje predrasuda i otvorenija za nova iskustva od monokulturnih pojedinaca. Djeca treće kulture nastoje se brzo prilagoditi novim situacijama (Limberg i Lambie, 2011). Uz to, oni su obično dvojezični, a neki i višejezični (Dewaele, van Oudenhoven, 2009). Također imaju veći IQ od njihovih monokulturnih vršnjaka (Davis, Suarez, Crawford i Rehfuß, 2013). Postoje i značajni dokazi prema kojima su djeca treće kulture svjesna svojih snaga (Russell, 2011), ponosna na svoje sposobnosti (Burkhardt, 2013) i gledaju na svoje iskustvo kao djeteta treće kulture generalno kao pozitivno (Moore, Barker, 2012). Carroll (2019) je u svojoj disertaciji koja je imala za cilj razumjeti opisati i protumačiti pitanje na koji način odrastanje djece treće kulture utječe na visoko obrazovanje i težnje u karijeri, potvrdila da ni kod jednog sudionika obrazovna promjena nije negativno utjecala na njih, dapače bilo je sasvim suprotno. Omogućila im je učenje novih jezika, razvijanje kulturne svijesti. Obrazovna promjena nije se pokazala zaprekom da pohađaju visoko obrazovanje niti je ograničila njihov izbor karijere.

## PODRŠKA INTEGRACIJI DJECE TREĆE KULTURE U ODGOJU I OBRAZOVANJU

### *Pravni okvir*

Jedno od polazišta za ostvarivanje prava na kvalitetno obrazovanje djece treće kulture jest konferencija ministara Vijeća Europe koja je potvrdila prvu rezoluciju (br. 35) - *Osnovne preporuke za obrazovanje djece migranata u Europi*. Godine 1974. u Parizu UNESCO je usvojio posebne preporuke o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, mir, ljudska prava i slobode, posebno prava djece i mladih na obrazovanje na materinskom jeziku. Daljnje Konferencije (1973. Bern, 1974. Strasbourg, 1975. Stockholm, 1976. godine Oslo) raspravljale su o problemima obrazovanja djece migranata i mogućnostima održavanja veze sa zemljama podrijetla. Na konferenciji u Dublinu 1983. godine usvojena je *Rezolucija o obrazovanju djece migranata* u kojoj je naglašena važnost interkulturalne dimenzije obrazovanja. *Konvencija o pravima djeteta* usvojena je 1989. godine i simbolizira novu svjetsku odlučnost učiniti svijet boljim za djecu i jamčiti svoj djeci ostvarivanje njihovih prava. Niz je drugih nacionalnih dokumenata koji, usklađeni s odredbama Konvencije o pravima djeteta, djeci migrantima, uključujući i djecu treće kulture, jamče pravo na kvalitetno obrazovanje i podršku u prijelazima i prilagođavanju na novu sredinu. U Hrvatskoj je to u prvom redu Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi.

### *Obrazovna podrška djeci treće kulture*

Prvi korak k integraciji djece treće kulture u području odgoja i obrazovanja bila bi identifikacija njihovih potreba. Još uvijek je malo sustavnog poznavanja posljedica odrastanja u svijetu kao djeteta treće kulture i ne postoje modeli koji bi pružili sveobuhvatnu podršku ovoj populaciji. Uvođenje novih modela zahtijeva snimanje i objašnjenje postojećeg stanja. U završnom izvješću studije Europske komisije o obrazovnoj podršci za novopristiglu migrantsku djecu (Dumčius i sur., 2013) identificirane su *četiri vrste obrazovne podrške* koje olakšavaju integraciju djece migranata u njihove obrazovne sustave: *jezična, akademska, uključenost roditelja i zajednice te interkulturalno obrazovanje*. Njihova kombinacija s općim karakteristikama obrazovnih sustava daje osnovu za definiranje različitih modela obrazovne podrške. *Sveobuhvatni model* podrške odnosi se na sveobuhvatnost pružanja obrazovanja u svim tematskim područjima. *Nesistematični model* podrške karakterizira slučajnost pružene podrške. Nema jasno artikulirane politike na nacionalnoj razini za potporu integraciji djece migranata, a pružena podrška vrlo je fragmentirana. U *modelu kompenzacijske potpore* najjači su aspekti jezična podrška, roditeljska uključenost i interkulturalno obrazovanje, ali nisu toliko snažno prisutni kao u sveobuhvatnom modelu. Svako od područja tematske potpore srednje je snage. Najjači su aspekti *modela integracije* akademska podrška, doseg i suradnja te interkulturalno obrazovanje. Glavne su komponente *Modela centralizirane podrške* akademska podrška i interkulturalno obrazovanje. (Nilsson i Axelsson 2013) navode da je najvažnije u obrazovanju novopristiglih višjejezičnih studenata sociokulturalno podupiruće okruženje u školskom kontekstu i društvu. Važno je ne izjednačavati ili miješati djecu treće kulture s djecom imigranata. Iako djeca treće kulture mogu dijeliti neke sličnosti s djecom migranata, postoje mnoge razlike koje su ključne za to kako bi se osigurala prava podrška tijekom tranzicije. Implikacije globalizacije zahtijevaju potrebu za kompetentnim učiteljima koji će moći razumjeti potrebe, pružiti podršku i znati podučavati djecu iz različitih kultura. Djeca treće kulture i oni koji rade s njima moraju biti obrazovani o potencijalnim izazovima prijelaza te kako to može utjecati na druga područja njihovog života. Škole bi trebale raditi na reformi te osigurati da su učitelji prije zaposlenja i stručni radnici osposobljeni za dobrodošlicu različitih učenika (Corson, 1998). Ako su učitelji svjesni problema i neizvjesnosti koje bi djeteta treće kulture moglo doživjeti, oni mu mogu pomoći da pozitivno riješi razvojnu prekretnicu te mu

pomoći u formiranju identiteta (Snowman, McCown, Biehler, 2009). „Djeca treće kulture imaju značajne potrebe tijekom razdoblja tranzicije, koje bi trebalo identificirati od strane školskog osoblja i roditelja“ (Lambie, Limberg, 2011, str. 47) „jer su u riziku od pretrpljenih skrivenih gubitaka, što može rezultirati tugom“ (Pollock, Van Reken, 2009, str. 76). „Skriveni gubici su neimenovani i neprepoznati gubici, koji posljedično nisu prepoznati kao tuga i stoga ostaju neriješeni“ (Pollock, Van Reken, 2009, str. 76). Davis i sur. (2010) ukazuju da je jedno od ključnih pitanja koje služi ovoj populaciji razumijevanje događaja i okolnosti koje potiču ili sprječavaju osjećaj pripadnosti.

### *Međunarodne škole*

Prema Međunarodnom udruženju za školsko savjetovanje (engl. *International School Counseling Association - ISCA*), potražnja za međunarodnim školovanjem brzo raste. Globalno postoji 8 600 međunarodnih škola, koje opslužuju 4,5 milijuna učenika i zapošljavaju više od 420 000 učitelja. Wechsler (2017) je prognozirao da će se u sljedećih 10 godina broj međunarodnih škola udvostručiti na više od 16 000 škola kako bi se moglo opskrbiti 8,75 milijuna učenika širom svijeta. Jedna od prednosti međunarodne škole jest što su učenici otvoreniji za ljude iz svih sfera života. U samoj strukturi njihova obrazovanja učenici su izloženi mnoštvu kultura, jezika, religija i vrijednosti. „Mnoge međunarodne škole svake godine imaju 30 % ili više obitelji iz cijelog svijeta koje sele van, pa učenici znaju što to znači biti novopridošli i učitelji razumiju iskustvo tranzicije“ (Pollock, Van Reken, 2009, str. 210). Učenici uče kako se brzo prilagoditi promjenama i kako brzo graditi prijateljstva. Međunarodno udruženje školskog knjižničarstva (engl. *International Association of School Librarianship - IASL*) razvilo je popis kriterija za opisivanje međunarodnih škola. Iako ne bi sve međunarodne škole zadovoljile sve kriterije, većina bi zadovoljila većinu od sljedećih osam navedenih kriterija: 1. Prenosivost obrazovanja učenika u međunarodnim školama; 2. Pokretnu populaciju (veća nego u nacionalnim državnim školama); 3. Multinacionalno i višejezično učeničko tijelo; 4. Međunarodni kurikulum; 5. Međunarodnu akreditaciju; 6. Privremenu i multinacionalnu učiteljsku populaciju; 7. Neselektivni upis učenika. Svake godine međunarodne škole mogu imati više od 40 nacionalnosti koje pohađaju školu, s godišnjim stopama fluktuacije učenika od 25 % (Ota, 2014). Međunarodne škole središta su aktivnosti djece treće kulture i zauzimaju velik dio njihova društvenog života. Organiziran je veliki broj izvanškolskih aktivnosti koje se ponekad čak održavaju vikendom. Međuškolske aktivnosti česte su, sa svim vrstama sportskih natjecanja. To u školi snažno pojačava osjećaj pripadnosti. U kombinaciji sa životom u zemlji domaćinu, međunarodne škole pomažu u jačanju djetetove percepcije svijeta kao multikulturalnog mjesta. Škole se često vide kao sigurno utočište, stalni čimbenik u svijetu koji se često mijenja. Međunarodne škole moraju surađivati s drugim međunarodnim školama, tako da prijelaz iz jedne međunarodne škole u drugu ide što je moguće mirnije. Ota (2014) ističe važnost stvaranja *sigurne luke* (misleći na međunarodnu školu) za djecu. Jednom kada se djeca osjećaju sigurno, početak će upijati informacije i učenje te će započeti postupak iscjeljivanja i osjećaja pripadnosti. Međunarodna škola također ima ključnu socijalnu i emocionalnu odgovornost prema obiteljima i osoblju u podizanju svijesti o problemima s kojima se suočavaju djeca treće kulture te im pružaju različite načine podrške. U istraživanju koje je ispitalo pogled školskih savjetnika u međunarodnim školama o potrebama mentalnog zdravlja učenika, njihovim profesionalnim potrebama te izazovima i prilikama u odnosima s roditeljima, učiteljima i ravnateljima, otkriveno je da su suočavanje s kulturnim prijelazima, nedostatak profesionalnog razvoja i nedostatak znanja o profesionalnoj ulozi savjetnika bili glavni izazovi s kojima se susreću školski savjetnici u međunarodnim školama (Inman i sur., 2009). McKillop-Ostrom (2000, str. 73) kaže da je bitno da nastavnici u međunarodnim školama „razumiju da su psihološke potrebe međunarodnih učenika jednako važne za njihov uspjeh u školi kao i



akademske potrebe“. Poželjno je da učitelji u međunarodnim školama razumiju psihološke posljedice mobilnosti radi pomoći učenicima kako bi što bolje „upravljali“ svojim mobilnim stilovima života (McKillop-Ostrom, 2000).

### *Programi prijelaza*

Djeca treće kulture i njihove obitelji neprestano se suočavaju s prijelazima i promjenama. Planirani transferi javljaju se na kraju osnovne ili srednje škole dok neplanirane prijelaze obično imaju kao rezultat preseljenja roditelja zbog promjene posla. Ovi se prijelazi mogu klasificirati i kao normativi ili neočekivane školske tranzicije (Alvidrez i Weinstein, 1993). Svi školski prijelazi, bilo očekivani ili neočekivani, „povezani su s povećanim stresom, sniženim samopoštovanjem i padom akademskog uspjeha“(Alvidrez i Weinstein, 1993, str.9).

### *Prijelazni ciklus*

Pollock (1998) identificira pet faza u normalnom tranzicijskom procesu i priznaje da je to iskustvo ciklusa intenzivnije za dijete treće kulture.

1. Uključenost
2. Odlazak
3. Prijelaz
4. Ulazak
5. Ponovno uključivanje

Faza uključenosti jest kada je pojedinac potpuno asimiliran unutar svoje zajednice, a faza odlaska započinje kad pojedinac zna da će ići dalje. Emotivne veze olabave se kako bi odlazak bio što bezbolniji za dijete koje odlazi i zajednice koju napuštaju. (Gillies, 1998). Pollock (1998) naglašava da svijest o tim fazama pomaže pripremiti pojedince za ono što se tipično događa tijekom svake faze. „Psihosocijalni proces kroz koji prolazi čovjek kad se premješta iz jedne zemlje u drugu jest sličan onome kroz koji prolazi kad mijenja posao, izgubi voljenu osobu.“ (Schaetti, 1996, str. 2). To često rezultira osjećajem ranjivosti i gubitkom kontrole (Cockburn, 2002). Iznos gubitka varira ovisno o učestalosti i broju prijelaza, ali skriveni gubitci postoje čak i kad su ciklusi mobilnosti manje očiti. (Van Reken i Bethel, 2007).

Nekoliko studija i literatura ukazuju na važnost *programa tranzicije* za učenike u međunarodnim školama (Davis i sur., 2010, Longford 2012, McKillop-Ostrom 2000, Pollock i Van Reken 2009), posebno za djecu treće kulture. Carolyn Reeves (2006), bivša školska savjetnica u međunarodnoj školi u Njemačkoj, nudi sveobuhvatan program potpore za međunarodne prijelaze učenika i njihovih obitelji. Program Reeves uključuje sljedeće komponente:

- Proaktivnu grupu za uključivanje učenika – engl. Ambassador Group - odgovornu za planiranje i organizaciju načina pomoći novim i učenicima koji odlaze.
- Dvodnevno obiteljsko uključivanje - upoznavanje učenika sa školom, postupcima/očekivanjima, ekstrakurikularnim aktivnostima i prilikama za upoznavanjem drugih učenika.
- "Domaćina" - osobu odgovornu za brigu o novom učeniku tijekom jutarnje stanke i ručka koja ga predstavlja ostalim učenicima, dodjeljuje se svakom novom učeniku prvog dana škole.
- Novopridošle učenike kontaktira veleposlanik ili domaćin i školski savjetnik te se sastaje s njima prije prvog dana škole.
- Trajnu podršku koja se daje i roditeljima novih učenika.

- Učenik koji odlazi sastaje se sa savjetnikom prije polaska. Školski savjetnik stupa u kontakt sa savjetnikom u novoj školi kako bi se olakšao nesmetan prijelaz, a učenik dobiva "Oproštajnu knjigu" koja sadrži poruke drugih učenika.
- Roditelji koji odlaze imaju priliku sresti se sa savjetnicima prije njihova odlaska.

Iako Reevesov program nije sveobuhvatan, on može poslužiti kao poticaj školama zainteresiranim za usvajanje tranzicijskih programa za učenike i roditelje.

Risch (2008) formalni program tranzicije opisuje kao jasno artikuliran i označen tranzicijski program koji pruža aktivnosti i događaje za pomoć učenicima i obiteljima u prijelazu unutar i iz međunarodnih škola. Takvi programi pružaju strategije za upravljanje prijelazima. Priprema za prijelaze ili obrada prošloga prijelaza ključni su zadatci za ovu populaciju. Utvrđeno je da sveobuhvatan program tranzicije značajno smanjuje stres i anksioznost povezan s promjenom (Davis i sur., 2010). Prijelaz djece treće kulture u njihovu matičnu državu posebno treba pažljivo obraditi, uzimajući u obzir njihova očekivanja i njihov stupanj razvoja kulturnog identiteta. Bitno je da se veza između djeteta treće kulture i njihove obitelji prepozna kao i svaka kriza u toj obitelji. Dakle, prijelazi mogu biti jedan od najizazovnijih pitanja za djecu, obitelji i učitelje jer oni često uključuju ne samo jednu promjenu, nego složene interakcije između različitih promjena. Treba uzeti u obzir i djetetovo gledište te činjenicu da odrasli često imaju zablude o vrsti i količini podrške koja je potrebna maloj djeci i, na koncu, da su posljedice lošeg upravljanja prijelazima znatne. Možda je prva lekcija koju odrasli trebaju naučiti da se djetetova perspektiva kvalitativno razlikuje od odraslih. Odrasli mogu imati zablude o najboljem načinu za podršku prijelaza djeteta. Jedna od metoda koju je koristio McLachlan (2007) u cilju boljeg razumijevanja prijelazne faze jest intervju cijele. Da bi podržali djecu treće kulture, kako u obrazovnom, tako i u socijalnom pogledu, Kidd i Lankenau (2001) predlažu da je nužno: *prepoznati i iskoristiti snage koje djeca treće kulture donose u učionicu, pomoći učenicima da se osjećaju dijelom razreda i škole*. Za primjer, razviti sustav prijatelja/mentora, koristiti suradničke strategije učenja i poticati uključivanje u izvannastavne aktivnosti, *pružiti potporu akademskim prijelazima*, posebno u područjima koja se razlikuju od prethodne škole.

„Razvijanje snažnog osjećaja povezanosti kroz emocionalno povezivanje mladih osoba u školi može pomoći u promicanju otpornosti učenika koji bi mogli biti smatrani marginaliziranim“ (Fuller, 1998, str.11).

Baš kao što „djeca treće kulture mogu pretrpjeti međukulturni šok ili stres i njihovi učitelji se moraju suočiti s različitim vrijednostima - koje možda ne razumiju ili čak ne prepoznaju“ (Pollock, 2000, str. 6).

Nieto (2010, str. 135-136) preporuča: „Nadovezujte se na ono što vaši učenici znaju“ jer ako učitelji započinju s podučavanjem bikulturalnih učenika s pretpostavkom da učenici ne donose ništa, svoju ulogu tumače kao jednostavnu potrebu za ispunjavanjem znanja učenika.

Pollock i Van Reken (2009) jedan su cijeli dio svoje knjige posvetili "Maksimiziranju blagodati" tog vremena provedenog u inozemstvu. U literaturi postoje dokazi da usprkos negativnim aspektima kod djece treće kulture, općenito postoji osjećaj zahvalnosti što su imali priliku za život u inozemstvu (Bikos i sur., 2009).

Pollock i Van Reken (2009, str. 181) taj su postupak nazivali "RAFT" (engl. Reconciliation, Affirmation, Farewells, Think Destination), što znači: pomirenje, afirmacija, ispraćaji i misao na odredište. Ovi koraci pomažu djeci treće kulture u svom prijelazu iz jedne kulture u drugu. U fazi pomirenja jest važno zatvaranje sukoba. Iako postoji iskušenje suočiti se sa sukobima i apatijom (*nikad ga više neću vidjeti, što me briga?*), zdravije je otići sa svim obrađenim emocionalnim i međuljudskim pitanjima. Nebriga o njima može dovesti do emocija „prtljage“ koja će slijediti dijete treće kulture (ili, zapravo, i odraslu osobu) do sljedećeg odredišta. U fazi afirmacije djecu treba poticati da kažu koji je to posebno pozitivan utjecaj bio dok su živjeli na

tom mjestu (poseban učitelj, prijatelj, hobi...). Sljedeća faza, *oproštaj*, posebno je važna za djecu (Pollock, Van Reken, 2009). Roditelji bi trebali pomagati djeci u pokušaju da vide što više ljudi s kojima su imali vezu, tako da djeca imaju priliku oprostiti se. Pored toga što su rekla zbogom ljudima, djeci treba pružiti priliku da se oproste od mjesta, kućnih ljubimaca i doma. U posljednjoj fazi, misao na odredište, treba potaknuti sve članove obitelji da započnu s izradom praktičnog popisa stvari vezanih za sljedeće odredište. Popis bi trebao sadržavati prednosti i nedostatke novog odredišta. (Pollock, Van Reken, 2009). Ako je moguće, poželjno je kontaktirati obitelji koje su već na odredištu kako bi djeca imala nekoga tamo po dolasku.

Schaetti (1995) ukazuje na svijest međunarodnih škola da ne mogu obrazovati međunarodno pokretnu djecu bez rješavanja utjecaja te mobilnosti na obitelji. Roditelji prenose svoje stavove i tjeskobe na svoju djecu, a ako su kritični prema svom novom okruženju, uključujući lokalno stanovništvo i kulture, to potiče nesigurnost njihova djeteta i dijete će pokazivati iste stavove (Herh, 1994). U međunarodnom kontekstu, Herh (1994) preporučuje roditeljima da prihvate okolinu, usredotočujući se na pozitivne aspekte jer će to pozitivno utjecati na sva područja života njihova djeteta. Neke međunarodne škole već su razvile prijelazne programe, koji uključuju cijelu obitelj i bave se rješavanjem sukoba, upravljanjem stresom i upravljanjem tugom i gubitkom, kao što je preporučio Schaetti (1996). Niz je brošura koje nude savjete za roditelje, djecu i učitelje za vrijeme tranzicije. Pojedine države imaju razvijene mjere politike koje uključuju informiranje i podršku djeci i roditeljima za vrijeme ovog procesa. Primjerice Američki State Department 2013. naručio je knjižicu za pomoć u repatrijaciji pod nazivom *Odbijanje: Planiranje tranzicije i ponovnog ulaska za roditelje mladih iz inozemne službe*. Brošura govori o različitim temama, od koncepta doma do pripreme za povratak te nudi savjete kako lakše prijeći u zavičajnu kulturu i pružiti informacije o tome što djeca trebaju.

## HRVATSKA ODGOJNO-OBRAZOVNA PRAKSA

Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, osmogodišnje osnovno obrazovanje u Republici Hrvatskoj obvezno je i besplatno za svu djecu u dobi od šest do petnaest godina. To se odnosi na svu djecu s prebivalištem u Republici Hrvatskoj, bez obzira na njihovo državljanstvo. Škole su dužne pružiti posebnu pomoć djeci koja imaju pravo na obrazovanje u Republici Hrvatskoj, ali ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik. Škola organizira individualne i grupne oblike obrazovanja koje učenicima pomažu u svladavanju hrvatskog jezika i nadoknađuju nedovoljno znanje iz određenih školskih predmeta. Pripremna nastava namijenjena je učenicima koji nedovoljno poznaju hrvatski jezik i uključuju intenzivno učenje hrvatskog jezika tijekom najviše jedne školske godine. Izvodi se u skladu s posebnim programom, a organizira u školi koju bira županijski ured za obrazovanje, odnosno Gradski ured. Tijekom pripremne nastave učenik može djelomično pohađati redovnu nastavu u školi. Djeca imaju pravo studiranja materinskog jezika i kulture svoje zemlje podrijetla, ali to onda županijski ured, prema prebivalištu učenika, mora osigurati, u skladu sa svojim mogućnostima i u suradnji s osnivačem škole. Iz pravnog okvira proizlazi da se obrazovna politika u kreiranju propisa koji reguliraju područje djece migranata uglavnom usmjerila na pružanje jezične i akademske podrške učenicima, a druge vrste podrške učenicima migrantima podrazumijevaju se i izričito se ne navode. No hrvatski pravni okvir ipak daje dobru osnovu za integraciju djece treće kulture dok istovremeno postoje izazovi u njenoj praktičnoj primjeni. Prema pritužbama roditelja djece treće kulture pristiglih pravobraniteljici za djecu uočava se da su vrste podrške ovoj skupini djece i njihovim obiteljima u Hrvatskoj najčešće vrlo individualne i nerijetko ovise o dobroj volji pojedinaca. Osim mogućnosti intervencija u pravni okvir za bolju integraciju djece migranata, u ovom slučaju djece treće kulture, nedostaje nam baza podataka o njihovu broju. Prema podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja u osnovnim školama u

2020. godini koji su dostavljeni pravobraniteljici pripremna i dopunska nastava hrvatskog jezika organizirana je za 201 učenika, od toga za 108 učenika iz grada Zagreba, potom 73 učenika iz Splitsko-dalmatinske županije. Iz podataka nije razvidno koliko je učenika od prikazanog broja iz skupine djece treće kulture s obzirom da su oni još uvijek neprepoznati kao posebna kategorija te ih se uobičajeno svrstava u učenike migrante/strance, odnosno one koji ne poznaju dovoljno hrvatski jezik. Djeca treće kulture uglavnom pohađaju i preferiraju međunarodne programe koji su u Republici Hrvatskoj dostupni samo u Zagrebu. Postoje samo četiri osnovne međunarodne škole / škole s međunarodnim programom koje se nalaze u Zagrebu. Osim nedostupnosti međunarodnih škola, cijena postojećih međunarodnih škola visoka je. Istovremeno, mnogi roditelji djece treće kulture, posebno hrvatski diplomati po povratku iz inozemstva, žele međunarodni program za svoju djecu kako bi nastavili program kojim su se školovali u inozemstvu. I to je jedan od razloga otežane prilagodbe djece hrvatskih diplomata u školi. Nadalje, za istaknuti je da primjerice u Splitsko-dalmatinskoj županiji postoji potreba i potražnja djece i roditelja za međunarodnim programima. U Splitsko-dalmatinskoj županiji za sada ne postoji ni jedna internacionalna škola, a ni razred koji nastavu izvodi na engleskom jeziku ili radi po nekom međunarodnom programu iako je trend doseljavanja stranaca prisutan, čemu svjedoči i broj učenika kojima je odobrena pripremna i dopunska nastava iz hrvatskog jezika. Prepoznavanje djece treće kulture kao posebne kategorije u znatnome bi olakšalo prepoznavanje njihovih specifičnih potreba i kreiranje odgovarajućih mjera obrazovne politike koja bi im, među ostalim, pomogla u procesu tranzicije i integracije. U *osnovnoj školi*, koja je obvezna, puno je izazova u procesu tranzicije. Zbog dugotrajne administrativne procedure prijelaza događa se da se djeca ne mogu upisati i ne pohađaju školu, čime im je izravno ugroženo pravo na obrazovanje. Djeca i obitelji te učitelji nemaju dovoljnu socio-emocionalnu potporu u pripremnj fazi, dolasku, prilagodbi i odlasku. Suradnja s roditeljima često je otežana zbog različita jezika, vrijednosti i kulture. Nastavni plan i program nije prilagođen djeci treće kulture. Obično je u radu s njima fokus na jeziku, a ne na suočavanju s drugim potrebama. Nedostaju nam i programi prijelaza za pomoć mladim ljudima iz različitih kultura. Djeca treće kulture koja ne znaju hrvatski jezik imaju pripreme tečajeve hrvatskog jezika 70 sati, a zatim počinje ocjenjivanje, što je veliki stres za samu djecu, a i izazov za nastavnike u postupku ocjenjivanja i vrednovanja u školama. Za učenike srednje škole nema pripreme nastave za hrvatski jezik. Izazov ocjenjivanja onih koji ne govore hrvatski time je veći. Svi navedeni izazovi još su veći za *djecu s različitim teškoćama u razvoju*.

## **DJECA TREĆE KULTURE U ISTRAŽIVANJIMA INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA U REPUBLICI HRVATSKOJ**

Fenomen djece treće kulture nije posebno istraživao u Republici Hrvatskoj. No, istraživanjima interkulturalnog obrazovanja, interkulturalnih kompetencija i interkulturalne osjetljivosti te interkulturalizma u nastavi bavili su se brojni hrvatski znanstvenici Hrvatić, Piršl, (2007), Jurčić, Matešić (2010), Bedeković (2011, 2012), Drandić (2012, 2013, 2015), Piršl (2018), Sablić (2014), Buterin Mičić, (2013). Navedeni autori promiču interkulturalno obrazovanje kao dio općeg obrazovanja te kvalitetne programe učiteljskih fakulteta koji će obrazovati i pripremiti buduće učitelje za rad s kulturno različitom djecom. Rezultati istraživanja (Mlinarević, Peko, Ivanović 2013) pokazali su da programi učiteljskog studija sadrže interkulturalne sadržaje te da izborni kolegiji potiču interkulturalno obrazovanje, što zasigurno može utjecati na bolje razumijevanje specifičnih potreba djece treće kulture i pružanja adekvatne podrške u procesu tranzicije i prilagodbe. Iako su područja istraživanja unutar interkulturalnog obrazovanja međusobno povezana, a pojedini rezultati primjenjivi na različite skupine djece, uključujući i djecu treće kulture, s obzirom na njihove specifičnosti ova

skupina predstavlja poseban metodologijski izazov te bi bilo poželjno istraživanja u području interkulturalnog obrazovanja proširiti i na ovu skupinu djece.

## UMJESTO ZAKLJUČKA

Međunarodna mobilnost postaje prepoznatljivo obilježje današnjih obitelji koje se dobrovoljno ili nenamjerno sele širom svijeta. Porast međunarodnog poslovanja doveo je do povećanja broja djece treće kulture i u hrvatskim učionicama. Djeca treće kulture imaju jedinstvene obrazovne potrebe što zahtijeva podršku ponajprije njihovih roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika. Malo je objavljenih istraživanja na temu djece treće kulture. Većina inozemnih studija o djeci treće kulture napravljena je u sklopu disertacija koje u najvećem broju propituju iskustva američke djece treće kulture pa bi u budućim istraživanjima naglasak trebao biti na iskustvima djece treće kulture drugih zemalja. Rezultati istraživanja u području interkulturalnog obrazovanja u Hrvatskoj dijelom se mogu povezati i s ovom skupinom djece, no obzirom na njihove specifične potrebe bilo bi poželjno usmjeriti istraživanja samo na ovu populaciju kao fenomen „novog doba“. Za naglasiti je da značajan dio literature raspravlja o uočenim negativnim aspektima mobilnog odrastanja pa bi bilo korisno u budućim istraživanjima ispitati i pozitivne aspekte mobilnosti u odgoju i obrazovanju djece. U cilju bolje prepoznatljivosti ove skupine djece i njihovih specifičnih potreba, kao i pružanja odgovarajuće potpore u prijelazima kako bi se što bolje i lakše prilagodili na naš odgojno- obrazovni sustav te ostvarili svoja prava i pune potencijale, nužno je senzibilizirati društvo za potrebe i probleme djece treće kulture i učiniti ovu nevidljivu skupinu djece vidljivom, osigurati djeci i njihovim obiteljima podršku u tranziciji i prilagodbi te kontinuirano obrazovati nastavnike koji će unutar interkulturalnih sadržaja uključivati i sadržaje vezane za djecu treće kulture. Prema potrebi i interesu poželjno je osigurati međunarodne programe, posebice van glavnog grada, kao i programe prijelaza. Korisno bi bilo ispitati mišljenja, stavove i potrebe djece te njihove preporuke implementirati u aktivnosti i programe podrške djeci treće kulture i njihovim obiteljima.

## LITERATURA

1. Adler, N. J. (1981). *Re-entry: Managing cross-cultural transitions*. Group & Organizational Studies, 6, (341-356).
2. Alvidrez, J., Weinstein, R. (1993). *The Nature of "Schooling" in School Transitions: A Critical Re-Examination*. In Jason, L., Danner, K., & Kurasaki, K. (Ed.), *Prevention and School Transfers*. Binghamton, New York: Haworth Press.
3. Barringer, C. (2000). *Counseling for Third Culture Children*. Paper presented at Annual Conference of the American Counseling Center (San Antonio, TX, March 15 - 20, 2001).
4. Basch L, Schiller N, and Blanc C S (1994) *Nations unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments, and deterritorialized nation-states*. New York: Routledge
5. Bates, J. (2013). *Administrator perceptions of transisiton programs in international secondary schools*. Journal of Research in International Education, 12(1), 85-102.
6. Bedeković, V. (2011). *Interkulturalne kompetencije nastavnika*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet
7. Bedeković, V. (2012). *Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u kontekstu provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja*. Školski

vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu, 61 (3), 305 – 324

8. Bikos, L. H., Kocheleva, J., King, D., Chang, G. C., McKenzie, A., Roenicke, C., Eckard, K. (2009). *A consensual qualitative investigation into the repatriation 151 experiences of young adult, missionary kids*. Mental Health, Religion & Culture, 12(7), 735-754.
9. Brein, M., David, K. H. (1971). *Intercultural communication and the adjustment of the Sojourner*. Psychological Bulletin, 76(3), 215–230. <https://doi.org/10.1037/h0031441>
10. Buterin Mičić, M. (2013), Interkulturalna osjetljivost učenika srednjih škola (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
11. Byttner, M., (2012). *Career Choices and the Influence of Third Culture Kids on International Relations*. Arts and Sciences Dean's Office Undergraduate Honors Theses. 1. <http://scholarworks.uark.edu/arscdeanuht/1>
12. Caroll, M. (2019) How does growing up as a Third Culture Kid (TCK) impact life choices?: Effects on ATCKs and their educational and career experiences. ( Doctoral dissertation), University of Waikato. <https://www.researchgate.net/publication/333917631>
13. Chang, S., Gomes, C. (2017). *International student identity and the digital environment*. In B. Kappler Mikk and I. E. Steglitz (ed.) Learning Across Cultures: Locally and Globally, NAFSA and Stylus Publishing, United States, pp. 39-62.
14. Cockburn, L. (2002). *Children and young people living in changing worlds: a process Assessment and Understanding of the "Third Child from Cultur*. School Psychology International, 23 (4), 475-485.
15. Corson, D. (1998). *Changing Education For Diversity*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia
16. Cottrell A. (1999). *TCKs have problems with their own ethnicity Groups*. <http://www.tckworld.com/useem/art4.html>
17. Davis, P., Headley, K., Bazemore, T., Cervo, J., Sickinger, P., Windham, M. and Rehfuss, M. (2010). *Assessing the impact of transition seminars on the depression of missionary children, anxiety, stress and well-being*. Journal of Psychology and Theology, 38, 186-194. doi: 0091-6471/410-730
18. Davis, P. S., Suarez, E. C., Crawford, N. A., & Rehfuss, M. C. (2013). *Reentry program impact on missionary kid depression, anxiety, and stress: a three-year study*. Journal of Psychology & Theology, 41(2), 128-140.
19. Dewaele, J., and van Oudenhoven, J. (2009). *The effect of multilingualism / multiculturalism on personality: No pain-free benefit for third-culture children?*. International Journal of Multilingualism, 6, 443-459. doi: <https://doi.org/10.1080/14790710903039906>
20. Dillon, A., Ali, T. (2019). *Global nomads, cultural chameleons, strange ones or immigrants? An exploration of Third Culture Kid terminology with reference to the United Arab Emirates*. Journal of Research in International Education 2019, Vol. 18(1) 77–89. doi.org/10.1177%2F1475240919835013
21. Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: Posavec, K., Sablić, M. (ur.). Pedagogija i kultura: zbornik radova. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 83 – 92
22. Drandić. D. (2013). Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju. Magistra Iadertina, 8 (1), 49 – 57

23. Drandić, D.(2015). Interkulturalna osjetljivost nastavnika – rezultati istraživanja faktorskih dimenzija i interakcije. *Pedagoški istraživanja*, 12 (1-2), 117 – 132
24. Eakin, B. K. (1998). *According to my passport, I am returning home*. Washington, DC: U.S. State Department, Family Liaison Office.
25. Eakin, B. K. (2001). *According to My Passport, I'm Coming Home*. United States Government Printing Office
26. Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York, NY: W. W. Norton.
27. European Commission (2008). *Migration and Mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. Green Paper. Brussels: European Commission
28. European Commission/EACEA/Eurydice, (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
29. European Commission. (2013). *Study on education support to newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
30. Fail, H., Thompson, JJ, & Walker, GR (2004). *Belonging, identity and children of the third culture: Life history of former students of international schools*. *Journal of Research in International Education* tion, 3 (3), 319–338.
31. Fuller, A. (1998). *From Surviving to Thriving – Promoting Mental Health in Young People*. Melbourne: ACER.
32. Gambhir R., Rhein,D. (2019). *A qualitative analysis of the repatriation of Thai-Indian Third Culture Kids in Thailand*. *Asian Ethnicity*, DOI: 10.1080/14631369.2019.1661770
33. Gaw, K. (1995). *Reverse culture shock in students returning from abroad*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, New York
34. Gaw, K. (2000). *Reverse culture shock in students returning from overseas*. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 83-104.
35. Gerner, M. E. and Perry, F. (2000) Gender Differences in Cultural Acceptance and Career Orientation Among Internationally Mobile and Non-Internationally Mobile Adolescents. *School Psychology Review* 29(2): 267-283.
36. Gilbert, KR (2008). *Loss and grief between and between cultures: The experience of a third culture children*. *Illness, Crisis, and Losses*, 16, 93–109.  
<https://doi.org/10.2190/IL.16.2a>
37. Gillies, WD (1998). *Children on the move: third culture children, upbringing and education for children*. *Childhood education*, 75 (1), 36-38.
38. Greenholtz J, and Kim J (2009) The cultural hybridity of Lena: A multi-method case study of a third culture kid. *International Journal of Intercultural Relations*, 33: 391-398.
39. Herh, K. (1994). *Introduction*. In Pascoe, R., eds. *Culture Shock: A Guide for Parents*. London: Cooperd, 9-26.
40. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelja. U N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 221-228). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku (Hrvatska); Državno sveučilište Kherson (Ukrajina)
41. Huff, J. (2001). *Parental attachment, reverse culture shock, perception of social support and faculty adaptation of missionary children*. *Journal of Psychology and Theology*, 29, 246-264
42. Inman, A. G., Ngoubene-Atioky, A., Ladany, N., & Mack, T. (2009). *School counselors in international school: Critical issues and challenges*. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 31(2), 80- 99.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10447-009-9070-8>

44. Jurčić, M., Matešić, I. (2010). Povezanost razrednog ozračja i interkulturalne osjetljivosti. *Školski vjesnik*, 59 (4), 495-510
45. Kidd, J.K., & Lankenau, L.L. (2001). *Third Culture Kids: Returning to their "passport country"*. U.S. Department of State. <http://www.state.gov/m/dghr/flo/reentry/index.cfm?docid=4597>
46. Klemens, M. J., & Bikos, L. H. (2009). *Psychological well-being and sociocultural adaptation in college-aged, repatriated, missionary kids*. *Mental Health, Religion & Culture*, 12(7), 721-733. doi:<https://doi.org/10.1080/13674670903032629>
47. Konvencija o pravima djeteta [https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija\\_20o\\_20pravima\\_20djeteta\\_full.pdf](https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf)
48. Korpela M (2016) A (sub)culture of their own? Children of lifestyle migrants in Goa, India. *Asian and Pacific Migration Journal* 25(4): 470-488.
49. Lee, S. (2012). *Third culture kids Global nomads in search of a Home*. Adopted from CAMD Scholar Program
50. Limberg, D. and Lambie, GW (2011). *Third Culture Children: Implications for Professionals school counseling*. *Vocational School Counseling*, 15 (1), 45-54. doi: 10.5330 / PSC.n.2011-15.45
51. McCaig N M (1992) Birth of a Notion. *The Global Nomad Quarterly* 1(1): 1.
52. McCaig, N. (1996). *Understanding global nomads*. In C. Smith (ed.), *Strangers at Home: Essays on the effects of living abroad and coming "home" to a strange land* (pp. 99–120). Bayside, NY: Aletheia.
53. McKillop-Ostrom, A. (2000). *Student mobility and the international curriculum*. In: Hayden, M., Thompson, J. (Hrsg.) (2000): *International Schools and International education: Improving teaching, management and quality*. London: Kogan Page Limited. (73-84)
54. McLachlan, D. (2007). *Global Nomads in the International School: Families in Transition*. *Journal of Research in International Education*, 6, 233-249. doi: 10.1177 / 1475240907078615
55. Mlinarević, V., Peko, A., Ivanović, J. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja. *Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*. 154(1-2), 11-30
56. Moore, A. and Barker, G. (2012). *Confused or multicultural: third-culture cultural individuals identity*. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 553-562.
57. Mumtaz Hasan, S. (2021). *Third culture kid (TCK). Shades of noir*, 17-32. <https://issuu.com/shadesofnoir/docs/thirdculturekids>
58. Nieto, S. (2010). *The light in Their Eyes – Creating Multicultural Learning Communities*. 10th Anniversary Edition: Teacher College Press
59. Nilsson, J., Axelsson, M., (2013). *"Welcome to Sweden...": Newly arrived students' experiences o pedagogical and social provision in introductory and regular classes*. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), pp. 137-164.
60. Ota, D. (2014). *Safe passage: How mobility affects people and what international schools should do on the matter*. Lincolnshire, UK: Summertime Publishing
61. Piršl, E. (2018). Jeli moguća procjena interkulturalne kompetencije? U: Hrvatić, N. (ur.). *Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti: znanstvena monografija*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju/Zavod za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu, Virovitica: Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici, 3 – 29
62. Pollock, D. (1998). *Being a child of a third culture: Profile*. In Bowers, JM, eds *Resilient MCs: Resources for Carers, Parents and Teachers*, Colorado Springs, CO: Association of Christian Schools International, 40-49.



63. Pollock, D. (1998). *The task of re-entering*. In Bowers, JM, ed. *Raising Resistant MKs: Resources for Carers, Parents and Teachers*, Colorado Springs, CO: Association Christian Schools International, 103–112.
64. Pollock, D. (2000). *Global Nomads: Meeting the Needs of 'Third Culture Kids' in Schools*. IARTV Occasional Paper No. 68, December 2000: IARTV, Melbourne.
65. Pollock, D. and Van Reken R. 2001. *Third culture kids: The experience of growing up among worlds*. (2nd ed.). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
66. Pollock, D. and Van Reken, R. (2001). *Third Culture Children: The Growing Up Experience among the worlds*. London: Nicholas Brealey.
67. Pollock, D., Van Reken, R., & Gould, J. (2001). *I always say goodbye*. Magazine for Loss and Trauma, 6, 75-81.
68. Pollock, D. and Van Reken R. (2009.) *Third culture kids: Growing up among worlds*. Nicholas Brealey: Boston, London
69. Reeves, C. (2006). *Developing a comprehensive support programme for families in transition: a working model in practice*. International Schools Journal, 26(1), 30-36.
70. Risch, R. P. (2008). *On the move: Transition programs in international schools*. ProQuest
71. Larsen, L., Adams, J., Deal, B., Kweon, B.-S., & Tyler, E. (1998). *Plants in the workplace: The effects of plant density on productivity, attitudes, and perceptions*. *Environment and Behavior*, 30(3), 261-281.  
<https://doi.org/10.1177/001391659803000301>
72. Van Reken, R. E. (1987). *The paradox of pain and faith*. Retrieved from <http://members.aol.com/rdivanreken/amk.htm>
73. Ward, C., S. Bochner, and A. Furnham. (2001). *The psychology of culture shock*. 2nd ed. Hove: Routledge
74. Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak
75. Schaetti, B. F. (1995). *Families on the move: Working Together to Meet the Challenge. Moving On. Strategies for the Homeward Bound*. FOCUS London, 1995. Reprinted in Inter-Ed. Association for the Advancement of International Education, Vol. 23, No. 75.
76. Schaetti, B. (1996). *Rising Phoenix: A Question of Cultural Identity*. In C. Smith (Ed.), *Strangers at Host: Essays on effects living abroad and coming "home" in a foreign country* (pp. 177–188). Bayside, NY: Aletheia. Schaetti (2000)
77. Sheard, W. (2008). *Lessons from our kissing cousins: Third culture kids and gifted children*. Roeper Review, 30, 31–38.
78. Schulz, T. N. (1985). *A study to determine the basic needs of MK's upon re-entry to the United States and to define and describe a re-entry program designed to meet the needs (missionary children, third culture, international)* (Doctoral dissertation). University of Nebraska, Lincoln, NE
79. Snowman, J., McCown, R., & Biehler, R. (2009). *Psychology Applied to Teaching*. twelfth edition, Houghton Mifflin Company, Boston, New York
80. Stuart, K.D. (1992). *Teens Play a Role in Moves Overseas*, Personnel Journal, 71(3), 71-78.
81. Danau Tanu (2018). *Growing up in transit: the politics of belonging at an international school*. Berghahn books.
82. Useem, R. and Downie, R. (1976). *Third culture children*. Today's Education, 65 (3), 103- 105.
83. Useem, R. (1993). *Third children from culture: the focus of the main study - pens for the mother TCK field of history*. News, 12 (3). Retrieved from <http://www.iss.edu/pages/kids.html>

84. Van Reken, R., Bethel P (2007). *Children of the Third Culture: Prototypes for Understanding Other Intercultural Children*. <http://www.crossculturalkid.org/cck.htm> (07-03-11)
85. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>
86. Wechsler, A. (2017). *The international-school surge*. The Atlantic.
87. Wertsch, M.,(1991). *Military Brats: Legacies of Childhood Inside the Fortress* . Harmony.



Martina Mičija Palić, Denis Vasilj  
Glazbena škola Zlatka Balokovića

## STAVOVI UČENIKA O POHAĐANJU GLAZBENE ŠKOLE U KONTEKSTU ODRŽIVOSTI GLAZBENO-OBRAZOVNOG SUSTAVA

**Sažetak:** *Zrcaleći negativne trendove pada nataliteta na popunjavanje upisnih kvota glazbenih škola zamjećuje se smanjenje broja upisanih učenika, što se može utvrditi prema podacima iz sustava Državnog zavoda za statistiku RH i Školskog e-Rudnika MZO. Svjesni činjenice da je u nadolazećim godinama nužno povećati broj upisanih učenika, u ovom se radu ispituju čimbenici koji su utjecali na dosadašnje učenike i što ih je usmjerilo prema glazbenom obrazovanju. Ovo istraživanje nastoji odgovoriti na pitanja zašto djeca upisuju glazbene škole, kako odabiru instrument, osjećaju li opterećenje slobodnim aktivnostima i što ih motivira za nastavak glazbenog obrazovanja. Istraživanje je provedeno anketiranjem učenika glazbenih škola, a podatci obrađeni u programu IBM SPSS Statistics 25. Rezultati prikazuju stavove učenika o važnosti pohađanja glazbene škole i o zahtjevima pojedinih segmenata prakse glazbenog obrazovanja, a polazište su za razmatranja održivosti glazbeno-obrazovnog sustava. **Ključne riječi:** glazba, glazbeno obrazovanje, glazbeno-obrazovni sustav, glazbena škola, učenici.*

**Summary:** *Reflecting the negative trends of declining birth rates to enrollment quotas in primary and secondary music schools, it is concluded that there is a significant reduction in the number of students enrolling in music schools each year. The same will be determined by considering data on the music education system in the past five years, from the database of the Central Bureau of Statistics of the Republic of Croatia and the Školski e-Rudnik of the Ministry of Science and Education. Being aware of the fact that in the coming years it is necessary to animate a larger number of students in order to decide to attend music schools, this paper seeks to examine what factors have influenced current students and what has led them to music education. Therefore, this research will seek to answer questions why children enroll in music schools, how they choose the instrument they will play, whether they feel the burden of leisure activities and what are their motives for continuing music education at the secondary level. The research was conducted by surveying music school students, and data processed by statistical methods in IBM SPSS Statistics 25. Based on the research, students' perceptions of the importance of attending music schools will be presented, as well as their basic motivation for mastering curriculum requirements, aiming to influence the realization of the sustainability of the music education system.*

**Key words:** music, music education, music education system, music school, students.

## UVOD

Glazbeno-obrazovni sustav Republike Hrvatske, kao posebno područje organizirane pedagoške djelatnosti, namijenjen je velikom broju korisnika – djece i mladih ljudi. Temelji se na općim načelima i vrijednostima određenim *Okvirom nacionalnog kurikulum*a za umjetničko obrazovanje, a uz usvajanje znanja integrira visoku razinu vještina i umijeća potrebnih za umjetničko izražavanje (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, MZO, 2017, str. 4). Slobodnim uključivanjem i izborom djeteta i mlade osobe u glazbeno obrazovanje, ostvaruje se *dobrovoljnost* kao posebno načelo umjetničkog obrazovanja (MZO, 2017, str. 6) i „promiče pravo svakog djeteta na sudjelovanje u kulturnom i umjetničkom životu“ (Ujedinjeni narodi, UN, 1989, čl. 31).

Glazbeno-obrazovni sustav paralelan je sa sustavom općeg obrazovanja (Šulentić Begić i Begić, 2018, str. 484) te se provodi kroz vertikalnu specijaliziranu institucionalnu obrazovanja na četirima razinama: predškolskoj, osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj i visokoškolskoj. Zbog specifičnosti glazbenih vještina, nastava glazbe u institucijama glazbenog obrazovanja organizira se drugačije od nastave u općeobrazovnim, što je posebno izraženo u individualnoj nastavi instrumenta (Svalina, 2017, str. 448; MZO, 2015, str. 7). Uloga provođenja kvalitetnog, sustavnog, funkcionalnog i suvremenog glazbenog odgoja i obrazovanja rezultira „permanentnim podizanjem kulturne razine i umjetničkog senzibiliteta djece kojima će u kasnijem razvoju kreativne osobnosti, kultura, umjetnost i posebno glazbena umjetnost postati stalnom životnom potrebom na što višoj razini, neovisno o užoj struci kojom će se kasnije baviti.“ (MZO, 2006, str. 449).

Danas, kada razumijevanje glazbe postaje dijelom opće kulture pojedinca „interkulturalna glazbena pedagogija uvažava sve složenije mreže društveno konstruiranih glazbenih značenja koja definiraju živote učenika i sociokulturnih skupina kojima pripadaju.“ (Dobrota: 2012. str. 104). U prisutnim društvenim tendencijama brzog razvoja različitih područja i kontinuiranoj potrebi prilagođavanja promjenama u pedagoškom procesu, glazbeni pedagog ima izuzetnu odgovornost i zadatke koji se ne odnose samo na stručno prenošenje glazbenih sadržaja, već i na osobni razvoj i razvoj učenika kroz konsolidiranje njihove osobnosti (Pranjić, 2013, str. 284). Promjene u civilizacijskom i tehnološkom napretku traže nove i sve složenije profesionalne kompetencije glazbenog pedagoga (Sesan, 2014, str. 234; Meyer, 2002, str. 190) koji svoje umjetničko djelovanje kroz sadržaj strukturiran u nastavnom planu i programu, artikulira na specifičan način izražavanja (Stevanović, 2003, str. 6). Iako nastavna praksa glazbe još uvijek počiva na tradicionalnim metodama rada, navedene promjene naveliko utječu na nove aktivnosti nastavnika koje uključuju i dobro poznavanje suvremene računalne tehnologije (Panagiotaku i Pange, 2010, str. 201). Sve navedeno ukazuje na potrebu velike fleksibilnosti i kreativnosti glazbenog pedagoga (Cindrić, Miljković i Strugar, 2016; Duraković, 2019, str. 106) koji u predanosti svojoj struci i pedagoškom pozivu mora razvijati „bogat i sadržajan nastavni rad i ulagati znatan trud u motivaciju učenika“ (Šimunović, 2013, str. 291). Integrirajući u nastavnom procesu učenje kao trajnu i stalnu osobinu ljudskog iskustva (Sesan, 2014, str. 235), pedagog već u najranijoj dječjoj dobi kreira i razvija najveći ljudski kapital: znanje, umijeće, kompetencije i pozitivne osobine pojedinaca koje olakšavaju „stvaranje osobne, društvene i gospodarske dobrobiti“ (Keeley, 2007, str. 31), što potvrđuje činjenicu da je „pedagoški poziv jedan od najzahtjevnijih poziva uopće“ (Pesek i Bratina, 2015, str. 590).

Nadalje, stalne promjene u 21. stoljeću onemogućavaju postavljanje čvrstih kanona sadržaja (Seletković, 2017, str. 97) nastave glazbe. Svoj snažan utjecaj na društvenoj i na individualnoj razini glazba ostvaruje kroz promicanje zajedništva i sjedinjenje čovjeka sa svojim bližnjim (Stravinski, 2009, str. 30), a sklonost prema njoj iskazuje se već u ranom djetinjstvu te zauzima središnje mjesto u svakoj kulturi (Sacks, 2012, str. 9). Tendencija ranijeg

početka bavljenja glazbom djece predškolske dobi sve je prisutnija u obrazovnim ustanovama posljednjih četrdeset godina. Glazbena poduka predškolske razine odnosi se na razdoblje prvih poticaja kod djece u razvijanju glazbenih sposobnosti, a svojim izravnim posredovanjem utječe na višestruki razvoj i senzibilizaciju djeteta prema umjetnosti (Mičija Palić i Vasilj, 2015, str. 313). Danas prepoznajemo goruću potrebu društvene brige oko istinskog razvoja kreativnog i umjetničkog obrazovanja mladih naraštaja u kojoj glazbeni pedagozi imaju veliku odgovornost i priliku (Vasilj, 2016, str. 698). Mogućnost bavljenja glazbom od neprocjenjive je važnosti za djecu koja će se profilirati kao budući profesionalni glazbenici, ali i kao sudionici te konzumenti kulturnih događanja „što će rezultirati podizanjem cjelokupnog kulturnog nivoa društva.“ (Mičija Palić i Vasilj, 2015, str. 313). Svaka glazbena škola kao odgojno-obrazovna institucija gradi svoju temeljnu vrijednost u oblikovanju mlade populacije koja će „znati cijeniti, prepoznavati, podržavati i afirmirati njihove duhovne, intelektualne i umjetničke produkte visokih vrijednosti.“ (Gabrić, 2016, str. 703).

Posljednjih godina pratimo porast velike ponude slobodnih aktivnosti koje učenici uz glazbenu školu pohađaju, što utječe na vremensku i sadržajnu opterećenost učenika koja se negativno odražava na ostvarivanje zadataka koje glazbena škola kao institucija profesionalnog usmjerenja pred njih postavlja. Percipirajući glazbenu školu kao još jednu dodatnu slobodnu aktivnost, a ne ono što ona uistinu jest – odgojno-obrazovna institucija s pripadajućim verificiranim planom i programom, glazbeni pedagozi suočeni su s problemom njegova provođenja i realizacije te smanjenom motivacijom učenika. Nedavno uvođenje novog oblika nastave (*online nastava*) potaklo je i ubrzalo potrebno prilagođavanje postojećih planova i programa te pronalaženje novih suvremenih pristupa u nastavi koji omogućavaju njihovo provođenje. Sve to iziskuje dodatni angažman pedagoga od kojeg se zahtijeva dodatno učenje i savladavanje znanja iz područja računalne tehnologije (što izlazi izvan okvira njegovog radnog vremena) te kreiranje novih metodičkih postupaka.

Utjecaj društvenih promjena, napose demografskih previranja u broju stanovnika, uvelike se reflektira i na glazbeno-obrazovni sustav (Dobrota, 2012, str. 71). Tako se u kontekstu recentnih demografskih promjena koje u velikoj mjeri obuhvaćaju depopulaciju i *odljev mozgova* te višegodišnji kontinuirani pad nataliteta, moramo zapitati kako će u nadolazećem razdoblju navedeni negativni trendovi utjecati na obrazovni sustav Republike Hrvatske, poglavito na glazbeno obrazovanje, koje počiva na načelu slobodnog odabira. Iako se dosadašnji pad broja djece u općoj populaciji proteklih godina odražava i na priljev učenika u predškolsko i osnovnoškolsko obrazovanje (Tablica 1 i 2), zamjetna je manja fluktuacija u broju upisanih polaznika glazbenih škola (Tablica 3 i 4).

**Tablica 1.** Prikaz broja upisanih učenika u državne osnovne škole prema podacima iz *Školskog e-Rudnika* Ministarstva znanosti i obrazovanja.

| Školska godina                                 | 2013. /2014.                                             | 2014. /2015.                              | 2015. /2016.                              | 2016. /2017.                              | 2017. /2018.                               | 2018. /2019.                               | 2019. /2020.                               | 2020. /2021.                               |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Broj upisanih učenika                          | <b>329 174</b>                                           | 324 639                                   | 320 704                                   | 319 652                                   | 318 597                                    | 316 922                                    | 315 096                                    | 311 914                                    |
| Postotak porasta / pada broja upisanih učenika | <b>školska godina s najvećim brojem upisanih učenika</b> | -4 535 / 1,38 %<br>manje upisanih učenika | -8 470 / 2,57 %<br>manje upisanih učenika | -9 522 / 2,89 %<br>manje upisanih učenika | -10 577 / 3,21 %<br>manje upisanih učenika | -12 252 / 3,72 %<br>manje upisanih učenika | -14 078 / 4,28 %<br>manje upisanih učenika | -17 260 / 5,24 %<br>manje upisanih učenika |

**Tablica 2.** Prikaz broja upisanih učenika u državne srednje škole prema podacima iz *Školskog e-Rudnika* Ministarstva znanosti i obrazovanja.

| Školska godina                                 | 2013. /2014.                                             | 2014. /2015.                              | 2015. /2016.                               | 2016. /2017.                                | 2017. /2018.                                | 2018. /2019.                                | 2019. /2020.                                | 2020. /2021.                                |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Broj upisanih učenika                          | <b>178 444</b>                                           | 174 893                                   | 166 923                                    | 158 975                                     | 151 932                                     | 145 707                                     | 143 680                                     | 143 866                                     |
| Postotak porasta / pada broja upisanih učenika | <b>školska godina s najvećim brojem upisanih učenika</b> | -3 551 / 1,99 %<br>manje upisanih učenika | -11 521 / 6,46 %<br>manje upisanih učenika | -19 469 / 10,91 %<br>manje upisanih učenika | -26 512 / 14,86 %<br>manje upisanih učenika | -32 737 / 18,35 %<br>manje upisanih učenika | -34 764 / 19,48 %<br>manje upisanih učenika | -34 578 / 19,38 %<br>manje upisanih učenika |

Prema podacima Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske u školskoj godini 2018./2019. državne osnovne glazbene škole polazio je 17 961 učenik, dok je u narednoj školskoj godini upisan 17 591 učenik, što označava pad broja polaznika od 2,06 %. (Priopćenje Državnog zavoda za statistiku RH, 2020). Opširnije pokazatelje dobili smo korištenjem podataka iz *Školskog e-Rudnika* Ministarstva znanosti i obrazovanja prema kojima pratimo trendove broja polaznika osnovnih glazbenih škola od 2013./2014. pa sve do 2020./2021. U navedenom razdoblju najviše polaznika glazbenih škola bilo je 2015./2016. – čak 17 304 učenika, a taj broj kontinuirano pada od 0,62 % (108 učenika) u 2014./2015. do čak 4,27 % (740 učenika) u 2017./2018. godini (Tablica 3). U srednjoškolskim glazbeno-obrazovnim institucijama vrlo je slična situacija pa tako pratimo kontinuirani pad broja upisanih učenika od školske godine 2013./2014. kada ih je bilo 2 677, do 2016./2017. kada je taj broj značajno smanjen za 11,06 % (296 učenika) (Tablica 4).

Iako su zamijećena odstupanja u podacima iz *Školskog e-Rudnika* i izvješća Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske, ipak je u objema bazama zamjetan pad broja upisanih polaznika glazbenih škola (MZO, 2021).

**Tablica 3.** Prikaz broja upisanih učenika u državne osnovne glazbene škole prema podacima iz *Školskog e-Rudnika* Ministarstva znanosti i obrazovanja.

| Školska godina                                 | 2013. /2014.                            | 2014. /2015.                            | 2015. /2016.                                             | 2016. /2017.                            | 2017. /2018.                            | 2018. /2019.                            | 2019. /2020.                            | 2020. /2021.                            |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|
| Broj upisanih učenika                          | 17 134                                  | 17 196                                  | <b>17 304</b>                                            | 16 895                                  | 16 564                                  | 16 756                                  | 17 182                                  | 17 068                                  |
| Postotak porasta / pada broja upisanih učenika | -170 / 0,98 %<br>manje upisanih učenika | -108 / 0,62 %<br>manje upisanih učenika | <b>školska godina s najvećim brojem upisanih učenika</b> | -409 / 2,36 %<br>manje upisanih učenika | -740 / 4,27 %<br>manje upisanih učenika | -548 / 3,16 %<br>manje upisanih učenika | -122 / 0,70 %<br>manje upisanih učenika | -236 / 1,36 %<br>manje upisanih učenika |

**Tablica 4.** Prikaz broja upisanih učenika u državne srednje glazbene škole prema podacima iz *Školskog e-Rudnika* Ministarstva znanosti i obrazovanja.

| Školska godina                                 | 2013. /2014.                                             | 2014. /2015.                            | 2015. /2016.                            | 2016. /2017.                             | 2017. /2018.                             | 2018. /2019.                            | 2019. /2020.                            | 2020. /2021.                            |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|
| Broj upisanih učenika                          | 2 677                                                    | 2 536                                   | 2 500                                   | 2 381                                    | 2 394                                    | 2 433                                   | 2 483                                   | 2 501                                   |
| Postotak porasta / pada broja upisanih učenika | <b>školska godina s najvećim brojem upisanih učenika</b> | -141 / 5,27 %<br>manje upisanih učenika | -177 / 6,61 %<br>manje upisanih učenika | -296 / 11,06 %<br>manje upisanih učenika | -283 / 10,58 %<br>manje upisanih učenika | -244 / 9,11 %<br>manje upisanih učenika | -194 / 7,25 %<br>manje upisanih učenika | -176 / 6,56 %<br>manje upisanih učenika |

## CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Uzimajući u obzir navedene podatke, moguće je zaključiti da će se i u nadolazećim godinama nastaviti negativni trendovi upisa učenika u glazbene škole, čime je u dugoročnoj projekciji budućnosti važno razmatrati održivost postojećega glazbeno-obrazovnog sustava. U skladu s time osnovni cilj ovog istraživanja određen je nužnošću determiniranja čimbenika koji utječu na učenike – polaznike glazbenih škola i njihove stavove prema upisivanju i pohađanju glazbeno-obrazovnih programa na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini. Stoga će se u ovom radu ponajprije odgovoriti na pitanja što motivira učenike na upisivanje glazbene škole, kako odabiru instrument koji će svirati i proučiti i koji su njihovi stavovi prema pojedinim segmentima glazbenog obrazovanja.

S obzirom na osnovni cilj istraživanja postavljene su tri hipoteze i dva istraživačka problema:

H1 Djeca većinom upisuju glazbenu školu zahvaljujući utjecaju okoline (roditelja, nastavnika, prijatelja i dr.)

H2 Djeca odabiru instrument najčešće zahvaljujući utjecaju okoline (roditelja, nastavnika, prijatelja i dr.)

H3 Djeca koja se bave dodatnim slobodnim aktivnostima manje vremena posvećuju vježbanju instrumenta.

Istraživački problemi:

1. Utvrditi stavove učenika prema pojedinim segmentima prakse glazbenog obrazovanja kroz prikaz zahtjevnosti, interesa i zadovoljstva učenika.
2. Utvrditi razloge nastavljanja glazbenog obrazovanja na srednjoškolskoj razini.

## METODOLOGIJA

Istraživanje je provedeno u ožujku 2021. godine anketiranjem učenika koji pohađaju osnovne i srednje glazbene škole u Republici Hrvatskoj, a za potrebe istraživanja kreiran je anketni upitnik koji je bio dostupan ispitanicima u fizičkom i digitalnom obliku (Prilog 1). Upitnik se sastojao od 16 pitanja, od čega je početnih pet pitanja bilo vezano uz sociodemografske pokazatelje: spol, dob i razred koji su ispitanici pohađali u općeobrazovnoj i glazbenoj školi, a ostala pitanja ispitala su stavove ispitanika prema različitim značajkama glazbenoga obrazovanja, utjecaju slobodnih aktivnosti na njihovo glazbeno obrazovanje i faktorima koji utječu na nastavak glazbenog obrazovanja na srednjoškolskoj razini.



U istraživanju je sudjelovalo ukupno 382 ispitanika, od čega 62,8 % (N = 240) učenica, 35,1 % (N = 134) učenika, a 2,1 % (N = 8) ispitanika se nije željelo izjasniti kojega su spola. Najveći je udio ispitanika bio u dobi između 10 i 12 godina, dok su među njima 4/5 pohađali osnovnu, a 1/5 srednju glazbenu školu. Ponajviše su bili raspoređeni od 1. do 4. razreda osnovne glazbene škole, a najmanje ih je bilo u 4. razredu srednje glazbene škole. Vezano uz općeobrazovno školovanje, uglavnom su pohađali 3. do 6. razred osnovne škole, a znatno manje bilo ih je u 7. i 8. razredu osnovne škole te prvom razredu srednje škole. Više od 1/3 sviraju klavir (36,1 %), a slijede violina (13,6 %), gitara (11,3 %), harmonika (10,2 %) i flauta (9,4 %) (Tablica 5).

**Tablica 5.** Uzorak istraživanja

| VARIJABLA             | RAZINA                 | VARIJABLA                   | RAZINA              |
|-----------------------|------------------------|-----------------------------|---------------------|
| spol                  | muško                  | razred opće-obrazovne škole | 1. osnovne          |
|                       | žensko                 |                             | 2. osnovne          |
|                       | ne želim se izraziti   |                             | 3. osnovne          |
| dob                   | 7                      |                             | 4. osnovne          |
|                       | 8                      |                             | 5. osnovne          |
|                       | 9                      |                             | 6. osnovne          |
|                       | 10                     |                             | 7. osnovne          |
|                       | 11                     |                             | 8. osnovne          |
|                       | 12                     |                             | 1. srednje          |
|                       | 13                     |                             | 2. srednje          |
|                       | 14                     |                             | 3. srednje          |
|                       | 15                     |                             | 4. srednje          |
|                       | 16                     | instrument                  | klavir              |
|                       | 17                     |                             | violina             |
| glazbena škola        | osnovna glazbena škola |                             | gitara              |
|                       | srednja glazbena škola |                             | harmonika           |
| razred glazbene škole | 1. osnovne             |                             | flauta              |
|                       | 2. osnovne             |                             | klarinet            |
|                       | 3. osnovne             |                             | tambura             |
|                       | 4. osnovne             |                             | saksofon            |
|                       | 5. osnovne             |                             | udaraljke           |
|                       | 6. osnovne             |                             | violončelo          |
|                       | 1. srednje             |                             | trombon             |
|                       | 2. srednje             |                             | truba               |
|                       | 3. srednje             |                             | orgulje i klavir    |
|                       | 4. srednje             |                             | kontrabas           |
|                       |                        |                             | pjevanje            |
|                       |                        |                             | rog                 |
|                       |                        |                             | pjevanje i klavir   |
|                       |                        |                             | orgulje             |
|                       |                        |                             | klavir i violončelo |

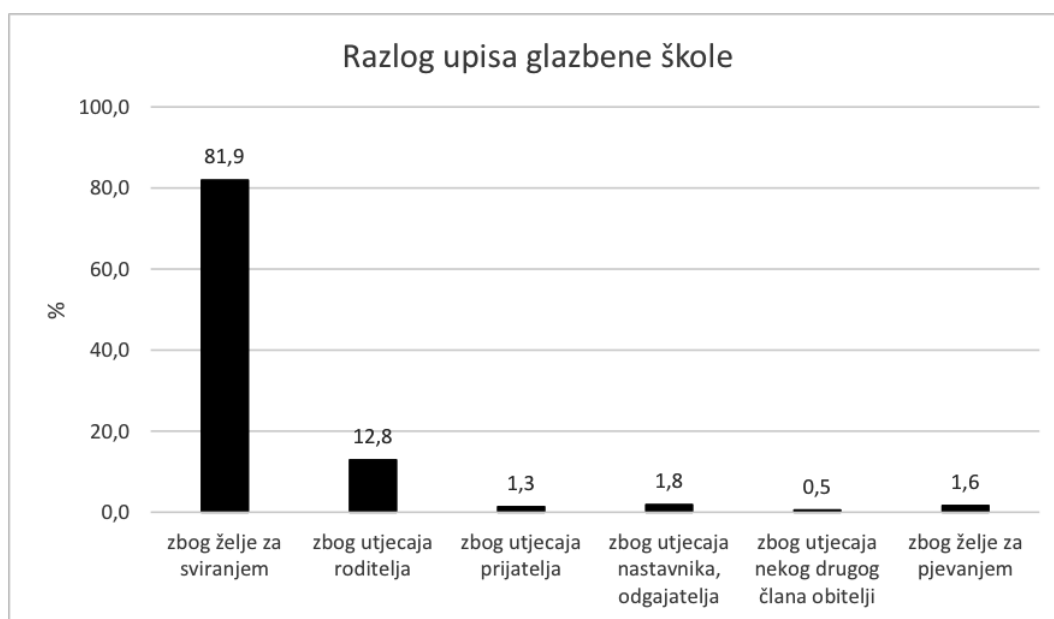
LEGENDA: N - broj ispitanika; % - udio ispitanika

## REZULTATI I RASPRAVA

Po završetku istraživanja dobiveni podatci statistički su obrađeni u računalnom programu IBM Statistics 25, čime smo dobili rezultate prikazane u nastavku.

### *Razlog upisa glazbene škole*

Kada smo učenike i učenice glazbenih škola pitali iz kojeg su razloga upisali glazbenu školu, većinom su odgovorili da je to zbog želje za sviranjem (81,9 % ispitanika) ili pjevanjem (1,6 % ispitanika), dok je 16,4 % ispitanika potvrdilo da je upisalo glazbenu školu zbog utjecaja različitih osoba, ponajviše roditelja (12,8 % ispitanika). Tim je rezultatima odbačena prva hipoteza da djeca većinom upisuju glazbenu školu zahvaljujući utjecaju okoline (Grafikon 1), barem prema vlastitoj percepciji učenika i učenica.



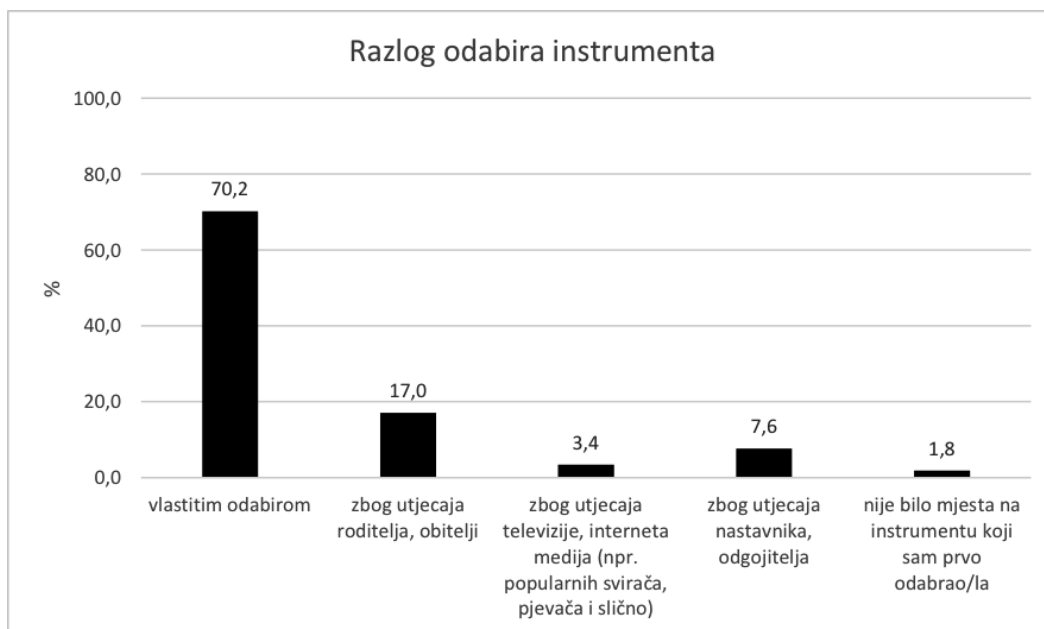
**Grafikon 1.** Grafički prikaz razloga upisa glazbene škole

### *Razlog odabira instrumenta*

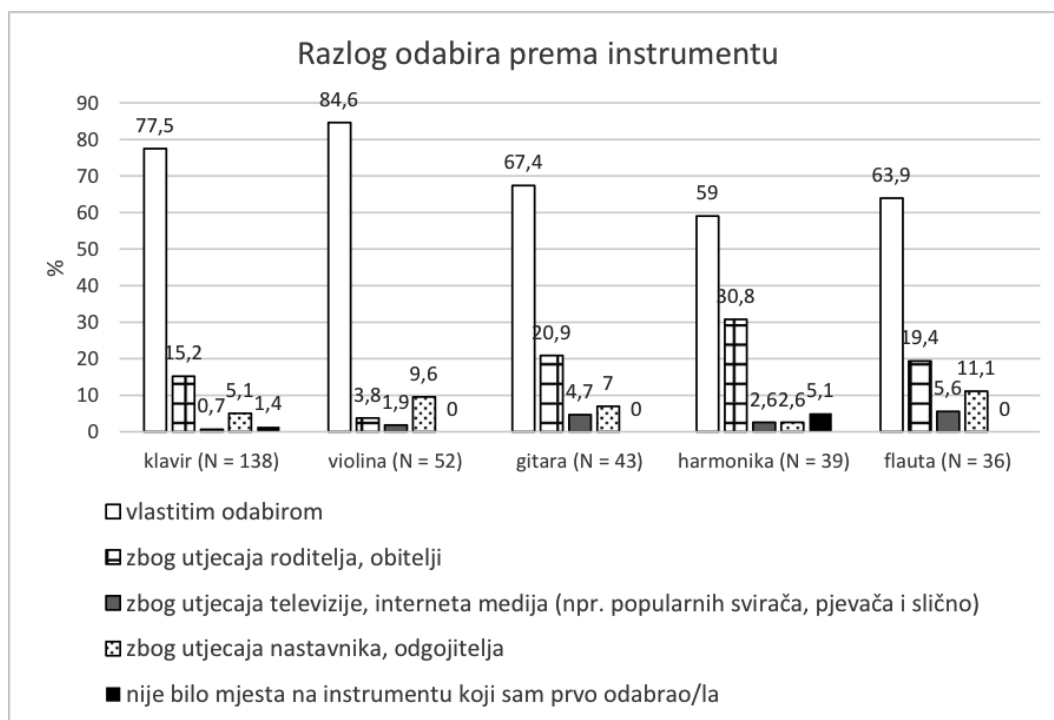
U nastavku istraživanja testirali smo drugu hipotezu prema kojoj učenici odabiru instrument koji će svirati također zbog utjecaja okoline. Rezultati ukazuju na to da 70,2 % učenika i učenica samo odabire instrument, a 28 % pod utjecajem okoline. Također, 1,8 % učenika izjavilo je da je zbog ograničenih upisnih kvota, umjesto prvotno željenog instrumenta, odabralo neko drugo glazbalo (Grafikon 2). No treba istaknuti da su od utjecaja okoline najznačajniji utjecaj ostvarili roditelji (17 % ispitanika).

Dobivenim rezultatima odbačena je druga hipoteza u kojoj smo ustvrdili da okolina predstavlja najvažniji utjecaj pri odabiru instrumenta. Iako su učenici i učenice svoj odabir kod prve i druge hipoteze percipirali kao samostalan, zbog točnosti instrumenta istraživanja prve dvije hipoteze bilo bi potrebno upotpuniti i odgovorima roditelja, što u trenutačnoj situaciji nije bilo moguće ostvariti. Ipak, smatramo da su takvi stavovi učenika pozitivni s obzirom da su u korelaciji s afirmativnom predodžbom glazbenog obrazovanja u cjelini, što predstavlja vrlo značajan čimbenik održivosti glazbeno-obrazovnog sustava koji počiva na već spomenutom načelu slobode izbora – *dobrovoljnosti*.

Dodatno smo istražili razlog odabira glazbenog instrumenta koji učenici i učenice sviraju te rezultate prikazali u odnosu na svaki odabrani instrument (Grafikon 3). Rezultati ukazuju na to da se violina (84,6 %) i klavir (77,5 %) najviše biraju vlastitim izborom, iako je to bio prvi razlog kod svih instrumenata. Utjecaj roditelja bio je najuočljiviji kod harmonike (30,8 %), potom gitare (20,9 %) i flaute (19,4 %). Utjecaj nastavnika/odgojitelja bio je izraženiji kod flaute (11,1 %) i violine (9,6 %) nego kod drugih instrumenata, a kod harmonike najveći je udio (5,1 %) odabira zbog nemogućnosti upisa na prvotno odabran instrument (Grafikon 3).



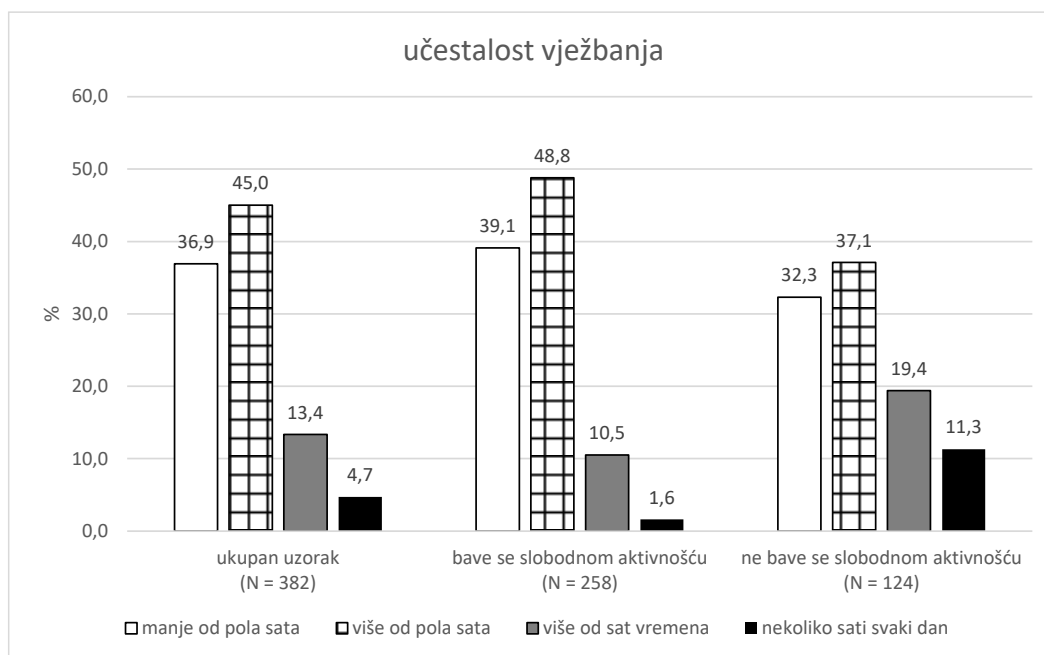
**Grafikon 2.** Grafički prikaz razloga odabira instrumenta



**Grafikon 3.** Grafički prikaz razloga odabira instrumenta prema instrumentu

### *Slobodne aktivnosti i vježbanje*

U trećoj smo hipotezi pretpostavili da djeca koja se bave dodatnim slobodnim aktivnostima manje vremena posvećuju vježbanju instrumenta te smo ponajprije ispitali koliko je djece pohađalo neku slobodnu aktivnost i ustanovili da u našem uzorku 67,5 % djece uz glazbenu školu pohađa neku slobodnu aktivnost. Što se tiče vježbanja, rezultati ukazuju na to da djeca u prosjeku (45 % ispitanika) vježbaju više od pola sata (a manje od sat vremena), no kada se pogledaju rezultati onih koji su se bavili i onih koji se nisu bavili slobodnom aktivnošću, uočava se veća učestalost vježbanja kod onih koji se nisu bavili dodatnom slobodnom aktivnošću (Grafikon 4).



**Grafikon 4.** Grafički prikaz učestalosti vježbanja

Kako bi se ustanovilo postoji li statistički značajna razlika u učestalosti vježbanja ovisno o tome imaju li djeca slobodne aktivnosti ili ne, provedeno je testiranje značajnosti među srednjim vrijednostima. Prije odabira statističkog postupka provjeren je normalitet distribucije te je Kolmogorov-Smirnov testom pokazano ( $z = 2.51$ ;  $p < .01$ ) da se distribucija vježbanja razlikuje od normalne raspodjele. Međutim, zakrivljenost ( $skewness = 0.783$ ) i spljoštenost ( $kurtosis = 0.166$ ) ne prelaze granicu od 3 odnosno 10, stoga je, s obzirom na dovoljno veliki broj ispitanika, odabrana parametrijska obrada podataka. Rezultati t-testa pokazali su da postoji statistički značajna razlika s malom do srednjom veličinom efekta ( $t(185.6) = -3.58$ ;  $p < .01$ ;  $d = 0.42$ ) u učestalosti vježbanja između djece koja su imala i djece koja nisu imala dodatnu slobodnu aktivnost. Učestalost vježbanja bila je veća kod djece koja nisu imala ( $M = 2.10$ ;  $sd = 0.98$ ) nego kod one koja su pohađala dodatne slobodne aktivnosti ( $M = 1.74$ ;  $sd = 0.70$ ).

Također smo provjerili i smatraju li djeca da vježbaju dovoljno te se pokazalo da je po jedna trećina ispitanika mislila da dovoljno vježbaju (33,2 % ispitanika), da ne vježbaju dovoljno (32,7 % ispitanika) i da ne znaju vježbaju li dovoljno ili ne (34,0 % ispitanika).

### *Zahtjevnost, interes i zadovoljstvo učenika*

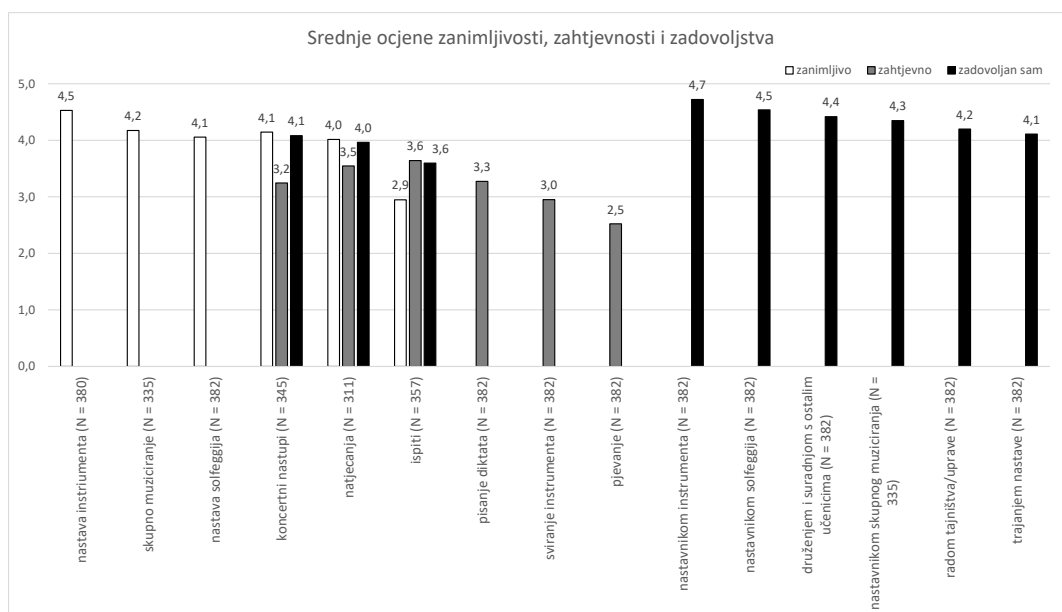
U ovom dijelu željeli smo ispitati stavove učenika prema pojedinim segmentima prakse glazbenog obrazovanja kroz prikaz zahtjevnosti, interesa i zadovoljstva učenika. Na Grafikonu

5 nalazi se grafički prikaz srednjih vrijednosti zanimljivosti, zahtjevnosti i zadovoljstva pojedinim elementima. Važno je napomenuti da je za svaki segment odgovarao samo onaj učenik koji s time ima iskustva. Svi odgovori dobiveni su pitanjem formiranim na skali Likertovog tipa od 1 (uopće nisam zadovoljan/ nije mi zanimljivo/zahtjevno) do 5 (vrlo zadovoljan/zanimljivo mi je/zahtjevno).

Rezultati srednjih vrijednosti pokazuju da je djeci bila zanimljiva nastava: instrumenta, skupnog muziciranja te solfeggija, kao i koncertni nastupi i natjecanja. Jedini element koji im nije bio zanimljiv ( $M = 2.9$ ) odnosio se na ispite.

Što se tiče zahtjevnosti, od ponuđenih elemenata niti jedan nisu smatrali vrlo zahtjevnim, a najzahtjevniji su bili ispitni ( $M = 3.6$ ) i natjecanja ( $M = 3.5$ ), potom pisanje diktata ( $M = 3.3$ ), koncertni nastupi ( $M = 3.2$ ), sviranje instrumenta ( $M = 3.0$ ) pa pjevanje ( $M = 2.5$ ).

Po pitanju zadovoljstva, učenici i učenice bili su vrlo zadovoljni nastavnikom instrumenta ( $M = 4.7$ ) i nastavnikom solfeggija ( $M = 4.5$ ), zadovoljni druženjem ( $M = 4.4$ ), nastavnikom skupnog muziciranja ( $M = 4.3$ ), radom tajništva ( $M = 4.2$ ), trajanjem nastave i koncertnim nastupima ( $M = 4.1$ ), natjecanjima ( $M = 4.0$ ) i ispitima ( $M = 3.6$ ).



**Grafikon 5.** Grafički prikaz srednjih vrijednosti zanimljivosti, zahtjevnosti i zadovoljstva pojedinim elementima

U Tablici 6 nalaze se podatci o deskriptivnim obilježjima te test normaliteta distribucije za varijable iz prethodnog grafikona. Kolmogorov-Smirnovljev test kod svih varijabli pokazao je da se distribucije razlikuju statistički značajno od normalne raspodjele, a zakrivljenost i spljoštenost ne prelaze granice od 3, odnosno 10, stoga je, s obzirom na dovoljno veliki broj ispitanika, korištena parametrijska obrada podataka.

Nakon dobivanja navedenih podataka željeli smo provjeriti postoji li statistički značajna razlika u zanimljivosti, zahtjevnosti i zadovoljstvu kod elemenata koji su se pojavili u svim trima pitanjima. Rezultati analize varijance za ponovljena mjerenja pokazali su da postoji statistički značajna razlika u procjeni zanimljivosti, zahtjevnosti i zadovoljstva koncertnim nastupima ( $F(2,344) = 71.7$ ;  $p < 0.01$ ), natjecanjima ( $F(2,310) = 14.1$ ;  $p < 0.01$ ) i ispitima ( $F(2,356) = 32.3$ ;  $p < 0.01$ ).

**Tablica 6.** Deskriptivna statistika zanimljivosti, zahtjevnosti i zadovoljstva različitim elementima

|                                                        | SD   | Skewness | Kurtosis | Min | Max | Z      |
|--------------------------------------------------------|------|----------|----------|-----|-----|--------|
| zanimljivost nastava instrumenta                       | 0.77 | -2.00    | 4.69     | 1.0 | 5.0 | 0.38** |
| zanimljivost nastava solfeggija                        | 0.99 | -0.97    | 0.44     | 1.0 | 5.0 | 0.24** |
| zanimljivost skupno muziciranje (zbor, komorna glazba) | 1.04 | -1.20    | 0.88     | 1.0 | 5.0 | 0.27** |
| zanimljivost koncertni nastupi                         | 1.10 | -1.07    | 0.13     | 1.0 | 5.0 | 0.30** |
| zanimljivost natjecanja                                | 1.25 | -1.01    | -0.13    | 1.0 | 5.0 | 0.29** |
| zanimljivost ispiti                                    | 1.39 | 0.02     | -1.23    | 1.0 | 5.0 | 0.14** |
| zahtjevnost sviranje instrumenta                       | 1.16 | 0.06     | -0.74    | 1.0 | 5.0 | 0.17** |
| zahtjevnost pjevanje                                   | 1.28 | 0.39     | -0.96    | 1.0 | 5.0 | 0.19** |
| zahtjevnost pisanje diktata                            | 1.26 | -0.28    | -0.84    | 1.0 | 5.0 | 0.17** |
| zahtjevnost koncertni nastupi                          | 1.19 | -0.16    | -0.73    | 1.0 | 5.0 | 0.17** |
| zahtjevnost natjecanja                                 | 1.25 | -0.41    | -0.75    | 1.0 | 5.0 | 0.19** |
| zahtjevnost ispiti                                     | 1.19 | -0.46    | -0.72    | 1.0 | 5.0 | 0.18** |
| zadovoljstvo nastavnikom instrumenta                   | 0.65 | -2.70    | 7.75     | 1.0 | 5.0 | 0.47** |
| zadovoljstvo nastavnikom solfeggija                    | 0.80 | -1.95    | 3.84     | 1.0 | 5.0 | 0.40** |
| zadovoljstvo nastavnikom zbora / skupnog muziciranja   | 0.93 | -1.49    | 1.89     | 1.0 | 5.0 | 0.33** |
| zadovoljstvo trajanjem nastave                         | 0.96 | -1.01    | 0.77     | 1.0 | 5.0 | 0.25** |
| zadovoljstvo koncertnim nastupima                      | 1.01 | -1.03    | 0.64     | 1.0 | 5.0 | 0.25** |
| zadovoljstvo natjecanjima                              | 1.07 | -0.88    | 0.28     | 1.0 | 5.0 | 0.23** |
| zadovoljstvo ispitima                                  | 1.23 | -0.56    | -57      | 1.0 | 5.0 | 0.18** |
| zadovoljstvo radom tajništva/uprave škole              | 0.99 | -1.23    | 1.24     | 1.0 | 5.0 | 0.30** |
| zadovoljstvo druženjem i suradnjom s ostalim učenicima | 0.95 | -1.84    | 3.17     | .0  | 5.0 | 0.37** |

LEGENDA: M – aritmetička sredina, C – centralna vrijednost, D – dominantna vrijednost, SD – standardna devijacija, Skewness – zakrivljenost, Kurtosis – spljoštenost, Min – najmanji rezultat, Max – najveći rezultat, Z – vrijednost Kolmogorov-Smirnov testa za testiranje značajnosti distribucije, \*\* - značajno uz 1 % rizika.

Što se tiče koncertnih nastupa, postoji statistički značajna razlika između zahtjevnosti i drugih dviju mjera, na način da je zahtjevnost koncertnih nastupa statistički značajno manja od njezine zanimljivosti i zadovoljstva koncertnim nastupima uz srednju veličinu efekta ( $\eta^2 = 0.17$ ), dok se zanimljivost i zadovoljstvo koncertnim nastupima ne razlikuju.

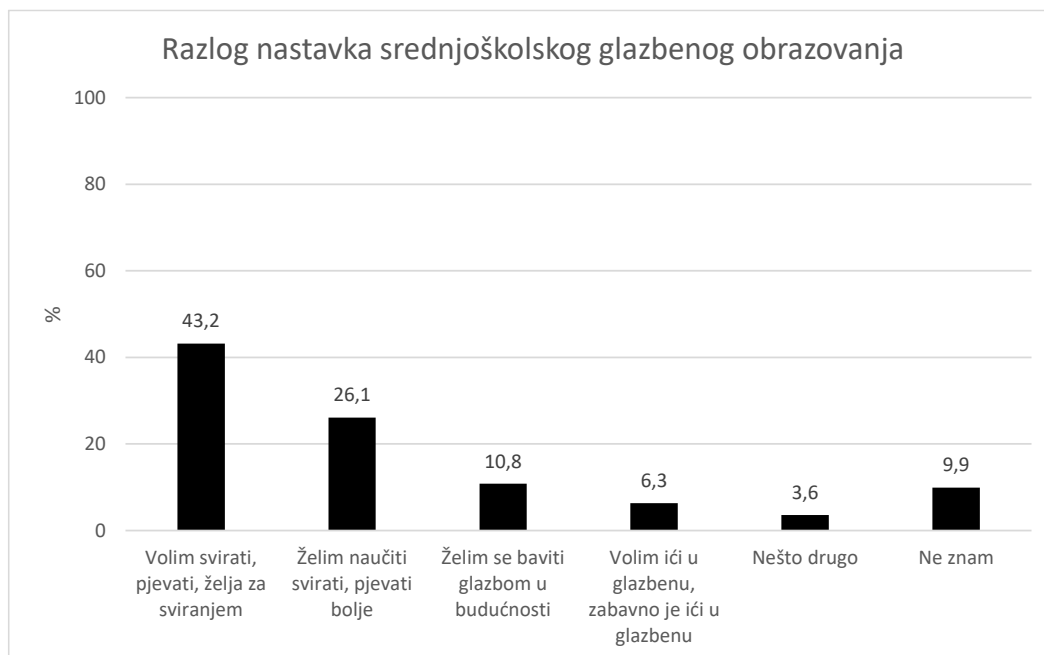
Vezano uz natjecanja rezultati su isti, zahtjevnost natjecanja statistički je značajno manja od njezine zanimljivosti i zadovoljstva natjecanjima uz malu veličinu efekta ( $\eta^2 = 0.04$ ), a zanimljivost i zadovoljstvo natjecanjima ne razlikuju se.

Kod ispita situacija je drugačija, zanimljivost ispita statistički je značajno manja od njezine zahtjevnosti i zanimljivosti ispitima uz malu veličinu efekta ( $\eta^2 = 0.08$ ), a zahtjevnost i zadovoljstvo ispitima ne razlikuju se.

#### *Razlog nastavljanja glazbenog obrazovanja na srednjoškolskoj razini*

U posljednjem dijelu istraživanja zanimalo nas je razlog nastavljanja glazbenog obrazovanja na srednjoškolskoj razini. Ispitali smo koliko djece planira nastaviti obrazovanje u srednjoj glazbenoj školi. Rezultati ukazuju na to da nešto više od trećine (35,7 % ispitanika) planira nastaviti školovanje, dok je 42,4 % ispitanika bilo neodlučno, tj. nisu znali žele li ili ne žele nastaviti glazbeno obrazovanje. Najveći dio ispitanika koji planira nastaviti školovanje na srednjoškolskoj razini čini to iz afiniteta prema sviranju ili pjevanju (43,2 %) dok je na drugom mjestu (26,1 %) želja za usavršavanjem u sviranju ili pjevanju. Također, 10,8 % djece izjavilo

je da ima planove glazbom se baviti i profesionalno, a 6,3 % ih je istaknulo da vole pohađanje glazbene škole jer im je to zabavno (Grafikon 6).



**Grafikon 6.** Grafički prikaz razloga nastavka srednjoškolskog glazbenog obrazovanja

Učenici koji su izjavili da ne planiraju ići u srednju glazbenu školu navode da je to radi previše obveza (27,9 %), zato što bi im pohađanje srednje škole bilo teško, stresno ili zahtjevno (20,6 %), zato što imaju druge interese (8,8 %), ne zanima ih srednja glazbena škola (16,2 %) i smatraju da već znaju dovoljno, ne žele se glazbom baviti profesionalno (10,3 %) i radi nezadovoljstva profesorima (4,4 %).

Provjerili smo postoji li razlika u planiranom upisu u srednju glazbenu školu između osnovnoškolske djece koja su se bavila nekim slobodnim aktivnostima i one koja se nisu bavila dodatnim slobodnim aktivnostima. Rezultati hi-kvadrat testa ukazuju na to da nema statistički značajne razlike ( $\chi^2(2) = 3.20$ ;  $p > .05$ ), odnosno da u podjednakom udjelu planiraju nastaviti srednjoškolsko obrazovanje.

## ZAKLJUČAK

Testiranjem prvih dvaju hipoteza o utjecaju okoline na upis učenika u glazbene škole i odabir instrumenta pokazalo se da su učenici ta dva čimbenika okarakterizirali kao vlastiti odabir, no može se pretpostaviti da je utjecaj okoline, poglavito roditelja, učenicima bio nedovoljno zamjetan, čime bi se radi ispravnosti instrumenta istraživanja dodatno trebalo ispitati i mišljenje roditelja. Ipak, takvi su nam rezultati znakoviti jer su učenici većinom upisivanje glazbene škole smatrali ostvarenjem vlastite želje, što zasigurno u konačnici utječe i na njihovu motivaciju i afirmativne stavove o glazbi. Upravo ovakvi rezultati i percepcija učenika mogu biti polazište razmatranja održivosti glazbeno-obrazovnog sustava, s obzirom da će u predstojećem razdoblju biti nužno upisati veći broj učenika u glazbene škole pa će samim time biti značajno poticati pozitivne stavove kod učenika prema glazbenom obrazovanju.

Nadalje, ispitivanjem utjecaja dodatnih slobodnih aktivnosti na vježbanje instrumenta utvrdili smo da učenici u većoj mjeri uz glazbenu školu pohađaju i druge slobodne aktivnosti

što negativno utječe na njihovu učestalost vježbanja, čime smo potvrdili treću hipotezu. Takvi rezultati obvezuju glazbene pedagoge da kod učenika i roditelja jasnije afirmiraju predodžbu o glazbenom obrazovanju kao cjelovitom osnovnoškolskom / srednjoškolskom obrazovanju, razbijajući time stereotipna razmišljanja da je glazbena škola još jedna slobodna aktivnost kojoj će se dijete posvetiti dijelom svoje pažnje i vremena, kao svojevrsnoj razonodi.

Razmatrajući probleme zahtjevnosti, interesa i zadovoljstva učenika pojedinim segmentima prakse glazbenog obrazovanja dobiveni rezultati bili su poprilično očekivani pa je učenicima, razumljivo, sviranje instrumenta najzanimljivije, a ispiti su najmanje zanimljivi i najzahtjevniji. Ipak, učenici su poprilično zadovoljni nastavnicima i cjelokupnom atmosferom rada u glazbenim školama, što je obećavajuća činjenica za budućnost glazbeno-obrazovnog sustava.

Naposljetku, postavili smo i vjerojatno najznačajniji istraživački problem ovog istraživanja u okviru kojega je bilo neophodno utvrditi razloge nastavljanja glazbenog obrazovanja na srednjoškolskoj razini. Rezultati ukazuju na to da nešto više od trećine ispitanika želi pohađati srednju glazbenu školu (35,7 %), dok je gotovo polovica neodlučnih (42,4 %) i upravo je tu grupaciju učenika potrebno snažnije motivirati za nastavak glazbenog obrazovanja.

S obzirom na dobivene rezultate možemo zaključiti da se nazire nužnost osuvremenjivanja nastavnog plana i programa u nadolazećem razdoblju kako bi bio u korelaciji sa suvremenim tendencijama razvoja društva, poglavito nakon iskustva virtualne nastave koja je ostavila trajni utjecaj na nastavni proces (kako pozitivan, tako i negativan u pojedinim segmentima). Također, držimo da je neophodno provoditi kontinuirano senzibiliziranje i motiviranje učenika za upisivanje u glazbene škole, koje je ostvarivo i u suradnji s općeobrazovnim institucijama, dok pomno planiranje razvoja i održivosti glazbeno-obrazovnog sustava u budućnosti mora biti u korelaciji s demografskim promjenama, koje se moraju prihvatiti kao polazišni, premda negativni, rakurs.

## LITERATURA:

1. Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. IEP-D2.
2. Dobrota, S. (2012). *Uvod u glazbenu pedagogiju*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
3. Duraković, L. (2019). *Glazba kao odgojno sredstvo u formiranju 'socijalističkog čovjeka': nastava glazbe u osnovnim školama u Hrvatskoj (1945–1965)*. Hrvatsko muzikološko društvo.
4. Gabrić, V. (2016). Klasična suvremenost kroz nastavu glazbene kulture i umjetnosti. U N. Hrvatić, A. Lukenda, S. Pavlović, V. Spajić Vrkaš i M. Vasilj (ur.). *Pedagogija, obrazovanje i nastava* (str. 697–705). Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
5. Keeley, B. (2007). *Ljudski kapital*. Educa.
6. Meyer, H. (2002). *Didaktika – razredne kvake, rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Educa.
7. Mičija Palić, M. i Vasilj, D. (2015). Nastavni planovi i programi predškolskoga glazbenog obrazovanja u Republici Hrvatskoj – implementacija u praksi. U D. Atanasov Piljek, T. Jurkić Sviben (ur.). *Istraživanja glazbenih paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja*, (str. 304–315). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
8. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2006). *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole*. Music Play.



9. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2015). Umjetničko obrazovanje. *Vodič kroz sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. [http://www.os-cetvrta-vz.skole.hr/wp-content/uploads/2015/02/Hrvatski\\_obrazovni\\_sustav-1.pdf](http://www.os-cetvrta-vz.skole.hr/wp-content/uploads/2015/02/Hrvatski_obrazovni_sustav-1.pdf)
10. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2017). *Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje. Prijedlog javne rasprave*. [https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni\\_kurikulum\\_za\\_umjetnicko\\_obrazovanje.pdf](https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni_kurikulum_za_umjetnicko_obrazovanje.pdf).
11. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2021). Školski e-Rudnik. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojZWY3YWE4OWQ0OTJmLWE2MjktYTQ5MWJlNDNlZDQ0IiwidCI6IjJMTFJmNjLWI3NjEtNDVhOWY1LTZhYzc3ZTk0ZTFkNCIsImMiOiJh9>
12. Panagiotakou, C., Pange, J. (2010). The use of ICT in preschool music education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3055–3059.
13. Pesek, A. i Bratina, T. (2015). Vizija budućih glazbenih pedagoga i njihove osobne kompetencije. *Školski vjesnik: Časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 64(4), 589–602.
14. Pranjić, M. (2013). *Nastavna metodika u riječi i slici*. Sveučilište u Zagrebu. Hrvatski studiji.
15. Priopćenje Državnog zavoda za statistiku RH, (prir. Gojević, M. i Tomić, M.), Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 57/8.1.2. [https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2020/08-01-02\\_01\\_2020.htm](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2020/08-01-02_01_2020.htm)
16. Sacks, O. (2012). *Muzikofilija: Priče o glazbi i mozgu*. Algoritam.
17. Seletković, T. (2017). Obrazovni standardi u umjetničkom području kurikuluma. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 66(1), 95–106.
18. Sesan, D. (2013). Pedagogija cjeloživotnog učenja i razvoj profesionalnih kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika. U N. Hrvatić, A. Lukenda, S. Pavlović, V. Spajić Vrkaš i M. Vasilj (ur.). *Pedagogija, obrazovanje i nastava*, 2. sv. (str. 234–239). Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
19. Stevanović, M. (2003). *Nastavnik – odgajatelj – umjetnik*. Varaždinske toplice.
20. Stravinski, I. (2009). *Poetika glazbe*. Algoritam.
21. Svalina, V. (2017). Glazbeni umjetnik danas – umjetnik i/ili glazbeni pedagog. U S. Vidulin (ur.). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 5, (str. 447–470). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
22. Šimunović, Z. (2013). Otkrivanje i rad s darovitim učenicima u glazbenoj školi. *Život i škola*, 59(29), 288–299.
23. Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2018). Stjecanje metodičke kompetencije studenata Glazbene pedagogije. U A. Radočaj-Jerković (ur.). *2. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti – Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije* (str. 483–502). Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku. Umjetnička akademija u Osijeku.
24. Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. [https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija\\_20o\\_20pravima\\_20djeteta\\_full.pdf](https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf)
25. Vasilj, D. (2016). Glazbeno opismenjavanje – predmet usklađenosti instrumentalne i teorijske nastave. U N. Hrvatić, A. Lukenda, S. Pavlović, V. Spajić Vrkaš i M. Vasilj (ur.). *Pedagogija, obrazovanje i nastava* (str. 697–705). Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.

Anita Zovko<sup>a</sup>, Jelena Vukobratović<sup>b</sup><sup>a</sup> Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci<sup>b</sup> Prirodoslovna i grafička škola Rijeka

## SIGURNOST DJECE I MLADIH U ONLINE OKRUŽENJU

**Sažetak:** Sigurnost djece i mladih u online okruženju više je nego ikada u pedagoškom fokusu. Nastojanja da se suzbije širenje bolesti COVID-19 dovela su do zatvaranja škola, sveučilišta i drugih obrazovnih ustanova. Djeca i mladi više nego ikada provode vrijeme u online okruženju. Istraživanja pokazuju da u posljednjih nekoliko godina dolazi do porasta pojave elektroničkog nasilja, govora mržnje, zlouporabe osobnih podataka i brojnih drugih rizičnih i neprihvatljivih ponašanja. Djeca i mladi takve pojave nerijetko ne znaju pravodobno prepoznati i ne znaju kako na njih reagirati. U radu će se prikazati dobiveni rezultati Nacionalnog istraživanja o sigurnosti djece na internetu (EU Kids - HR, 2017). Radi se o prvom reprezentativnom istraživanju o digitalnim navikama djece u Republici Hrvatskoj te iz tog razloga predstavlja vrijedan rezultat koji može poslužiti svima koji se bave djecom i mladima za promišljanje o dobivenim rezultatima. Cilj prikaza ovog kvalitetnog istraživanja jest dati poticaj stručnjacima za provođenje sličnih istraživanja te za razvoj preventivnih programa u školama koji će obrazovati djecu, mlade, roditelje i nastavnike o primjerenom ponašanju u online okruženju. Usmjerujući se na preventivne intervencije kao društveni odgovor na rizična ponašanja i probleme mladih u online okruženju, školsko okruženje idealno je za kvalitetno obrazovanje i medijsko i informacijsko opismenjavanje svih uključenih u odgojno-obrazovni proces.

**Ključne riječi:** online okruženje, prava djece, preventivni programi, sigurnost

**Summary:** The safety of children and young people in an online environment is more than ever in the pedagogical focus. Efforts to combat the spread of COVID-19 have led to the closure of schools, universities and other educational institutions. More than ever, children and young people are spending in an online environment. Research shows that in recent years there has been an increase in the occurrence of electronic violence, hate speech, misuse of personal data and numerous other risky and unacceptable behaviors. Children and young people often do not know how to recognize such phenomena in a timely manner and do not know how to react to them. The paper will present the obtained results of the National Survey on Child Safety not the Internet (EU Kids - HR, 2017). It is the first representative research on the digital habits of children in Croatia, and for this reason it is a valuable result that can serve everyone who deals with children and young people to reflect on the results obtained. The aim of this quality research is to give an incentive for experts to conduct similar research and to develop preventive programs in schools that will educate children, young people, parents and teachers about appropriate behavior in an online environment. Focusing on preventive interventions as a social response to risky behaviors and problems of young people in the online environment, the school environment is ideal for quality education and media and information literacy of all involved in the educational process.

**Keywords:** online environment, children's rights, prevention programs, safety

## UVOD

Pitanje sigurnosti u online okruženju u fokusu je posljednjih nekoliko godina u svijetu ali i u Republici Hrvatskoj. U cilju promicanja boljeg i sigurnijeg korištenja interneta Republika Hrvatska potpisala je 2018. godine prvu Povelju o sigurnosti djece na Internetu u Hrvatskoj. Povelju su potpisala tri mobilna operatera (Hrvatski Telekom, Vipnet, Tele2), Hrvatska regulatorna agencija za mrežne djelatnosti HAKOM, Centar za nestalu i zlostavljanu djecu te Centar za sigurniji Internet uz podršku Ureda pravobraniteljice za djecu.

U Republici Hrvatskoj provode se već nekoliko godina projekti koji se bave problematikom sigurnosti djece i mladih na internetu (Sigurnih pet za sigurniji net, Centar za sigurniji internet; Istraživanje EU Kids Online Hrvatska (2017/2018); Agencija za elektroničke medije; platforma Medijska pismenost, edukacijski paketi za Dan sigurnijeg interneta i dr.).

U ovom preglednom radu predstaviti će se rezultati istraživanja o sigurnosti djece na internetu. Radi se o prvim reprezentativnim rezultatima koji se tiču digitalnih navika djece u Republici Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno u razdoblju od jeseni 2017. do ljeta 2019. u 19 europskih zemalja na uzorku od 25.101 djece. U istraživanje se uključilo 18 europskih država, a sudjelovalo je 1.017 djece u dobi od 9 do 17 godina i njihovi roditelji. Sudjelovanjem u ovom istraživanju i Hrvatska se uključila u svjetski standard praćenja sigurnosti djece na internetu, a samo je istraživanje ključni preduvjet za kreiranje obrazovnih politika u ovom području, ali i temelj za donošenje kvalitetnih smjernica za unaprjeđenje sigurnosti djece na internetu. Istraživanje je provedeno u sklopu velikog međunarodnog projekta EU (Global) Kids Online. Riječ je o najvećem europskom projektu u području istraživanja odnosa djece i interneta. Kroz projekt se istražuju prednosti i rizici korištenja interneta među djecom u dobi od 9 do 16 godina (u nekim državama od 9 do 17 godina); izloženost djece elektroničkom nasilju, seksualno eksplicitnim sadržajima i ponudama; način i intenzitet korištenja interneta ovisno o uzrastu i socioekonomskim obilježjima te uloga roditelja, učitelja i okoline u zaštiti i obrazovanju djece o opasnostima na internetu (Ciboci, Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str.5).

Cilj preglednog rada jest prikazati rezultate prvog reprezentativnog istraživanja o digitalnim navikama djece u Republici Hrvatskoj te stupnju njihove sigurnosti na internetu. Rezultate se uzimalo u obzir u kontekstu njihove važnosti za senzibiliziranje stručnjaka za razvoj preventivnih programa koji će obrazovati djecu, mlade i nastavnike o primjerenom ponašanju u online okruženju.

## PRIKAZ KLJUČNIH REZULTATA ISTRAŽIVANJA EU KIDS-HR

Nacionalno istraživanje o sigurnosti djece na internetu HR Kids Online (EU Kids, 2017) prvo je hrvatsko reprezentativno istraživanje o digitalnim navikama djece te sigurnosti djece na internetu. Istraživanje je provedeno u studenom 2017. godine, a dio je međunarodnog projekta EU (Global) Kids Online. Rezultati ovog longitudinalnog istraživanja objavljeni su prošle godine povodom Dana sigurnijeg interneta. U istraživanju je sudjelovalo 1.017 djece u dobi od 9 do 17 godina i njihovi roditelji, pri čemu je u istraživanju sudjelovao onaj roditelj koji je bio bolje upoznat s digitalnim navikama djece, od kojih su majke činile 78,4 %. U istraživanju su sudjelovala 524 dječaka i 493 djevojčice od kojih je bilo 307 djece u dobi od 9 do 11 godina, 377 djece u dobi od 12 do 14 godina te 333 djece u dobi od 15 do 17 godina. Kroz projekt istražili su se prednosti i rizici korištenja interneta među djecom u dobi od 9 do 16 godina (u nekim državama od 9 do 17 godina); izloženost djece elektroničkom nasilju, seksualno eksplicitnim sadržajima i ponudama; način i intenzitet korištenja interneta ovisno o uzrastu i socioekonomskim obilježjima te uloga roditelja, učitelja i okoline u zaštiti i obrazovanju djece o opasnostima na internetu. (Ciboci, Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str. 4).

Rezultati su objavljeni prošle godine u veljači, povodom Dana sigurnijeg interneta. Istraživanje je podijeljeno na istraživačka područja: Internet u životima djece i roditelja; Društvene mreže i korištenje mobilnih aplikacija; Neželjena i uznemirujuća iskustva djece na internetu; Roditeljska medijacija; Korištenje interneta u obrazovne svrhe.

Ključni rezultati koji su se odnosili na ispitivanje *važnosti interneta u životima djece i roditelja* govore da „većina djece ima mogućnost pristupanja internetu kada god to želi ili treba; djeca internetu najčešće pristupaju putem mobitela, pametnih telefona; djeca više vremena provode družeći se i zabavljajući se s prijateljima licem u lice, nego u online aktivnostima; količina vremena koju djeca svakoga dana provode uz internet raste s dobi djeteta; djeca na internetu najčešće slušaju glazbu; djeca koja imaju i roditelje među svojim prijateljima na Facebooku, češće posjećuju društvene mreže, dopisuju se putem aplikacija te razgovaraju s drugim osobama“ (Ciboci, Ćosić Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str.5). Zanimljiv je podatak da su roditelji najčešće prijatelji svojoj djeci na Facebooku kako bi mogli pratiti njihove aktivnosti i objave. Isto tako, zanimljivo je za usporediti rezultate koji se odnose na važnost interneta u životu djece i mladih s dobivenim rezultatima istraživanja o iskustvima i ponašanjima djece na internetu i na društvenoj mreži Facebook, koje je proveo Hrabri telefon<sup>1</sup> s Poliklinikom za zaštitu djece grada Zagreba 2013. godine. Rezultati pokazuju da čak 95 % djece radije provodi svoje slobodno vrijeme družeći se s prijateljima.

Rezultati koji se tiču društvenih mreža i korištenja mobilnih aplikacija ističu da „korištenje društvenih mreža raste s djetetovom dobi; YouTube, Facebook i Instagram najkorištenije su društvene mreže među djecom; 61,0 % djece ima profil na društvenoj mreži ili internetskoj stranici za igranje videoigara; manji broj djece ima roditelje među prijateljima na Facebooku; roditelji su najčešće prijatelji svojoj djeci na Facebooku kako bi mogli pratiti njihove aktivnosti i objave; gotovo trećina djece komunicirala je na internetu s nepoznatim osobama pri čemu se 14,0 % djece susrelo uživo s osobom koju su upoznali na internetu“ (Ciboci, Ćosić Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str.15).

Razmatrajući ključne rezultate koji se odnose na neželjena i uznemirujuća iskustva djece na internetu, 7 % djece dobi od 9 do 17 godina imalo je iskustvo da se netko ponašao prema njima na povrjeđujući ili neugodan način, dok je 4,5 % djece priznalo nasilno ponašanje prema drugima. Isto tako, rezultati su pokazali da su elektroničkom nasilju više izložena starija nego mlađa djeca. S druge strane, djeca koja su doživjela nasilno ponašanje putem mobitela i interneta, gotovo podjednako doživljavaju nasilje uživo licem u lice. Trećina djece koja priznaje nasilno ponašanje prema drugima i sama je imala iskustvo da se prema njima netko ponašao na povrjeđujući ili neugodan način. Zabrinjavajući je podatak da je više od petine djece posjećivalo stranice sa sadržajima o samoubojstvu i načinima fizičkog ozljeđivanja. Isto tako, gotovo polovica djece nikada ili gotovo nikada nije zatražila potporu i pomoć roditelja zbog situacija i problema koji su ih uznemirili dok su bili na internetu (Ciboci, Ćosić Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str.22). Nadalje, rezultati ukazuju na to da većina roditelja smatra kako vlada osnovnim vještinama medijske pismenosti. S druge strane, većina djece nije nikada rekla roditeljima ili skrbnicima o nečemu što ih smeta ili uznemirava na internetu. Isto tako, roditelji većinom nikada ne koriste roditeljske kontrole niti prate koje aplikacije njihova djeca preuzimaju. Većina roditelja smatra da je djeci potrebno postaviti pravila o korištenju interneta. Rezultati su pokazali da roditelji više nadziru aktivnosti mlađe nego starije djece na internetu (Ciboci, Ćosić Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str. 33).

---

1 Za više informacija pogledati na: <https://www.poliklinika-djeca.hr/english/featured/directors-note/our-study-how-much-time-children-in-croatia-use-the-internet-and-facebook-and-risks/>

Ključni rezultati posljednjeg poglavlja ovog istraživanja koje se bavilo ispitivanjem korištenja interneta u obrazovne svrhe ističu da djeca u dobi od 9 do 17 godina nedovoljno koriste internet u obrazovne svrhe u školi, a svako treće dijete svakodnevno ili gotovo svakodnevno nauči nešto novo pretražujući internet. Zabrinjavajući je rezultat koji se odnosi na dobivanje potpore učitelja u korištenju interneta: „Svako treće dijete istaknulo je da učitelji nikada ili gotovo nikada nisu razgovarali s njima o tome što rade na internetu niti što bi učinili kada bi ih nešto uznemirilo na internetu, niti su im pomogli kada im je na internetu nešto bilo teško napraviti ili pronaći. Svako četvrto dijete reklo je da im učitelji nikada ili gotovo nikada nisu predložili sigurne načine korištenja interneta, a čak 42,1 % njih priznalo je da im učitelji nikada ili gotovo nikada nisu pomogli kada ih je nešto mučilo na internetu. Pritom su rezultati pokazali da potporu u korištenju interneta od strane učitelja češće dobivaju starija nego mlađa djeca.“ (Ciboci, Ćosić Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str. 40). Što se tiče medijskog i informatičkog obrazovanja djece i mladih, „čak 2/3 roditelja smatra da se djeca bolje služe tehnologijom od njih samih, istraživanjem je analizirano i što roditelji misle o obrazovnom sustavu u Hrvatskoj, osobito kad je u pitanju medijsko opismenjavanje. Pokazalo se da je gotovo svaki treći roditelj uglavnom ili u potpunosti nezadovoljan s uključenosti sigurnosti na internetu u nastavni plan i program, dok je svaki četvrti roditelj uglavnom ili u potpunosti nezadovoljan s uključenosti informatičke pismenosti u nastavni plan i program te s načinom na koji učitelji sudjeluju u informatičkom opismenjavanju djece i ulogom koju imaju kada je u pitanju sigurnost djece na internetu (Ciboci, Ćosić Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str.45). Istraživanje autora Ayas i Horzum (2013) ističe da uporaba računala može imati pozitivan utjecaj na motivaciju učenika u osnovnoj i srednjoj školi pri čemu internet, kada se koristi u skladu sa svojom svrhom, poboljšava školski uspjeh pojedinaca i potiče njihov osobni razvoj. Većina roditelja smatra da bi u škole trebalo uvesti poseban predmet koji bi se bavio medijskim obrazovanjem djece: „Njih čak 80 % smatra da bi u škole trebalo uvesti poseban predmet koji bi se bavio samo medijskim obrazovanjem djece te bi većina njih, kada bi se radilo o izbornom predmetu, svoje dijete upisala na njega.“ (Ciboci, Ćosić Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str. 46). Nadalje, zanimljivo je da „većina roditelja smatra kako bi s medijskim obrazovanjem trebalo početi u osnovnoj školi i to u razrednoj nastavi, dok tek svaki peti roditelj smatra da bi s medijskim obrazovanjem trebalo početi u vrtiću.“ (Ciboci, Ćosić Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str. 46) pri čemu smatraju da su za medijsko obrazovanje djece ponajprije zaduženi roditelji, a ne odgajatelji, odnosno učitelji. U prilog važnosti preventivnih programa koji se tiču medijske pismenosti donose rezultati istraživanja koje se bavilo ispitivanjem utjecaja preventivnih programa na razvoj medijske pismenosti kod osnovnoškolaca (Klein, 2020, str. 59). Rezultati pokazuju da učenici koji nisu slušali o opasnostima na internetu i ne razgovaraju o tome, skloniji su rizičnijim ponašanjima na društvenim mrežama pa su time i medijski nepismeni. Nadalje, rezultati ukazuju na to da količina vremena koju djeca svakog dana provode uz internet, raste s dobi djeteta. Isto tako, rezultati su pokazali da djeca na internetu najčešće slušaju glazbu, a oni koji imaju i roditelje među svojim prijateljima na Facebooku češće posjećuju društvene mreže, dopisuju se putem aplikacija te razgovaraju s drugim osobama (Ciboci, Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str.5). Ključni rezultati dobiveni istraživanjem pitanja društvenih mreža i korištenja mobilnih aplikacija upućuju na to da korištenje društvenih mreža raste s djetetovom dobi. Isto tako, rezultati pokazuju da su najkorištenije društvene mreže među djecom YouTube, Facebook i Instagram. Osim toga, rezultati pokazuju da 61,0 % djece ima profil na društvenoj mreži ili internetskoj stranici za igranje videoigara.

## VAŽNOST PREVENTIVNIH PROGRAMA

Prevenција je „čin, postupak ili ukupnost radnji koje se poduzimaju da se što spriječi, radnja koja će proizvesti kao posljedicu zaštitu od čega“ (Anić i sur., 2004, prema Bašić, 2009: 93). Hrvatski zavod za javno zdravstvo promovira preventivne programe škola diljem Republike Hrvatske čiji se preventivni programi između ostalog odnose na prevenciju rizičnih čimbenika pri korištenju interneta, odnosno promoviranju medijske pismenosti. Neki od tih programa su: Dan sigurnijeg interneta, KAKO REĆI NE (Prevenција zloupotrebe i ovisnosti o alkoholu, duhanskim proizvodima i drogama, Prevenција nasilja među vršnjacima, Prevenција ovisnosti o kockanju i internetu), Školski preventivni program (aktivnosti, Vršnjaci pomagači, sigurno korištenje sadržaja interneta), Školski preventivni program (sigurni internet, slobodno vrijeme) i dr.<sup>2</sup> Neki autori, među kojima je Tomljenović (2018), smatraju da pri implementaciji preventivnih programa medijske pismenosti veću ulogu imaju organizacije za civilno društvo. Tomljenović ističe Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu (projekt „Djeca medija“ i sudjelovanje Republike Hrvatske u istraživanju EU Kids Online) te Agenciju za elektroničke medije. Osim ovih platformi autor ističe važnost djelovanja Poliklinike za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba u okviru koje djeluje Hrabri telefon. Uz navedeno, Ministarstvo unutarnjih poslova pokrenulo je aplikaciju Red button u cilju omogućavanja prijave nasilja i neprimjerenog internetskog sadržaja (Red button, 2020).

Preventivni programi koji se odnose na razvoj medijske pismenosti u posljednje vrijeme sve više dobivaju na važnosti. Prema Pravilniku o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim institucijama (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13) školska ustanova obvezna je donijeti školske preventivne programe te ih uvrstiti u godišnji plan i program te školski kurikulum. Navedeno je kako se školski preventivni programi mogu izvoditi u sklopu redovite nastave, sata razrednika, projekata ili drugih aktivnosti. Školski preventivni programi uglavnom su usmjereni na prevenciju nasilja, zlostavljanja, ovisnosti, razvoj socijalnih i emocionalnih vještina i sve više na zaštitu djece na internetu i prevenciju elektroničkog nasilja, prevenciju poremećaja hranjenja i samoozljeđivanja (Horvat, 2012). Kako bi preventivni programi postali dio kulture škole, u njihovu izvedbu trebaju biti uključeni djeca i roditelji, ali i svi sudionici školske svakodnevice. Važnost preventivnih programa ogleda se u tome da se zadatak škola ne odnosi isključivo na pružanje znanja potrebnih za akademsko postignuće, već i na pružanje znanja i vještina učenicima kako bi postali odgovorni, vješti i zdravi građani koji će jednoga dana moći donositi odluke i izbore vezane za zdravi stil života, a izbjegavati rizična ponašanja (Kranželić i Ferić Šlehan, 2008).

## RASPRAVA

Govoreći o sigurnosti djece i mladih na internetu, posebno je značajno osvrnuti se na rezultate koji se odnose na ispitivanje neželjenih i uznemirujućih iskustava djece na internetu. Ključni rezultati koji se odnose na ispitivanje pojave elektroničkog nasilja govore da je 7 % djece u dobi od 9 do 17 godina imalo iskustvo da se netko ponašao prema njima na povrjeđujući ili neugodan način, dok je 4,5 % djece priznalo nasilno ponašanje prema drugima. Rezultati pokazuju da su elektroničkom nasilju više izložena starija nego mlađa djeca te da su djeca koja su doživjela nasilno ponašanje putem mobitela i interneta, gotovo podjednako doživljavala nasilje uživo licem u lice. Trećina djece koja priznaje nasilno ponašanje prema drugima i sama je imala iskustvo da se netko prema njima ponašao na povrjeđujući ili neugodan način.

---

2 Za više informacija pogledati: <http://www.programi.uredzadroge.hr/public/index>

Razmatrajući elektroničko nasilje (engl. cyberbullying) kao relativno novi oblik nasilja, može se zaključiti da su u posljednjih nekoliko godina u Republici Hrvatskoj zabilježeni brojni slučajevi tog tipa nasilja. Prema UNICEF-ovom istraživanju (2010, prema Ciboci, 2014), 34 % djece u dobi do 10 do 15 godina doživjelo je elektroničko nasilje jednom do dva puta mjesečno. Ukupno gledajući prema Olweusovom kriteriju (2 - 3 puta mjesečno i češće), 4,9 % učenika doživljava neki oblik vršnjačkog nasilja putem elektroničkih medija, 29 % to doživi 1 - 2 puta mjesečno, a 66,2 % nikada nije doživjelo elektroničko nasilje

Ciboci (2018, str.18), baveći se istraživanjem takvih slučajeva, ističe neke primjere naslova: „U jednom danu otvorili desetak stranica i vrijeđali maloljetnice“ (24 sata, 23. 4. 2014.), „Facebook šala postala je noćna mora djevojčice“ (Jutarnji list, 19. 11. 2013.), „Djevojke se tukle, drugi đaci navijali i – snimali“ (Večernji list, 22. 11. 2012.), „Učenici na Facebooku pozivaju na ubojstva učitelja i progon ‘štrebera’“ (Slobodna Dalmacija, 17. 3. 2011.), „Batine joj smjestila Facebook prijateljica“ (Jutarnji list, 30. 1. 2010.), „Bjelovar: nova grupa mržnje na Facebooku“ (Jutarnji list, 13. 3. 2010.), „Maloljetnici preko Facebooka iznuđivali vršnjaka“ (Večernji list, 16. 6. 2010.), „Kamatarili vršnjaka putem Facebooka“ (Jutarnji list, 16. 6. 2010.), „Dogovor o nasilju na Facebooku za nekoliko minuta“ (Večernji list, 27. 1. 2010.), „Nasilni učenici na Facebooku okupljali sve koji mrze žrtvu“ (Večernji list, 16. 1. 2010.), „Vršnjaka iznuđivali putem mobitela i Facebooka“ (Vjesnik, 16. 6. 2010.). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je preko 2/3 djece u dobi od 9 do 17 godina na internetu vidjelo seksualne fotografije ili film, gole osobe, a da im nije bila namjera vidjeti ih, dok je gotovo petina njih vidjela takav sadržaj s namjerom. Više od petine djece posjećivalo je stranice sa sadržajima o samoubojstvu i načinima fizičkog ozljeđivanja, a gotovo polovica djece nikada ili gotovo nikada nije zatražila potporu i pomoć roditelja zbog situacija i problema koji su ih uznemirili dok su bili na internetu (Ciboci, Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str. 22). Rezultati pokazuju da je tek 2,8 % djece prilikom uznemirujućih iskustava koristilo Centar za pomoć: Blockbutton (20,5 %) i Redbutton (7,1 %). „Navedeno ukazuje na relativno nisku upotrebu alata koji bi djeci mogli pomoći u snalaženju s uznemiravajućim ili povrjeđujućim iskustvima na internetu, što svakako otvara prostor za daljnje obrazovanje i osvještavanje i djece i njihovih roditelja o postojećim mehanizmima pomoći“ (Ciboci, Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str. 32). Rezultati koji se odnose na istraživačko pitanje roditeljske medijacije pokazuju da većina roditelja smatra kako vlada osnovnim vještinama medijske pismenosti. Livingstone i Haddon (2009) definirali su pet vrsta medijacije roditelja u korištenju interneta njihove djece: aktivno posredovanje (roditelji su prisutni kada dijete koristi internet i pomažu mu u tome); posredovanje koje uključuje poticanje djece na sigurno korištenje interneta (roditelji raspravljaju o pravilnom ponašanju prilikom korištenja interneta s djecom, pružaju savjete i podučavaju kako se ponašati na internetu); posredovanje putem uspostavljanja granica ponašanja (roditelji postavljaju pravila i ograničenja); praćenje (stalna provjera web stranica koju djeca posjećuju što uključuje praćenje kontakata, poruka i profila na različitim društvenim mrežama) i postavljanje tehničkih ograničenja (korištenje posebnog softvera za blokiranje i filtriranje web stranica, praćenje posjećenih web stranica ili postavljanje vremenskog ograničenja). Prema rezultatima EU Kids – Hr roditelji većinom nikada ne koriste roditeljske kontrole niti prate koje aplikacije njihova djeca preuzimaju, a istovremeno većina roditelja smatra da je djeci potrebno postaviti pravila o korištenju interneta pri čemu više nadziru aktivnosti mlađe djece na internetu od onih starijih (Ciboci, Pregrad, Kanižaj, Potočnik, Vinković, 2020, str.33). Istraživanje autora Ybarra i Mitchell (2004) ističe da uključenost roditelja može smanjiti rizik od online zlostavljanja od strane vršnjaka. Istraživanje provedeno u Hrvatskoj (Puharić i sur., 2014) ukazalo je na to kako zaštitu prilikom korištenja interneta ima ugrađeno 32.9 % djece, dok većina nema nikakvih ograničenja u pristupu istog. Ipak, većina učenika (80 %) pristupa internetu uz znanje roditelja, koji se u 55 % slučajeva i sami u potpunosti koriste internetom, dok djelomično znanje o primjeni interneta ima 33.9 % roditelja.

Istraživači (Valcke i sur., 2010) koji su se bavili proučavanjem roditeljskih internetskih stilova uočavaju kako dominira autoritativni stil roditeljstva (59.3 %)

Što se tiče rezultata koji se odnose na korištenje interneta u obrazovne svrhe, istraživanje EU Kids - HR pokazuje da svako treće dijete u dobi od 9 do 17 godina svakodnevno ili gotovo svakodnevno nauči nešto novo pretražujući internet te koristi internet za pisanje domaće zadaće, dok rijetko koriste internet za pretraživanje informacija o mogućnostima školovanja ili zaposlenja. Pritom starija djeca češće koriste internet za pisanje domaće zadaće i češće uče o novim stvarima pretražujući internet u odnosu na mlađu djecu. Rezultati pokazuju da djeca rijetko dobivaju potporu učitelja u korištenju interneta pri čemu potporu češće dobivaju starija nego mlađa djeca.

Ako se usporede dobiveni rezultati EU Kids - HR istraživanja, koji se odnose na dostupnost interneta, s drugim jednako pohvalnim nacionalnim istraživačkim projektom „*Društvena online iskustva i mentalno zdravlje mladih*“, koje je 2019. godine provela Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba u suradnji s Gradskim uredom za zdravstvo Grada Zagreba i Društvom za komunikacijsku i medijsku kulturu na uzorku od 1772 učenika prvih i trećih razreda srednjih škola iz Zagreba, Rijeke, Splita i Dubrovnika, ukazuju na to da gotovo svi adolescenti imaju pristup internetu od kuće (99.5 %), 95.1 % putem mobitela, a 77.9 % u školi. Svaki treći adolescent društvene mreže koristi od 3 do 5 sati dnevno, a svaki peti adolescent više od 5 sati dnevno. Čim stigne notifikacija, gotovo svaki drugi adolescent odmah provjerava društvene mreže, svaki treći provjerava ih nekoliko puta dnevno, a svaki peti adolescent društvene mreže provjerava stalno, bez obzira na to je li stigla notifikacija ili ne. Što se tiče korištenja društvenih mreža, dobiveni su slični rezultati kao u istraživanju EU Kids – HR. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da najviše mladih koristi YouTube (97.7 %), Instagram (92.6 %) i WhatsApp (88.7 %), potom slijedi Snapchat (63.2 %) i Facebook Messenger (50.6 %). Klein (2020) ističe da je većina učenika član neke grupe ili razredne grupe na Whatsappu zbog razmjene školskih materijala te ističe: „Ovi podatci mogu se objasniti online nastavom i potrebom da su učenici jednog razreda okupljeni na jednom mjestu kako bi razrednici lakše informirali učenike i razmjenjivali materijale.“ (Klein, 2020, str. 57). Rezultati istraživanja aktualnih trendova u korištenju društvenih mreža kod učenika prvog i trećeg razreda srednjih škola u Hrvatskoj (Buljan Flander, Selak Bagarić, Prijatelj, Čagalj Farkaš, 2020) ukazuju na to da se najviše sudionika koristi YouTubeom (98 %), zatim Instagramom (92,4 %), WhatsAppom (88,8 %), Snapchatom (63,2 %), Facebook Messengerom (50,3 %) te Facebookom (42,2 %). Ostale mreže poput Vibera (27,4 %), Pinteresta (23,6 %), Twittera (13,3 %), Tumblra (6,6 %), ASKfma (0,7 %) te Vimea (0,4 %) koriste se rjeđe.

## ZAKLJUČAK

Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju na potrebu preventivnih aktivnosti i programa te afirmaciju medijske pismenosti od najranije dobi. Premda se međunarodni projekt Global Kids Online provodi već dugi niz godina, Republika Hrvatska uključila se tek 2017. godine. Samim time radi se o prvom reprezentativnom istraživanju čiji rezultati mogu biti dobri pokazatelji za razvoj preventivnih programa u školskim ustanovama, ali i organizacijama civilnog društva za koje neki autori smatraju da su jednako, ako ne i učinkovitiji, od onih u školskom okruženju. Nužnost obrazovanja stručnjaka i roditelja ogleda se u nalazu istraživanja EUKidsOnline-HR koji pokazuje da je pri uznemirujućim sadržajima koje su vidjeli na internetu, tek svako deseto dijete u dobi od devet do jedanaest godina tražilo pomoć od druge osobe (roditelja, učitelja ili prijatelja). Roditelji su pokazali veliki interes za programima medijske pismenosti, kao i za obrazovanje u cilju podizanja osnaživanja kompetencija roditeljske medijacije, što se može prepoznati kao apel obrazovnoj politici za kreiranjem



edukacija koje bi bile namijenjene roditeljima. Sudjelovanjem u ovom istraživanju i Hrvatska se uključila u svjetski standard praćenja sigurnosti djece na internetu te krenula u smjeru kreiranja obrazovnih politika koje će donijeti kvalitetnije smjernice za unaprjeđenje sigurnosti djece na internetu. Potrebno je poticati znanstvena istraživanja koja s pedagoškog aspekta analiziraju sigurnost djece i mladih na internetu te u skladu s rezultatima raditi na implementaciji kvalitetnih preventivnih programa. Zaključno, u (post)pandemijskoj eri samo kvalitetna preventivna intervencija stručnjaka kao odgovor na rizična ponašanja djece i mladih može pomoći pri podizanju razine sigurnosti djece i mladih u online okruženju.

## LITERATURA

1. Ayas, T., i Horzum, M.B. (2013). Internet addiction and Internet parental style of primary school students. *Turkish Psychological Counselling and Guidance Journal*, 39(4), 46-57. Dostupno na: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pes/issue/57202/807732>
2. Bašić, J. (2009). Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Školska knjiga: Zagreb.
3. Buljan Flander, G., Selak Bagarić, E., Prijatelj, K., Čagalj Farkaš (2020). Ispitivanje aktualnih trendova u korištenju društvenim mrežama kod učenika prvog i trećeg razreda srednjih škola u Hrvatskoj. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju u poremećaje u ponašanju* 28 (2), 277-294. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/248368>
4. Agencija za elektroničke medije i Unicef. <https://www.medijskapismenost.hr/wp-content/uploads/2018/04/elektronicko-nasilje.pdf>
5. Ciboci, L. (2014). Grupe mržnje na društvenim mrežama – novi oblici nasilja među djecom i mladima U: *Nasilje na Internetu među i nad djecom i mladima*. Društvo za socijalnu podršku, Zagreb. <http://www.drustvo-podrška.hr/wp-content/uploads/2014/10/Zbornik.pdf#page=13>
6. Ciboci, L., Kanižaj, I., Labaš, D., Osmančević, L.(2018). Obitelj i izazovi novih medija. Priručnik s radnim listićima za roditelje, nastavnike i stručne suradnike (treće dopunjeno izdanje). Zagreb: Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu. <https://djecamedija.org/wp-content/uploads/2018/04/prirucnik-obitelj-i-izazovi165x240mm-v3-web.pdf?fbclid=IwAR3WU5Ulsa6BfevfkRYLh5cuSxIycdlX-7VoQc3Ytvia8Hg6urEYr17BtNg>
7. Ciboci, L., Kanižaj, I., Labaš, D. (2019). Poštivanje sebe i drugih u virtualnom svijetu. Zagreb: Agencija za elektroničke medije i Unicef. <https://www.medijskapismenost.hr/wp-content/uploads/2019/04/Postivanje-sebe-i-drugih-u-virtualnom-svijetu.pdf>
8. Ciboci, L., Ćosić Pregrad, I., Kanižaj, I., Potočnik, D., Vinković, D. (2020). Nacionalno istraživanje o sigurnosti djece na internetu. <http://hrkids.online/prez/EUKidsOnlineHRfinal.pdf>
9. Gosarić, S. (2018). Povezanost školske klime i nasilnog ponašanja učenika na društvenim mrežama. Diplomski rad. <https://repozitorij.hrstud.unizg.hr/islandora/object/hrstud%3A1481/datastream/PDF/view>
10. Horvat, M. (2012). Istraživanje rizika od nasilja i zlouporabe sredstava ovisnosti kao osnova za kreiranje školskog preventivnog programa. *Kriminologija & socijalna integracija*, 20 (2), 59-72. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu. Hrvatski studiji. Odsjek za sociologiju. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/hrstud:1481/preview>
11. Klein, N. (2020). Utjecaj preventivnih programa na razvoj medijske pismenosti osnovnoškolaca. Diplomski rad. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffst%3A2796>

12. Kranželić, V., Ferić Šlehan, M. (2008). Kvaliteta školskog okruženja u percepciji roditelja: temelj partnerstva škole-obitelji-zajednice. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16(2), 29–45. <https://hrcak.srce.hr/99122>
13. Livingstone, S., i Haddon, L. (2009). EU Kids Online: Final Report. London: EU Kids Online. Dostupno na: <http://www.lse.ac.Uk/media@lse/research/EUKidsOnlineFinalReport.pdf>
14. Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba (2019). Rezultati nacionalnog istraživačkog projekta „Društvena online iskustva i mentalno zdravlje mladih“. <https://www.poliklinika-djeca.hr/istrazivanja/rezultati-nacionalnog-istrazivackog-projekta-drustvena-online-iskustva-i-mentalno-zdravlje-mladih/>
15. Pravilnik o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim tijelima. *Narodne novine* 87/2008., 86/2009., 92/2010., 105/2010., 90/2011., 16/2012., 86/2012. i 94/2013.132/13. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013\\_11\\_132\\_2874.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_11_132_2874.html)
16. Puharić, Z., Stašević, I., Ropac, D., Petričević, N., i Jurišić, I. (2014). Istraživanje čimbenika nastanka ovisnosti o internetu. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/142198>
17. Red button (2020). Dostupno na: <https://redbutton.gov.hr/online-prijava/7>
18. Tomljenović, R. (2018). Regulatory Authorities for Electronic Media and Media Literacy -Comparative analysis of the best European practices. Council of Europe. Dostupno na: <https://rm.coe.int/regulatory-authorities-for-electronic-media/1680903a2a>
19. Ybarra, M.L., i Mitchell, K.J. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver–child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27, 319–336. Dostupno na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140197104000399>



Tihana Škojo<sup>a</sup>, Alma Mance<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera,

<sup>b</sup> Osnovna škola Višnjevac

## CJELOŽIVOTNO UČENJE NASTAVNIKA GLAZBENE KULTURE U KONTEKSTU REALIZACIJE NASTAVE NA DALJINU

**Sažetak:** *Cjeloživotno učenje obuhvaća brojna formalna i neformalna iskustva kojima se proširuju znanja i vještine nastavnika, važna za njihov stručni i profesionalni razvoj. Uz nekadašnje uobičajene oblike usavršavanja, koji bi uslijedili nakon završenoga diplomskog studija Glazbene pedagogije, a koji se odnose na informiranje o didaktičko-metodičkim suvremenostima te sudjelovanje na stručnim aktivima, skupovima, seminarima i radionicama, zbog obveze realizacije nastave Glazbene kulture na daljinu otvorio se potpuno novi izazov za nastavnike, a time i prostor za stjecanje novih nastavničkih kompetencija.*

*U radu se opisuje kvalitativno istraživanje provedeno s ciljem utvrđivanja stavova nastavnika o osobitostima oblikovanja nastave Glazbene kulture na daljinu. U istraživanju se kroz polustrukturirani intervju u fokus grupi nastojao dati prikaz didaktičkoga oblikovanja glazbene nastave na daljinu. Aktualizirali su se novi nastavni izazovi, ali i poteškoće s kojima se nastavnici susreću prilikom planiranja i provođenja takve nastave, sa svrhom usmjeravanja i formuliranja sadržaja budućih cjeloživotnih učenja, kojima će se osnažiti i osuvremeniti kompetencije nastavnika Glazbene kulture.*

**Ključne riječi:** *cjeloživotno učenje, nastavnici Glazbene kulture, nastava na daljinu*

**Summary:** *Lifelong learning includes many formal and informal experiences expanding the teachers' knowledge and skills, which are important for their professional development. In addition to traditional forms of training after graduation Music Pedagogy, which refer to obtaining information on modern didactic and methodological features and participation in professional activities, meetings, seminars and workshops, due to obligatory distance learning in teaching music, a new challenge has presented itself for teachers. Naturally, this implies the need for acquiring new teaching competencies.*

*This paper describes a qualitative research conducted with the aim of determining the teachers' attitudes on the peculiarities of organizing distance learning of music. Based on a semi-structured focus group interview, the research aimed to provide an overview of the didactic design of distance music teaching. New teaching challenges were brought to attention, as well as the difficulties teachers face in planning and conducting such teaching, with the purpose of directing and formulating the content of future lifelong learning, which will strengthen and modernize the competencies of music teachers.*

**Keywords:** *lifelong learning, music teachers, distance learning*

## UVOD

Fleksibilnost i prilagodljivost imperativi su društva u kojemu živimo te predstavljaju vodeću temu u aktualnome diskursu u obrazovanju i nastavničkom osposobljavanju (Jukić i Škojo, 2019). Iako su nakon završenoga studija nastavnici kompetentni za posao koji će izvršavati, istovremeno se pred njima otvara dug vremenski prostor, cijeli radni vijek koji, s obzirom na brojne i različite izazove društva koje se mijenja, donosi nepregledan niz novih obrazovnih zahtjeva na koje trebaju spremno, odgovorno i kvalitetno odgovoriti. Iz potrebe da kompetentno odgovore na zahtjeve osobnoga profesionalnog razvoja, ali i odgoja i obrazovanja svojih učenika, za sve novine koje donosi moderno doba, nastavnici se opredjeljuju za različite oblike vlastita cjeloživotnog učenja i usavršavanja.

Cjeloživotno učenje obuhvaća tri temeljna oblika učenja i obrazovanja koji zajedno čine jedinstvenu cjelinu. To se odnosi na formalno, neformalno i informalno učenje i obrazovanje, a karakteristično je zbog svoje fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja i strategije učenja (Pastuović, 2008). Formalno je obrazovanje obvezno, institucionalizirano obrazovanje koje rezultira diplomom kojom se priznaje viši stupanj obrazovanja. Neformalno obrazovanje podrazumijeva sve aktivnosti usmjerene prema širenju znanja putem seminara, tečaja, simpozija, konferencija i dr. (Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja, 2000; Kuka, 2012), dok je informalno obrazovanje oblik namjernoga učenja u kojemu pojedinac samostalno određuje cilj svojega učenja, planira učenje, organizira te vrednuje osobno postignuće (Pastuović, 2008).

Cjeloživotno je obrazovanje nastavnika aktualna tema u europskim dokumentima u kojima se ističe potreba za razvijanjem svijesti o važnosti cjeloživotnoga obrazovanja te pružanjem mogućnosti daljnjega usavršavanja u struci s naglaskom na pedagošku skupinu predmeta, ali povećanjem mobilnosti nastavnoga osoblja radi usavršavanja unutar zemalja Europske unije.

U Hrvatskoj je cjeloživotno obrazovanje nastavnika, kao oblik stručnoga usavršavanja, obvezno za sve nastavnike. Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2014) podrazumijeva pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti, u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnoga rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti. *Pravilnikom o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu* (2019) utvrđuju se razine i odgovarajuća zvanja nastavnika te uvjeti i način njihova napredovanja u zvanja mentora, savjetnika i izvrsnoga savjetnika. Za napredovanje u zvanje mentora, osim uvjeta vezanih uz razinu i vrstu obrazovanja, položen stručni ispit uz najmanje pet godina rada na nastavničkom poslu i ispunjenje uvjeta izvrsnosti, zahtijeva kontinuirani profesionalni razvoj u trajanju od najmanje 100 sati u posljednjih pet godina. Napredovanje u zvanje savjetnika, uz ostalo, zahtijeva desetogodišnji nastavnički staž i kontinuirani profesionalni razvoj u trajanju od najmanje 150 sati u posljednjih pet godina, dok napredovanje u izvrsnoga savjetnika predviđa najmanje petnaest godina u obavljanju nastavničkoga posla te kontinuirani profesionalni razvoj u trajanju od najmanje 200 sati u posljednjih pet godina. Stručno se usavršavanje pod nadležnošću Agencije za odgoj i obrazovanje održava u obliku stručnih skupova koji se organiziraju po predmetnome području na državnoj razini jednom u godini, na međuzupanijskoj razini jednom ili dvaput godišnje, dok se na županijskoj razini održavaju tri do četiri puta godišnje (Pažin-Ilakovac i Skelac, 2010). Modeli i pristupi realizaciji stručnoga skupa ovise o razini, ali i o ciljnoj skupini te broju sudionika. Na stručnim se skupovima sadržaji realiziraju kroz različite oblike – predavanja, pedagoške radionice, iskustvene skupine, okrugle stolove, videokonferencije te mrežne portale.

Osim kroz programe stručnoga usavršavanja koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje ili organizirane stručne skupove izvan škole (konferencije i seminari, programi na sveučilištima te posjete drugim školama), svaki se nastavnik usavršava i u matičnoj školi kroz različite i brojne programe koje organiziraju stručni suradnici: pedagog, psiholog, defektolog i knjižničar te predavači koji posjete školu kako bi prenijeli zanimljive stručne, znanstvene ili umjetničke sadržaje. Također se i individualno stručno usavršava, najčešće čitanjem stručne literature – članaka, priručnika, nastavnih materijala te izradom nastavnih materijala. Plan i program usavršavanja, podijeljen u tri kategorije (stručno usavršavanje u školi, stručno usavršavanje izvan škole i individualno stručno usavršavanje), s detaljno navedenim pojedinostima, nastavnici iskazuju početkom školske godine.

Istraživači su u posljednjih dvadeset godina osvijestili potrebu za aktualizacijom tematike cjeloživotnoga učenja i obrazovanja. Klapan i sur. (2009) zaključuju kako budući nastavnici već tijekom studija prepoznaju potrebu za stalnim nadograđivanjem znanja te da su spremni investirati u svoje daljnje obrazovanje koje će uslijediti nakon završenoga diplomskog studija. Radeka i Sorić (2005), ispitujući zadovoljstvo nastavnika kvalitetom vlastita cjeloživotnog usavršavanja, ukazuju na to kako je samo četvrtina ispitanih nastavnika uglavnom ili potpuno zadovoljna vlastitim cjeloživotnim usavršavanjem, a tri četvrtine nastavnika djelomično je ili potpuno nezadovoljno. Kao razloge nezadovoljstva navode slabu organizaciju usavršavanja, nedovoljnu ponudu sadržaja, ali i neprimjerene metode i oblike usavršavanja te ukazuju na potrebu za implementacijom promjena i poboljšanje kvalitete cjeloživotnoga usavršavanja nastavnika. U opsežnome se istraživanju Pavina i suradnika (2005), na uzorku od 3 468 učitelja i nastavnika osnovnih škola iz Hrvatske, navodi kako se stručno usavršavanje odvija u obliku seminara, predavanja, radionica, dok su konferencije, studijska putovanja, usavršavanja u inozemstvu i trajne višegodišnje edukacije zastupljene tek u prosjeku oko 2 %. U pogledu procjene kvalitete, valja istaknuti kako su nastavnici u prosjeku zadovoljni stručnim usavršavanjima, ali smatraju kako stručno usavršavanje nije znatnije doprinijelo u približavanju onih područja koja nisu imali priliku upoznati tijekom studija. Catapano (2018), ukazujući na isti problem, ističe kako nastavnik ne može kontrolirati sadržaj skupa ili vrstu stručnoga usavršavanja što implicira da ipak, unatoč dobroj namjeri, zapravo ne dobiva ono što mu doista u tome trenutku treba.

Najčešće se navedena područja učiteljskoga i nastavničkoga rada o kojima bi željeli naučiti nešto više u okviru stručnoga usavršavanja odnose na rad s učenicima s različitim teškoćama u učenju i ponašanju, primjenu informatike u nastavi i rad s računalom, rad s nadarenim učenicima, primjenu novih nastavnih metoda i vještina u podučavanju suvremena kretanja u metodici nastave, komunikacijske vještine, načine praćenja i vrednovanja učeničkoga postignuća i odgojno-obrazovnoga procesa, teme iz područja psihologije i pedagogije te najnovije spoznaje i dostignuća u području vlastitoga predmeta (Pavin i sur. 2010).

Istražujući mišljenje nastavnika glazbene kulture o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u glazbenu nastavu, Škojo (2018) zaključuje kako su nastavnici svjesni da je odgojno-obrazovna inkluzija imperativ današnje humanistički orijentirane nastave, ali da se ne osjećaju dovoljno kompetentnima za to područje rada. Autorica aktualizira potrebu za praktičnim savjetima i primjerima dobre prakse te sadržajima koji bi nastavnicima u okviru stručnoga usavršavanja omogućili stjecanje potrebnih kompetencija.

Istraživanja su pokazala da se potrebe i interesi nastavnika glazbe u profesionalnome cjeloživotnom razvoju mijenjaju tijekom godina nastavnoga iskustva (Conway, 2007; Bauer, 2007) te ukazuju na potrebu za stupnjevanjem stručnih usavršavanja. Naglašavaju kako su teme koje se odnose na povećanje samopouzdanja u vlastite kompetencije ili mogućnosti profesionalne suradnje i podrške te konkretne teme koje se odnose na povećanje nastavne

učinkovitosti primjerenije nastavnicima koji se nalaze u prvim godinama nastavnoga rada nego iskusnijim nastavnicima.

Budući da sve brži digitalni razvoj donosi značajne promjene u odgojno-obrazovnome procesu i sve se veći naglasak stavlja na implementaciju digitalnih tehnologija u nastavu, nastavnici uviđaju potrebu za ubrzanim stjecanjem potrebnih informacijsko-komunikacijskih kompetencija (Celen i Seferoglu, 2020). Svakim je danom razvidna sve veća razlika u poznavanju i implementaciji tehnologije u nastavu između nastavnika i učenika (Şahin i Uluyol, 2016), *digitalnih urođenika* i *digitalnih imigranata* (Prensky, 2001). Istraživanje o medijskoj i informacijskoj pismenosti kao osnovi za primjenu digitalnih tehnologija u nastavi iz diskursa obrazovnih potreba nastavnika utvrdilo je kako nastavnici iskazuju pozitivne stavove o uporabi digitalnih tehnologija u nastavi, međutim, utvrđena je dobna razlika u razumijevanju digitalnih tehnologija i njihovu korištenju u nastavi. Mlađi nastavnici, koji imaju do 10 godina radnoga iskustva, pokazuju pozitivnije stavove te intenzivnije promišljaju o implementaciji digitalnih tehnologija od nastavnika koji imaju više od 30 godina radnoga staža (Novković Cvetković i sur., 2018).

Obrazovna su stvarnost učenici generacije Z, generacije koja ne poznaje svijet bez interneta, komunikaciju bez mobilnih uređaja ili računala. Prema istraživanju, pripadnici te generacije imaju veću potrebu za tehnološki utemeljenom stimulacijom od bilo koje prethodne generacije, što ih čini manje zainteresiranim za tradicionalne nastavne strategije (Jo i sur., 2007). Istraživanje koje je provedeno u Hrvatskoj ukazuje na odgojno-obrazovne izazove koje nastavnicima donosi rad s učenicima generacije Z (Rončević i Vrcelj, 2020). Navodi se kako najmanje teškoća na prilagodbu u nastavi u pogledu IKT-a imaju mlađi nastavnici jer su godinama i karakteristikama sličniji novim generacijama. Ističu kako učenici brže usvajaju digitalno prezentiran sadržaj jer većinu svoga slobodnog vremena provode u virtualnome svijetu te lakše apsorbiraju informacije koje se prezentiraju na način koji im je blizak.

Istraživanje koje je ispitivalo primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi (Pović i sur., 2015) pokazuje kako u Hrvatskoj moderne tehnologije koristi 93,2 % nastavnika, podjednako žene i muškarci, a prosječan nastavnik koji koristi tehnologije u nastavi ima između 30 i 40 godina. U istraživanju je istaknut i dominantni problem koji se odnosi na nedovoljno obrazovanje nastavnika o primjeni tehnologija u nastavi te je ukazana potreba za provođenjem sustavnog obrazovanja koja će biti kvalitetno isplanirana sukladno nastavnim potrebama i predznanju nastavnika. Nastavnici navode kako koriste digitalne sadržaje koje su pripremili hrvatski nakladnici za potrebe nastave te video sadržaje na YouTubeu. Izrađuju vlastiti digitalni sadržaj, najčešće prezentacije. Tek polovica nastavnika koristi inteligentne igre, a LMS sustav za e-učenje (Moodle i CARNetov Loomen) koristi tek nešto više od 10 % nastavnika.

U posljednje je vrijeme razvidno jačanje *Professional Learning Communities* (PLC), zajednica nastavnika koji su usmjereni prema zajedničkom razvoju prakse (Fielding i sur., 2005). Zbog jednostavnosti komunikacije putem društvenih mreža ubrzano se razvijaju *Personal Learning Network* (PLN), *mreže* nastavnika koji se međusobno povezuju i razmjenjuju informacije sa svrhom unaprjeđenja učenja i podučavanja (Catapano, 2018). Taj se oblik može promatrati i kao proaktivni oblik stručnoga usavršavanja pojedinca koji nastavniku omogućava personalizirano stručno usavršavanje, a koje kreira prema osobnim potrebama, interesima i preferencijama.

Iz pregleda istraživanja razvidno je kako širenje mogućnosti obrazovne tehnologije otvara nove nastavne mogućnosti te svakim danom zahtijeva proširenje kompetencijskog okvira nastavnika koji žele odgovoriti na suvremene izazove. Od nastavnika se očekuju fleksibilnost i otvorenost za mijenjanje dosadašnjih načina podučavanja te kritičko

preispitivanje vlastite prakse, ali ponajviše motiviranost za cjeloživotno učenje i usavršavanje. Izvanredne su situacije, poput ove uzrokovane pandemijom koronavirusa, kroz potpuno novo iskustvo nastave na daljinu otvorile novo poglavlje u pogledu nastavničkih potreba, te još jednom ukazale na iznimnu važnost cjeloživotnoga učenja koji sustavno iznova oblikuje nastavnike jačajući njihove kompetencije.

## CILJEVI I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U radu se opisuje istraživanje provedeno s ciljem utvrđivanja osobitosti oblikovanja nastave Glazbene kulture na daljinu u svrhu aktualizacije sadržaja kojima bi nastavnici glazbe u budućnosti nadopunjavali kompetencije kroz programe cjeloživotnoga usavršavanja. U skladu sa zadanim ciljem izdvojeni su sljedeći zadatci:

- ispitati mišljenje nastavnika o didaktičkome oblikovanju nastave Glazbene kulture na daljinu ili ispitati poteškoće s kojima se nastavnici susreću u realizaciji nastave Glazbene kulture na daljinu;
- utvrditi pozitivna iskustva u realizaciji nastave na daljinu;
- ispitati je li nastava na daljinu pridonijela proširivanju kompetencija kod nastavnika;
- utvrditi sadržaje koje bi u programima cjeloživotnoga usavršavanja trebalo ponuditi nastavnicima.

U istraživanju kojim su se ispitale osobitosti realizacije nastave Glazbene kulture na daljinu sudjelovalo je osam ispitanika (jedan nastavnik i sedam nastavnica). Broj je ispitanika odabran sa svrhom omogućavanja svim ispitanicima da iskažu svoje mišljenje (Krueger i Casey, 2009). Svi su nastavnici zaposleni na puno radno vrijeme u osnovnoj školi s nastavnim stažem u rasponu od 3,5 do 35 godina. Nastavnici izvode u svojim školama cjelokupnu nastavu Glazbene kulture od 4. razreda do 8. razreda.

Kako bismo dublje i detaljnije istražili individualnu percepciju problema, odabran je kvalitativni pristup, polustrukturirani intervju u fokus grupi. Taj je pristup odabran sa željom da se u prvome planu istaknu nastavnici kao reflektivni praktičari koji pričaju svoju priču i istodobno ju interpretiraju (Vizek Vidović i sur., 2005). U prikupljanju je podataka korištena metoda razgovora, polustrukturirani intervju, koji se odvijao mrežno na platformi Zoom 15. svibnja 2020. godine. Primijenjena su pitanja vezanoga tipa te se tijekom intervjua nastojao slijediti redoslijed pitanja (Mejovšek, 2007). Uzorak je namjeran, neprobabilistički, karakterističan za populaciju čije se mišljenje željelo ispitati. Prednosti uzorka odlikovala se u njegovoj specifičnosti i prilagođenosti svrsi istraživanja. Odabrani su sudionici koji su različite životne dobi i duljine radnoga iskustva. Vodio se računa da je dio nastavnika napredovao u zvanju (mentor, savjetnik i izvrsni savjetnik) kako bismo dobili na cjelovitosti informacija značajnih za svrhu istraživanja (Milas, 2005). Budući da su svi sudionici članovi istoga međuzupanijskog stručnog vijeća, uvaženo je i načelo homogenosti te je ispunjena teorijska pretpostavka da će ispitanici opuštenije govoriti kada se nalaze u grupi sebi sličnih (Skoko i Benković, 2010).

Intervju, u trajanju od 2 sata i 10 minuta, snimljen je u audio-vizualnome obliku i pohranjen u računalu prve autorice rada. Analiza snimljenoga materijala vođena je protokolom koji opisuju Griffie i Dale (2005). Za obradu je podataka primijenjen interpretativni pristup i kvalitativna analiza. Rabljena je redukcija podataka metodom usporedbe i kontrastiranja podataka te metoda „rezanja i lijepljenja“ sličnih izjava zajedno (Krueger, 1994), a najrelevantniji su odgovori citirani.



## REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Iz rezultata nastalih tijekom intervjua dobivene su interpretabilne kategorije koje su podijeljene u tri veće cjeline:

- zadovoljstvo realizacijom nastave Glazbene kulture na daljinu;
- osobitosti didaktičkoga oblikovanja Glazbene kulture na daljinu;
- pozitivne implikacije nove nastave na kompetencije nastavnika Glazbene kulture.

Kao uvod u razgovor, nastavnici su upitani kako se snalaze u realizaciji nastave Glazbene kulture. Svi su sudionici istraživanja utvrdili da se u tome trenutku, dva mjeseca od početka nastave na daljinu, *dobro ili vrlo dobro* snalaze u realizaciji te kako su *zadovoljni što se nije prekinuo nastavni kontinuitet*. Nastavnici ukazuju na početnu nesigurnost koja je bila osjetna zbog prvoga susreta s *online platformama*. Naglašavaju kako je *na početku online nastave bilo puno problema; od same organizacije nastave, nastavnih materijala, pa sve do aktivnog uključivanja učenika i uopće njihova prihvaćanja takvog oblika nastave*. Kvalitativna je analiza utvrdila kategoriju koja se odnosi na platforme koje su nastavnici koristili u podučavanju na daljinu. Nastavnici u odgovorima navode cijelu paletu platformi koje koriste, primjerice Microsoftov Teams, Yammer, Google Classroom te Zoom, dok u nižim razredima dio nastavnika koristi Microsoft One Note. Dio nastavnika ističe kako *s učenicima razredne nastave nisu komunicirali putem Teamsa, nego s njihovim roditeljima putem gmail-a pa je sve bilo puno složenije*. Ukazuju na to kako je *komunikacija s učenicima bila intenzivnija nego ikada do sada* pa se često uz utvrđene platforme odvijala i preko Vibera, Messengera i e-maila. Najmlađa nastavnica zaključuje kako je s gledišta implementacije digitalnih alata u nastavi to *bila izvrsna prilika jer smo imali prigodu isprobati najrazličitije alate, čak i naučiti od učenika dosta o tome*.

Razgovor o nastavnim medijima usmjerili su intervju k didaktičkom oblikovanju nastave Glazbene kulture na daljinu. Kvalitativna obrada podataka pokazala je da se mišljenja nastavnika mogu svrstati u sljedeće kategorije: nastavni sadržaji i aktivnosti, pripremanje i izvođenje nastavnoga procesa, mediji u nastavi Glazbene kulture te praćenje rada i vrednovanje ishoda učenja i nastavna komunikacija.

### 1. Nastavni sadržaji i aktivnosti

Svi nastavnici naglašavaju kako su *morali gotovo u potpunosti prilagoditi ili čak izmijeniti nastavni program*. Dominantno nastavu na daljinu temelje *na aktivnosti slušanja i zadacima koji proizlaze iz slušanja*. Nastavnici ističu kako su *na ovaj način u potpunosti izgubili mogućnost realizacije pjevanja i glazbenih igrâ, ali i ostalih djeci „zabavnijih“ aktivnosti*. Jedna nastavnica ističe kako je u svojoj nastavi osobito uživala upravo u *dinamici koju pruža izmjena aktivnosti pjevanja, sviranja i pokreta te kako je, unatoč iznimnom naporu da zadrži aktivnost učenika, nastava na daljinu i isključiva usmjerenost na aktivnost slušanja i obradu muzikoloških sadržaja ostavila traga na interesu učenika za predmet*.

### 2. Pripremanje nastave i izvođenje nastavnoga procesa

Prvi set odgovora unutar ove kategorije odnosi se na pripremanje nastavnoga sata. Ispitanica s najmanje nastavnoga staža ističe kako *priprema za jedan nastavni sat u prosjeku zahtijeva od dva do tri sata pripremanja*. Ističe kako *montiranje video zapisa oduzima puno vremena te se ponekad dogodi da pripreme za nastavne sate traju do kasno u noć*. Ostali nastavnici napominju kako je priprava za nastavu na daljinu *daleko opsežnija, ali i kompliciranija jer one glazbene pojavnosti koje bi demonstrirali i potom metodom razgovora*

utvrdili u neposrednom radu, u nastavi na daljinu moraju se napisati, a uz sve je potrebno dobro paziti da sve bude jasno i konkretno rečeno.

U drugome su se setu odgovora nastavnici referirali na izvođenje nastavnoga procesa uz davanje primjera konkretnih nastavnih jedinica. Istaknuli su kako *nije moguće „kopirati” nastavu uživo, već sažeto, jasno i na konkretnim zadacima približiti učenicima nove sadržaje i teme koje su u nastavnom programu*. Najmlađa sudionica navodi sljedeći primjer: *napišem jasne upute u virtualnoj učionici (numeriram redoslijed zadataka, naglašavam/podebljavam ključne riječi i rečenice i dr.), a zatim, ovisno o temi, prilažem zvučni ili video zapis. Gotovo uvijek glavni zadatak uklopim u nastavni materijal kako bih bila sigurna da su učenici pogledali i pročitali zadano. Za utvrđivanje znanja najčešće koristim Kahoot kvizove te najavim učenicima kako će njihova aktivnost biti vrednovana. Rok obično zadajem do sljedećeg sata Glazbene kulture, ali uvijek dajem mogućnost naknadnog rješavanja ako se učenici jave i zatraže novu priliku*. Druga sudionica navodi primjer realizacije za nastavnu jedinicu programna suita naglašavajući kako snimi power point prezentaciju, u Loom aplikaciji. *Učenici slušaju nekoliko odabranih slika skladbe „Slike s izložbe” uz priložene zadatke. Naglašava kako zadatci budu jednu minutu otvoreni, da učenici razmisle, a nakon toga se pokaže rješenje zadatka*. Ista nastavnica napominje kako je od prelaska na nastavu na daljinu uvela slušni dnevnik u kojemu učenici na skali od 1 do 10 iskazuju koliko ih se dojmila pojedina skladba te da kroz dodatna pitanja učenici izraze osjećaje, doživljaj glazbenoga djela i da postupno grade pozitivan stav o umjetničkoj glazbi. U nizu zanimljivih i kreativnih rješenja izdvaja se jedna nastavnica koja se, unatoč novim prilikama, nije odrekla aktivnosti pjevanja. Tijekom obrade pjesme po sluhu demonstrira učenicima cijelu pjesmu, potom čita tekst i kratko objašnjava, zatim pjeva dio po dio pjesme, a nakon toga analizira pjesmu i šalje učenicima matricu pjesme koju po želji mogu koristiti u *karaoke igri*. Ističe kako je pjevanje na taj način preraslo u najzabavniju nastavnu aktivnost te kako su učenici slali snimke izvrsnih vokalnih izvedbi.

### 3. Mediji u nastavi Glazbene kulture

Logično se na prethodnu kategoriju nadovezala i sljedeća koja se odnosi na medije koje su nastavnici koristili u podučavanju na daljinu. Svi nastavnici ističu kako *na svakom satu koriste prezentacije u koje postavljaju različite audio i videozapise*. Navode kako *videosnimke biraju s YouTubea i trude se da budu što je moguće bolje kvalitete i izvedbe*. Također ističu kako koriste *digitalne sadržaje iz postojećeg udžbenika Profil Glazbeni krug 5 IZZI (audio i video snimke), ali da se uvijek trude zadati kreativne zadatke učenicima kako bi i oni dali svoj doprinos aktivnim sudjelovanjem u kreiranju i izvedbi nastave*.

Iako su nastavnici na samome početku intervjua naveli platforme koje su koristili prilikom nastave na daljinu, pojavio se set odgovora koji se odnosio na nastavne sadržaje koji su se emitirali putem televizije. Šest je ispitanika, iako pohvaljuju sadržaje, izjavilo kako zbog sadržajne neusklađenosti *nisu pratili nastavu Glazbene kulture na televiziji*. Naglašavaju kako su *većinu lekcija koje su prikazivane, već ranije obradili s učenicima, pa nije imalo smisla da se ponovno vraćaju na iste sadržaje*. Ostali ispitanici ističu kako su koristili videolekcije koje su priložene na stranici Škole za život, kao i snimke videolekcija s YouTubea. Svi nastavnici posebno pohvaljuju *Noticu*, serijal glazbeno-obrazovnih emisija u kojima gledatelj na zanimljiv i dinamičan način upoznaje raznovrsna glazbala. U svakoj se epizodi upoznaje jedno glazbalo kroz informacije vezane uz njegovu građu, povijest te načine i tehniku sviranja, ugađanja, održavanja i izrade (Čorić, 2015). Nastavnici ističu kako je trodijelna struktura emisije izvrstan primjer dinamičnog nastavnog sadržaja, sažetog u desetak minuta, koji učenici mogu samostalno pratiti. U uvodnome dijelu mladi glazbenik predstavlja glazbalo kroz skladbu i pojašnjenje. U središnjemu se glazbalo predstavlja u kontekstu komornih i/ili orkestralnih sastava, dok se u završnome dijelu daje suvremen kontekst i donose zanimljivosti. Emisiji

dodatnu atraktivnost daju stalne izmjene najrazličitijih načina prezentacije koji u potpunosti zadovoljavaju potrebe današnjega učenika (Čorić, 2015).

Ispitanici su iznimnu znatiželju iskazali za sva kreativna rješenja koja su u intervjuu navedena. Nastavnici navode kako koriste različite digitalne alate: Google obrazac, ThingLink, Genially, Kahoot, Wooclap, Wordwall, Mind Maps, Genially i Čudnovate kotače te permanentno ukazuju na podršku učenika i kolega kako bi lakše i uspješnije svladali navedene digitalne alate. Posebno se osvrću na ulogu društvenih mreža koja im je bila iznimno korisna. Navode kako su do inspiracije za nastavni sat i do dobrih rješenja za realizaciju pojedine teme dolazili *komunicirajući s kolegama nastavnicima sustručnjacima iz dvije grupe na Facebooku*. Upravo je to omogućilo dijeljenje neograničenoga broja kvalitetnih internetskih izvora iz kojih se može učiti i razgovarati (Albert, 2015), ali i *nesebično dijeliti vlastite materijale*, naglašava ispitanica s najviše radnoga staža. Korištenje društvenih mreža postalo je oblik individualnoga usavršavanja u kojemu nastavnici razmjenjuju relevantne obrazovne članke, nastavne sadržaje ili jednostavno razgovarajući razmjenjuju praktična iskustva i mišljenja (Carpenter i Morrison, 2018).

#### 4. Praćenje rada i vrednovanje ishoda učenja

Kategorija koja se odnosi na ishode učenja iskristalizirala se kao produkt promišljanja nastavnika primarno o internetskim sadržajima i ispravnome odabiru iz široke palete digitalnih alata. Nastavnici ističu primarnu potrebu za razmišljanjem o tome koja znanja i vještine učenici moraju steći, a posebice koje stavove učenicima želimo prenijeti, a tek tada odabrati najbolje nastavno sredstvo.

S druge strane, nastavnici naglašavaju kako su u potpunosti revidirali postojeće ishode učenja te da su ishodi samo djelomično ostvareni. Znanje stečeno na online nastavi, u najboljem slučaju, na razini je primjene, ali najčešće tek na razini razumijevanja, naglašava jedna nastavnica. Posebice ističu problem praćenja i vrednovanja znanja. Ističu, zadaće im mogu pomagati raditi svi ukućani (što sam mnogo puta bila u prilici uočiti). Jedna nastavnica izjavljuje sljedeće: iznenadilo me to koliko se po odgovorima u samom kvizu već vidi je li kviz rješavao učenik ili njegov roditelj, je li učenik stvarno poslušao primjer ili nije. Naglašavaju kako svaku aktivnost opisno vrednuju, najviše iz motivacijskih razloga, dok odgovaranja i sve pisane radove (osvrte, prezentacije, istraživački rad, plakate, umne mape i projekte) ocjenjuju brožčano. Nastavnici iskazuju kako i u aktivnostima koje se odnose na vrednovanje znanja nastoje, osim na kvalitetu i točnost, biti usmjereni na trud i kreativnost.

#### 5. Nastavna komunikacija

Posljednja je kategorija, koja se odnosila na nastavnu komunikaciju, oblikovana kao odgovor na realizaciju ishoda učenja. Budući da nastavnici prepoznaju važnost dvosmjerne komunikacije, iako se ona odvija na daljinu, ukazuju na to kako je ona bila otegotni nastavni čimbenik. Navode kako *s većinom učenika surađuju i komuniciraju odlično, ali nažalost uvijek ima i onih učenika koji malo ili uopće ne sudjeluju u radu i izbjegavaju bilo kakvu interakciju*. Nastavnici naglašavaju kako se *u nastavi uživo razmijeni daleko više informacija i da je protok informacija brži*. Jedna nastavnica ističe kako *ponekad u jednom danu ima 57 poruka u čavrljanju, i ne stigne svima kvalitetno i detaljno odgovoriti, dok je to u razredu odmah, učinkovito i brzo rješivo*.

Posljednja interpretabilna kategorija bila je usmjerena na pozitivne implikacije nove nastave Glazbene kulture u kontekstu cjeloživotnoga učenja. Svi se nastavnici slažu kako je nastava na daljinu donijela mnoštvo novina i izazova. U svojim su se odgovorima reflektirali

na ona malobrojna pozitivna gledišta koja su uočili tijekom realizacije. Najveću dobrobit nastave na daljinu svi nastavnici vide u tome da su u *vrlo kratkom vremenskom roku svladali rad na online platformama i njihovo korištenje te da i dalje svakodnevno intenzivno rade na razvoju svojih tehnoloških kompetencija*. Nastavnici naglašavaju kako je tehnološki osobni razvoj bio *ono najvrjednije što je proizišlo iz nastave na daljinu*. Ističu kako takav značajan napredak ne bi bio moguć ni u jednome obliku stručnoga usavršavanja *jer su bili primorani preko noći pripremiti se za nastavu i najbolje moguće nastavu realizirati*. Naglašavaju kako je svatko od nastavnika uočio osobne nedostatke koji se odnose na uporabu nastavne tehnologije te navode konkretne potrebe vezane uz pojedine *digitalne alate i aplikacije, ali i različite računalne vještine koje bi im pomogle u oblikovanju kvalitetnijih nastavnih materijala*.

Nastavnici također navode kako su *imali priliku upoznati se s raznim „stranama“ učenika koji su u razredu malo tiši, a zapravo imaju puno toga za dati i pokazati*. Ističu kako je u ovoj nastavnoj inačici zaživjela individualizacija nastave u punome smislu. Naglašavaju kako su se mogli više posvetiti učenicima kojima je potrebna podrška u radu. *Za takve smo učenike smišljali drugačije kvizove, zadatke, s njima smo komunicirali kao nikada do sada*. Smatraju kako su se, među ostalim, usavršili u *prepoznavanju onoga što učenike motivira, ali i u važnosti pozitivnog stava i pozitivnih emocija, često i humora*.

Primijetili su kako *učenici zamjećuju i cijene trud koji nastavnici ulažu u pripremanje sata*. Iako su svjesni brojnih teškoća s kojima su se susreli tijekom dosadašnje nastave na daljinu, za koju naglašavaju kako je često bila obojena *neizvjesnošću, nervozom, tehničkim poteškoćama, iznimnim tehnološkim zahtjevima te potpuno novim nastavnim izazovima*, smatraju kako im je intrinzična motivacija te *želja za uspješnom realizacijom nastave bila izuzetno velika*. Ističu kako su im *pozitivni komentari učenika i njihove česte pohvale na poneki detalj iz sata davale dodatni poticaj da se maksimalno potrudite te da, što je moguće bolje i kreativnije, osmisle svaki sljedeći nastavni sat na daljinu*.

## ZAKLJUČAK

Pandemija koronavirusa naglo je donijela potpuni zaokret u didaktičko-metodičkome oblikovanju nastave Glazbene kulture. Premještanje nastave u virtualni prostor donijelo je nove izazove koji su zahtijevali promptan odgovor nastavnika, ponesen visoko razvijenim kompetencijama, snažnom motivacijom i pedagoškim optimizmom.

Rezultati istraživanja, nastali kao refleksija i kritičko promišljanje nastavnika o realizaciji nastave na daljinu, pokazali su da je uz sve poteškoće proteklo nastavno iskustvo ukazalo na brojne potrebe suvremene nastave koja se odlikuje otvorenošću i fleksibilnošću, ali dominantno u visokoj profesionalnoj osposobljenosti nastavnika. Iskustvom su nastave na daljinu nastavnici na nov način osvijestili potencijal koji pruža informacijsko-komunikacijska tehnologija u nastavi. Primjena novih tehnoloških rješenja izazvala je kod nastavnika preispitivanje njihovih osobnih kompetencija te osvještavanje potrebe za daljnja stjecanja znanja i unaprjeđivanje kompetencija povezanih s uporabom informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavi.

Prilagodba podučavanja, koja se u nastavi Glazbene kulture na daljinu ogledala gotovo u svim didaktičkim elementima – od ishoda učenja, nastavnih aktivnosti, sadržaja, nastavnih metoda, medija i vrednovanja – donijela je niz kreativnih nastavnih rješenja koja su nastavu na daljinu učinila zanimljivom i izazovnom kako za nastavnike, tako i za učenike. Iako su nastavnici usmjereni na ograničene mogućnosti u realizaciji nastave, nastava je i u novome obliku donijela stalno promišljanje nastavnika o aktivnom sudjelovanju svih učenika. Nastavnici su kroz razmjenjivanje konkretnih rješenja aktualizirali potrebu za snažnijim

utjecajem praktičara, koji će donijeti uporabne ideje, u sadržaje budućih stručnih usavršavanja. Istaknuli su kako su veliku ulogu u razmjeni ideja i nastavnih rješenja imale društvene mreže. U grupi koju su činili nastavnici Glazbene kulture svakodnevno su se iznosili reprezentativni glazbeni sadržaji koji su bili adekvatni za korištenje u nastavi. Nastavnici su nastojali međusobno dijeliti najkvalitetnije glazbene izvedbe, snimke iz najvećih koncertnih i opernih dvorana, glazbene primjere koje su didaktički oblikovali za pojedinu nastavnu jedinicu te inventivna rješenja za realizaciju pojedine aktivnosti. Kreativna su nastavna rješenja često poticala i učenike na preuzimanje aktivne uloge u procesu učenja te ih je iznenadna promjena u nastavnoj praksi motivirala da samostalno istražuju i grade svoja glazbena znanja.

Iz rezultata je razvidno kako su se novonastale okolnosti usmjerile nastavnike prema učestalijoj primjeni formativnoga vrednovanja, usmjerenoga, osim prema točnosti i kvaliteti realizacije pojedinoga zadatka, i na vrednovanje aktivnosti učenika i marljivost u radu.

U konačnici možemo zaključiti da je, iako je svaki nastavnik realizirao nastavu Glazbene kulture na daljinu naglo i bez prethodne pripreme, ovisno o svojim kompetencijama, tehnološkim znanjima i mogućnostima, svim nastavnicima zajednički bio entuzijazam kojim su pristupili tome izazovu te kreativnost kojom su prevladali svaku nastavnu zapreku. To naglo i iznenadno *stručno usavršavanje* svakoga je nastavnika navelo na refleksiju nastavnoga rada, osvještavanje osobnih jakih i slabih postupaka i osobina te je otvorilo nove smjerove formalnoga, neformalnoga i informalnoga učenja i obrazovanja koje će odabrati sukladno osobnim preferencijama.

## LITERATURA

1. Albert, D. J. (2015). Social Media in Music Education: Extending Learning to Where Students "Live". *Music Educators Journal*, 102(2), 31-38.
2. Bauer, W. I. (2007). Research on the professional development of experienced music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 17(1), 12-21.
3. Catapano, J. (2018). What is a PLN? Why Do I Need One? *TeachHUB*. URL: <https://www.teachhub.com/what-pln-why-do-i-need-one> [pristup: 11. 4. 2021.]
4. Carpenter, J. P. i Morrison, S. A. (2018). Enhancing teacher education... with Twitter? *Phi Delta Kappan*, 100(1), 25-28.
5. Conway, C. (2007). Introduction to special focus on professional development. *Journal of Music Teacher Education*, 17(1), 9-11.
6. Celen, K i Seferoglu, S. S. (2020). Features of Effective Professional Development Practices for Teachers as ICT Users. U M. Durnali i I. Limon (ur.), *Enriching Teaching and Learning Environments With Contemporary Technologies*. (str. 18-38). Ministry of National Education, Turkey.
7. Čorić, A. (2015). Uloga obrazovnih televizijskih emisija u stjecanju znanja iz područja glazbene kulture. U V. Balić, D. Radica (ur.), *Četvrti međunarodni simpozij glazbenih pedagoga. Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* (str. 69-84). Umjetnička akademija Sveučilište u Splitu.
8. European Commission, Education & Training: Key Competences for a Changing World (2009)
9. Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C. i Thorp, J. (2005). *Factors Influencing the Transfer of Good Practice*. London: Department for Education and Skills.
10. Jukić, R., Škojo, T. (2019). Ocena pripravljenosti študentov na izzive učiteljskega poklica. *Pedagoška obzorja-Didactica Slovenica*, 34, 86-102.

11. Klapan, A., Rafajac, B. i Rončević, N. (2009). Stavovi studenata preddiplomskog studija pedagogije Sveučilišta u Rijeci spram cjeloživotnog učenja. *Andragoški glasnik*, 13(2), 113-131.
12. Krueger, R. A., Casey, M. A. (2009). *Focus groups. A practical guide for applied research*. California: Sage Publications.
13. Kuka, E. (2012). Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola*, 58, 197-203.
14. Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (2000). Zagreb: Državni zavod za statistiku.
15. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
16. Novković Cvetković, B., Stošić, L. i Beleusove, A. (2018). Media and Information Literacy-the Basis for Applying Digital Technologies in Teaching from Discourse of Educational Needs of Teachers. *Croatian Journal of Education*, 20(4), 1089-1114.
17. Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Ridički, R. (2005). Prikaz rezultata empirijskih istraživanja na glavnim sudionicima sustava obrazovanja učitelja i nastavnika. U V. Vizek Vidović (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (str. 95-173). Institut za društvena istraživanja
18. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2), 253-267.
19. Pažin-Ilakovac, R. i Skelac, M. (2010). Stručno usavršavanje u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje – opis stanja. U M. Barbaroša-Šikić, M. Zrnčić, V. Hržica (ur.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj* (str. 11-15). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
20. Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
21. Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
22. Pović, T., Veleglavac, K., Čarapina, M., Jaguš, T. i Botički, I. (2015). Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj. *Proceedings of the Carnet User Conference 2015 (CUC2015)*. Zagreb: Carnet.
23. Radeka, I. i Sorić, I. (2005). Kvaliteta permanentnog usavršavanja nastavnika. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 2, 263-278.
24. Rončević, M. i Vrcelj, S. (2020). Uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologija u odgojno-obrazovnom radu s generacijom Z. *Odgojno-obrazovne teme*, 3(5), 41-64.
25. Şahin, S. i Uluyol, Ç. (2014). Elementary school teachers' ICT use in the classroom and their motivators for using ICT. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 65-75.
26. Skoko, B. i Benković, V. (2010). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao: časopis za politologiju*, 46 (3), 217-236.
27. Škojo, T. (2018). Nastavnički izazov: individualizacija poučavanja usmjerena prema uspješnoj inkluziji učenika s teškoćama u nastavu glazbene kulture s naglaskom na učenike s oštećenjem sluha. U V. Marković, J. Martinović-Bogojević (ur.), *Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija – Zbornik s prvog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije* (str. 153-169). Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija Cetinje.
28. Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
29. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2020). NN 64/20.



## KONTROVERZNI ASPEKTI TRADICIONALNE BALETNE PEDAGOGIJE I NJIHOVE REPERKUSIJE NA PROFESIONALNI RAZVOJ PLESAČA

**Sažetak:** Tradicionalni pedagoški model, u kojem nastavnik ima aktivnu ulogu, autoritativan položaj i dogmatski pristup, a učenik pasivnu ulogu, submisivan položaj i nekritički pristup, anakroničan je, no još uvijek dominantan model u hrvatskim i većini svjetskih baletnih škola. Standardni i općeprihvaćeni oblici prenošenja i usvajanja nastavnih sadržaja u baletnim školama, zbog njihova ekskluzivizma i elitizma, kao i zbog rijetkih (izvan)institucionalnih revizijskih intervencija, nerijetko pokazuju graničnu, pa i pervertiranu inačicu tradicionalnoga pedagoškog modela. U radu se rasvjetljuje diskrepancija između relevantnih pedagoških, psiholoških i etičkih spoznaja i/ili postulata te tipičnih aberacija tradicionalno orijentiranih baletnih pedagoga – ponaprije s interakcijsko-komunikacijskog aspekta odgoja i individualnog aspekta razvoja osobnosti – kao i njihov utjecaj na profesionalni razvoj plesača. Kroz komparativnu analizu i sintezu kontekstualno selektiranih pojavnosti pokazuje se kako je tradicionalna baletna pedagogija, opterećena brojnim i duboko ukorijenjenim kontroverzama, neučinkovita i kontraproduktivna u postizanju podjednako univerzalnog cilja opće pedagogije, kao i univerzalnog cilja baletne pedagogije.

**Ključne riječi:** aberacije tradicionalnoga baletnoga pedagoškog modela, individualni aspekt razvoja osobnosti, interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja, univerzalna i partikularna odgojno-obrazovna svrha

**Summary:** The traditional pedagogical model, in which the teacher has an active role, authoritative position and dogmatic approach, and the student has a passive role, a submissive position and an uncritical approach, is an anachronistic but still dominant model in Croatian and in most world ballet schools. Standard and generally accepted forms of transmission and adoption of curriculum content in ballet schools, due to their exclusivism and elitism, as well as due to rare (extra)institutional audit interventions, often show a borderline and even perverted version of the mentioned model. The paper highlights the discrepancy between relevant pedagogical, psychological and ethical knowledge and/or postulates and typical deviations of traditionally oriented ballet pedagogues – primarily from the individual aspect of personality development and interaction-communication aspect – as well as their impact on dancers' professional development. Through comparative analysis and synthesis of observed occurrences, it is shown that traditional ballet pedagogy, burdened with numerous and deep-rooted controversies, is inefficient and counterproductive in achieving both the particular goal of pedagogy – proper choice, optimal development and full affirmation of mature dance personalities, and the universal goal of pedagogy – building personality as the most valuable educational product and the purpose of pedagogical efforts (Vukasović, 1999).

**Keywords:** ballet, pedagogy, controversy, repercussions.



## ZNAČAJKE, POSTULATI I SVRHA PEDAGOŠKOG ODNOSA

Promatran kroz povijest, odgoj se uvijek odvijao na relaciji odgajatelj – odgajanik, bez obzira koliko se tom aspektu u razvoju pedagoške misli svjesno pridavalo važnosti (Bratanić, 1993, str. 25). Različiti pristupi i teorije odgoja u različitim povijesnim trenucima važnost pridavali jednom ili drugom sudioniku odgojnog procesa, no suvremene tendencije u proučavanju odgojne djelatnosti sve više naglašavaju interakcijsko-komunikacijski aspekt, čija vrijednost leži baš u pridavanju važnosti uloge odgajatelja i odgajanika, odnosno nastavnika i učenika: „Naime, takav pristup odgoju razrješava nas dileme tko je važniji u odgojnom procesu i u centar pažnje postavlja međuljudski odnos na čijim temeljima se gradi složena zgrada odgojne djelatnosti.“ (*Ibid.*) Sagledan s tog aspekta, odgoj je usko vezan i primarno određen kvalitetom odnosa nastavnik – učenik. Bitne karakteristike odgoja s interakcijsko-komunikacijskog aspekta jesu da se on odvija u međuljudskom odnosu, da se zasniva na suradnji, da ovisi o kvaliteti interakcije i komunikacije u odnosu te da usavršava osobnost i nastavnika i učenika. Rezultat njihove suradnje nije samo jednak zbroju rezultata svakog od njih, nego je znatno više od toga, stoga se u kvaliteti tog rezultata odražava kvaliteta njihove suradnje.

Međuljudski odnosi mogu se dijeliti prema različitim kriterijima, no u ovom kontekstu bitna je podjela koja ih dijeli na osobne i profesionalno-društvene. Odnos nastavnik i učenik po svojoj je prirodi i karakteristikama profesionalno-društven; međutim, ono što je u njemu zanimljivo jest činjenica da njegova uspješnost najčešće ovisi o tome kako su riješeni osobni trenuci. Karakteristike osobnog odnosa su: nema svjesnu namjeru i praktični cilj; subjektivan je, odnosno utemeljen na emocijama; trajnost mu ovisi o međusobnoj privlačnosti; nema hijerarhije; teži smanjenju frustracije; rezultat je osobnog izbora; izričito je privatn. Karakteristike profesionalno-društvenog odnosa su: namjera i svrha jasno su mu određene; objektivan je, odnosno utemeljen na racionalnom; trajnost mu ne ovisi o promjenama privlačnosti; hijerarhičan je; ispunjen je latentnom agresijom; rezultat je stjecaja okolnosti; javan je, u određenom smislu (*ibid*, str. 25-35).

Obilježja pedagoškog odnosa su:

- odgajateljeva namjera pomaganja i unaprjeđivanja razvoja odgajanika, koja podrazumijeva pedagošku djelatnost utemeljenu na nadanju (povjerenju u mogućnosti, pedagoškom optimizmu), dok su sumnja, fatalizam ili defetizam profesionalno i etički nedopustivi; što opet ne znači da je obrazovnost utemeljena na naivnom optimizmu kako mlad čovjek može razviti sve one sposobnosti i vrline koje on i/ili odgajatelj želi, već da ima mogućnosti, te mora steći hrabrost kako bi te mogućnosti razvijao i koristio;
- dvojni intencionalitet odgojne djelatnosti, koji se odnosi na konfliktnu strukturu odgajateljeve namjere – istodobnu usmjerenost na realnost sadašnjeg razvoja odgajanika i na anticipaciju idealno mogućeg stanja njegova razvoja;
- odgajatelj zastupa interese učenika, odnosno odgajanje u svakom pogledu treba služiti samo unaprjeđivanju mogućnosti razvoja odgajanika i njegovu obrazovanju, te mu u daljnjem životu omogućiti samoodređenje, odgovornost i relativnu autonomiju, a nikako odgajanika ne bi smjelo učiniti sredstvom manipulacije;
- odgojni zahtjevi (norme) promjenjive su kategorije; s obzirom da se vrijednosti, znanja, vještine, norme, obrasci ponašanja i značenja tijekom vremena mijenjaju, stalnim promjenama podložno je i odgajanje pa se na pitanje što je za odgajanika dobro, može odgovoriti samo u okviru konkretnih sociokulturalnih uvjeta i uočenih tijekova razvoja društva i kulture, a sadržaj norme *raditi za dobro učenika* treba stalno propitivati i o njemu javno raspravljati;

- uzajamnost odnosa između odgajatelja i odgajanika; za razliku od odgajanika, odgajatelj nema samo odnos prema odgajaniku, nego i svijest o tom odnosu (poželjnom i zbiljskom), te je on – za razliku od odgajanika – odgovoran za kvalitetu pedagoškog odnosa, u kojem odgajnik nikako nije objekt odgajateljevih namjera i aktivnosti koji samo reagira i prihvaća;
- autoritet i slobodno pristajanje uz autoritet (povjerenje); odgajatelji i učitelji mogu ispuniti svoje zadaće samo ako su stekli povjerenje i poštovanje svojih učenika, a pedagoški autoritet temelji se na zalaganju za unaprjeđivanje odgajanikove samostalnosti i odgovornosti, kao i kritičkog i stvaralačkog odnosa prema svijetu, te je konačni cilj uspostave pedagoškog autoriteta da postane nepotreban (Bašić u Mijatović, 1999, str. 182-185).

Interakcijsko-komunikacijski pristup odgoju zahtijeva da se osvijesti kako u odgoju, kao procesu koji se odvija u polju međuljudskog odnosa, ne utječe svojim ponašanjem samo nastavnik na učenika, već i obrnuto (Bratanić, 1993, str. 32). Kako bi se to moglo ostvariti, potrebno je da nastavnik u sebi razvije stav i spremnost za primanje poticaja svojih učenika, odnosno da neprestano bude otvoren duhu generacija koje odgaja te da sebe usavršava kako bi njegova osobnost u tom pogledu mladima bila primjer. Odnos između nastavnika i učenika ima sve opće karakteristike međuljudskog odnosa, mada se one u njemu odražavaju na specifičan način; primjerice, bez obzira na kojem se stupnju odgojno djelovanje vršilo, u njemu nikada ne može biti zastupljen potpuni reciprocitet, već i stoga što je po prirodi tog odnosa nastavnik u nadređenom, a učenik u podređenom položaju. Specifičnosti odnosa nastavnik – učenik su prožetost profesionalnog i privatnog, neravnopravnost te poteškoće u ostvarivanju reciprociteta. Vrlo značajan element uspješnosti odnosa nastavnik – učenik jest njihova međusobna naklonost. Neravnopravnost u njihovu odnosu mijenja se s obzirom na vrijeme i mjesto odgojnog djelovanja; što je uzrast učenika niži, to je neravnopravnost veća. Elementi reciprociteta u odnosu su: naizmjeničnost zauzimanja pozicije subjekta i objekta, pri čemu bi učenike trebalo osposobiti za aktivniju ulogu u odgojno-obrazovnom procesu; mogućnost konfrontacije mišljenja, koja podrazumijeva priznanje da je učenik u pravu kada to situacija zahtijeva; uspostavljanje dijaloga, bez kojeg nema uspješne odgojne komunikacije, a za čije uspostavljanje moraju biti ostvareni i subjektivni i objektivni uvjeti (*ibid*, str. 32-37).

Implicitne pedagogije odgojno-obrazovnih djelatnika moguće je analizirati putem pozicioniranja subjekata u pojedinom odnosu te je u odnosima u školi – s obzirom na pozicioniranje subjekata i kriterij vrijednosti – moguće razlikovati četiri osnovne pozicije (Kolak u Bilić i Bašić, 2016, str. 27). Prvu poziciju čini najpoželjniji odnos: *ja vrijedim – ti vrijediš*, što je konstruktivna pozicija u kojoj su svi subjekti odgojno-obrazovnog procesa svjesni svojih kvaliteta; to je pozicija samopoštovanja, poštovanja i prihvaćanja. Druga pozicija proizlazi iz situacije u kojoj subjekt umanjuje svoju vrijednost i preuveličava tuđu, te je za tu poziciju znakovit osjećaj nedovoljne vrijednosti, stida i različitih osjećaja zasnovanih na idealizaciji drugog subjekta. Pri ovom pozicioniranju moguće su dvije strategije razvoja subjekta u odnosu: prva je usmjerena na servilnost i poniznost, a druga na povlačenje i osamljivanje. Treću poziciju čini odnos *ja vrijedim – ti ne vrijediš*, što je situacija koja u pedagoškom odnosu nastaje kada jedan od subjekata sebe precjenjuje, a drugog podcjenjuje; za to pozicioniranje karakteristični su arogancija, podcjenjivanje i ponižavanje, kao i osjetljivost na kritiku te pravdanje putem okrivljavanja drugih. Pritom postoji mogućnost da se superiornost određenog subjekta u toj poziciji manifestira samo kao dublja ili prikrivena inferiornost; takve osobe najčešće razmišljaju unutar dihotomije *ili sam superioran ili sam inferioran*, te bježeći od inferiornosti ulaze u superiornost, a s obzirom da superiornošću kompenziraju inferiornost, riječ je o kompenzatorskoj poziciji. Četvrta je pozicija *ja ne vrijedim – ti ne vrijediš*, što je pozicija opće bezvrijednosti koja se odnosi na subjekte koji i sebi i drugima pripisuju značenje bezvrijednosti; školsku kulturu djelatnika s ove pozicije karakterizira besmisao, bespomoćnost

i nihilizam. Jedina pozicija u kojoj je moguće ispravno pedagoški djelovati te kod učenika razviti poziciju samopoštovanja i poštovanja, a koja je zbog toga izrazito važna u odgoju, jest pozicija u kojoj je vrijednost obiju strana istaknuta kao pozitivna (*ibid*, str. 27-28).

Ako učitelji nemaju jasnu profesionalnu predodžbu pedagoškog odnosa, ne mogu ni uspostaviti profesionalne kriterije te je njihova samokritička introspekcija samoodnosna i upućena na sudove sviđanja – nesviđanja, zadovoljstva – nezadovoljstva, osobne želje i subjektivna očekivanja od odnosa s učenicima (Bašić u Opić, Bilić i Jurčić, 2015, str. 14). Danas vodeća vrijednosna predodžba pedagoškog odnosa suvremene pedagogije smatra odnos učitelja i učenika temeljem pedagogije, odnosno odgoja, a pedagoško razumijevanje u sebi objedinjuje tri komponente: viđenje učenika (priznanje, uvažavanje), što znači da učitelj nastoji i trudi se vidjeti svakog učenika onakvim kakav i tko on jest, te ga kao takvog bezuvjetno prihvatiti; viđenje mogućnosti, pri čemu učitelj mora paziti da zbog određene stvorene slike o učeniku ne prestane biti otvoren za osobnost koju ima pred sobom, odnosno da ne vidi samo sliku učenika (svoja očekivanja), već stvarnu osobu i njezine (stvarne) razvojne mogućnosti; viđenje s empatijom, što se odnosi na sposobnost i volju učitelja da uvaži subjektivnu stvarnost i samorazumijevanje djeteta i mlade osobe, odnosno da teži razumijevanju duševnog života svojih učenika, načina na koji opažaju svijet, koje strategije učenja koriste, što osjećaju, što ih motivira i slično; sve to nastoji razumjeti, no ne i vrednovati (*ibid*, str. 26-30).

Strugar (1991, prema Strugar u Mijatović, 1999, str. 407) donosi sažet pregled poželjnih učiteljevih osobina, na temelju rezultata empirijskih istraživanja koja su obavljena u svijetu i kod nas od početka 20. stoljeća: pomaže učenicima u radu i potiče njihov interes; raspoložen je, ljubazan i pristupačan; prijateljski se, strpljivo i smireno odnosi prema učenicima; pokazuje zanimanje za učenike, razumije ih i poštuje; izbjegava sarkazam i pogrдне riječi; ugodnog je izgleda, postojan, uravnotežen i dosljedan; nepristran je, pravedan, pošten i autoritativan; duhovit je, entuzijastičan i širokih interesa; empatičan je, voli djecu i vjeruje u njihove sposobnosti; objektivan je, realan, samokritičan i prirodan; vlada svojim osjećajima; održava demokratske odnose i dobar je suradnik.

Unatoč razlikama u konceptualizaciji i potrebama učenika na različitim razinama obrazovanja, istraživanja ukazuju na sličnosti u važnosti blizine i suradnje u odnosu, na povezanost pozitivnog i negativnog nastavnčkog odnosa s akademskim i socijalnim ishodima učenja, te na utjecaj ranih interpersonalnih iskustava na formiranje kasnijih odnosa (Šimić Šašić u Bilić i Bašić, 2016, str. 124). Loš odnos s nastavnikom može izazvati veću štetu u ranijoj dobi, u kriznim razdobljima tranzicije te kod učenika u riziku od razvoja problema prilagodbe. S druge strane, pozitivan odnos ima protektivnu ulogu, štiteći učenike od maladaptivnog ponašanja, pri čemu nastavnik olakšava ili smanjuje učinke drugih čimbenika koji mogu negativno utjecati na ishode učenja.

Iz perspektive privrženosti pozitivan odnos s nastavnikom omogućuje učeniku na razini ranog obrazovanja osjećaj sigurnosti te spremnost na istraživanje okoline i učenje. Iz motivacijske perspektive pozitivan odnos s nastavnikom u višim razredima i srednjoj školi predstavlja podršku motivaciji i angažmanu u učenju. Pokazalo se da je pozitivan odnos između nastavnika i učenika učinkovitiji za ishode učenja nego uvođenje inovacija u poučavanje. (*Ibid*, str. 123)

Djetetovo ponašanje, kao i njegovo emocionalno izražavanje, promjenjivo je uslijed utjecaja socijalnih odnosa; kroz interakciju s drugima ili promatranjem ponašanja drugih djeteta stječe i razvija vještine i sposobnosti koje nadilaze njegovo dotadašnje iskustvo, uči kontrolirati svoje ponašanje te ga prilagođavati okolnostima (Buljubašić Kuzmanović u Bilić i Bašić, 2016, str. 310). Gradeći i razvijajući mrežu odnosa u školi i zajednici na održivim i demokratskim vrijednostima, pedagogija odnosa doprinosi jačanju socijalne osjetljivosti učenika, što rezultira

njihovom empatijom; kroz druženje pak s vršnjacima i odraslim osobama u školi, roditeljskom domu i zajednici, dijete usvaja socijalne norme te razvija čitav raspon socijalnih umijeća, olakšavajući si uspostavu skladnih odnosa i ostvarenje cjelovitog i zdravog razvoja (*ibid.*).

Ljudske osobnosti nositelji su svakog napretka, stoga je model osobnosti i naznačen kao svrha pedagoških nastojanja te kao najvrjedniji odgojni produkt (Vukasović u Mijatović, 1999, str. 138). Time se odgojni proces identificira s procesom njezina izgrađivanja: „To je proces očovječenja čovjeka, uljuđivanja ljudskih bića, proces poticanja, njegovanja i izgrađivanja ljudskih svojstava.“ (*Ibid.*) Odgajanje bi izgubilo svoj smisao kad ne bi težilo izgrađivanju osobnosti, jer njegova je temeljna zadaća preobrazba biološki dane individue u društveno i etički vrijednu osobnost, a što je usko vezano uz važnije odgojne vrijednosti: zdravlje, istinu, dobrotu, ljepotu i stvaralaštvo (*ibid.*, str. 139). U procesu školskog učenja značajna uloga pripada sadržaju i nastavniku koji je na neki način posrednik između sadržaja i učenika; međutim, u tom procesu učenik mora realizirati i sebe kao osobnost, aktualizirati svoje potencijale i doživjeti samoaktualizaciju svoje osobnosti (Bratanić, 1993, str. 24). Svrha odgoja i obrazovanja eksplicitno bi se morala utvrditi kao put ostvarivanja individualne i društvene dobrobiti – kako sada, tako i u budućnosti – te bi trebalo težiti tome da se odgoje pozitivno obrazovani mladi ljudi, tj. osobe sposobne kompetentno se suočiti s izazovima života i pritom biti sretne (Miljković u Hrvatić i Klapan, 2013, str. 314) te *razumne* i *značajne*, kako je još davno napisao Stjepan Basariček (1882, prema Miljković u Hrvatić i Klapan, 2013, str. 309), a ne samo (pre)široko obrazovane. Pedagoška funkcija škole jest odgoj narastajuće generacije za samostalnost i zrelost. Razvojna zadaća pojedinca jest postajanje emancipiranom osobom, slobodnom od svih vrsta obrazaca, kontrole i vođenja (Jurić u Mijatović, 1999, str. 261).

Radom se nastoji ukazati na tipične aberacije tradicionalno orijentiranih baletnih pedagoga – ponajprije s interakcijsko-komunikacijskog aspekta odgoja i individualnog aspekta razvoja osobnosti – te pokazati njihovu oprečnost glavnim postulatima, značajkama i svrhama pedagoškog odnosa, kao i kontekstualno vezanima pedagogijskima, psihologijskim i etičkim spoznajama i/ili postulatima.

## MODEL TRADICIONALNE BALETNE PEDAGOGIJE

U dugotrajnom, iscrpljujućem i s obzirom na konačni ishod neizvjesnom baletnom školovanju, pedagog je ključna figura i često presudni faktor u dimenzijama učeničkog stupnja zadovoljstva, motiviranosti i vjere u uspjeh. Specifičnost je baletnog školovanja, između ostaloga, i u tome što se modus prenošenja znanja odvija gotovo isključivo kroz pedagošku osobnost, a što uvijek iznova aktualizira kvalitetu njegova odnosa s učenikom. Stoga je na baletno školovanje neprimjenjiva većina obilježja takozvane nove kulture učenja, koja su se devedesetih godina 20. stoljeća pojavila u raspravama: prijelaz s poučavanja na učenje, odnosno neuravnotežen odnos između poučavanja i učenja; isticanje važnosti samoorganiziranog učenja nasuprot učenja vođenog od nastavnika; konstruktivističko razumijevanje učenja kao iznalaženja i otkrivanja; isticanje „ukorijenjenog“ učenja spram posredovanja takozvanoga tromog znanja (teoretskoga, neprimjenjivog znanja); preporuka uvođenja novih nastavnih oblika, poput otvorene nastave (primjerice, projektna nastava, praktično učenje, učenje činjenjem, osjetilno učenje, slobodni rad), umjesto takozvanih tradicionalnih oblika (primjerice, predavanje); drukčija temeljna funkcija učiteljske uloge – umjesto prenošenja ili posredovanja znanja, njegova je temeljna zadaća poticanje i praćenje procesa učenja (Palekčić, 2015, str. 288). Proces prenošenja baletnog znanja, naime, može se odvijati isključivo interaktivno i prostorno strogo determinirano, što ga već po sebi čini prilično restriktivnim, repetitivnim i zatvorenim.

Kao takvoga dodatno ga intenzivira tradicionalni pedagoški model, koji je anakroničan, no još uvijek dominantan model u većini hrvatskih i svjetskih baletnih škola; u njemu nastavnik ima aktivnu ulogu, autoritativan položaj i dogmatski pristup, a učenik pasivnu ulogu, submisivan položaj i nekritički pristup. Mosston i Ashworth (1986, str. 76-292) razlikuju jedanaest stilova podučavanja, ističući da je dominantan stil tradicionalno orijentiranih baletnih pedagoga takozvani naredbodavni, koji se odvija primarno kroz demonstraciju, i u kojem pedagog donosi sve odluke, a učenik ih precizno izvršava. Taj je stil najviše usmjeren na pedagoga, za razliku od onoga na suprotnom kraju spektra – takozvanoga samoučećeg, koji je primarno usmjeren na učenika (*ibid.*). No autoritarnost u odgojno-obrazovnom procesu, i s njom povezana komunikacija, ne pridonose ostvarenju odgojnog ideala koji se manifestira u slobodi; ograničavana komunikacija ne vodi odgoju slobodne osobnosti, kao što ni pretjerana strogost te zahtijevanje pokornosti i poslušnosti – uz primjenu represivnih mjera – nisu obilježja pedagoških postupaka koji pridonose optimalnom razvoju osobnosti (Bognar i Matijević, 2002, str. 369).

Već sâm kodeks odijevanja na baletnom *classu* – najčešće crni triko i hiton te svijetle čarape za učenice, a bijela majica i crne tajice za učenike – pridonosi zatiranju učeničke osobnosti (usto je u nekim školama zabranjeno i šminkanje). Izražavanje vlastite osobnosti dodatno prigušuju zabrane uobičajenih i kod demokratski nastrojenih pedagoga poželjnih spontanijih učeničkih reakcija, poput smijeha, kao i razložnih reakcija, poput pružanja komentara drugom učeniku ili postavljanja pitanja pedagogu, a što se kod autoritarnih pedagoga uglavnom tumači kao ugrožavanje njihova autoriteta, sumnja u njihovo znanje ili čak provokacija.

Za tradicionalni baletni pedagoški model karakteristična je prije svega nasilna komunikacija, koja uključuje vikanje, prijetnje, uporabu uvredljivih izraza, pozivanje na pedagoški autoritet (starijega, jačeg, autoriteta po položaju i slično), a u iznimnim slučajevima i prisila (Bognar i Matijević, 2002, str. 370). U takvoj atmosferi učeniku se teže fokusirati na vlastiti napredak, s obzirom da je on usko vezan uz učiteljev stav, a taj je često agresivan, negativan ili rezerviran. S obzirom da „ponašanje nije ogledalo osobine, već adaptivna reakcija na nečiju okolinu“ (Gigerenzer, 2008, str. 58), Drenovac (2007, str. 111) ističe kako su prihvatljiva obrambena rješenja izbjegavanja izlaganju takvim neugodnostima od strane autoritarnih sportskih trenera, zapravo uobičajena za dobro odgojene i emocionalno osjetljive osobe. Baletni učenici rijetko se usuđuju koristiti asertivnim oblicima odgovora (između ostaloga i zato što ih od pedagoga prethodno nisu imali priliku usvojiti), umjesto kojih radije pribjegavaju samookrivljavanju, evaziji ili poltronstvu (prvo je više karakteristično za mlađi uzrast, a drugo dvoje za stariji). Takvo potpuno izostajanje ravnovjesja u odnosu pedagoga i učenika protivno je suvremenom shvaćanju nastavnikova autoriteta, u kojem je učitelj kojem učenik poklanja povjerenje i dodjeljuje status autoriteta, to dužan stalno opravdavati: „Zato autoritet uvijek ostaje povezan s dokazivanjem, s provjeravanjem (od strane učenika) i po tome se razlikuje od svakog oblika vladanja drugim.“ (Bašić u Opić, Bilić i Jurčić, 2015, str. 33)

Osim otvoreno agresivne komunikacije, često je prisutna i ona naizgled manje nasrtljiva, koja je razvidna kroz ironične ili sarkastične komentare vezane uz izgled ili sposobnosti učenika – tjelesne ili mentalne. Nije rijetkost da baletni pedagozi upućuju uvredljive komentare vezane uz učenički kognitivni kapacitet, izjednačujući njihovu nemogućnost točnog memoriranja elemenata pojedinih vježbi s njihovom „glupošću“, odnosno „neinteligencijom“. Osim što je takav pristup pedagoški neprihvatljiv, i znanstveno je diskutabilan. Pojam *pamet* znatno je kompleksniji i širi nego što sugerira njegovo ograničenje na sposobnost memoriranja baletnih vježbi, a povrh toga mjerenje „pameti“ kvocijentom inteligencije koncept je koji se u znanstvenim okvirima sve više napušta. Prema Howeu (1999, str. 8), kao objašnjenje zašto i kako se ljudi razlikuju u svojim sposobnostima, inteligencija je više konstrukcija nego nešto što je utemeljeno na činjenicama.

Inteligencija je ishod – i to vrlo važan – ali nije uzrok. [...] Inteligencija je apstraktna imenica koja označava stanje „biti inteligentan“, ali ne sadrži objašnjenje tog stanja. Isto kao što koncept sreće ne objašnjava zašto je netko sretan, a uspjeh nije razlog zašto je netko uspješan, inteligencija nije ni osnovni uzrok ni sila koja pokreće. Stvarni razlozi zašto su neki ljudi inteligentniji nego drugi, brojni su. Također, oni su mnogo složeniji nego što bi se moglo zaključiti iz stajališta koje inteligenciju smatra objašnjenjem. (*Ibid*, str. 8-9)

Negativni komentari vezani uz izgled, odnosno težinu, još su učestaliji, i neizravno su vezani uz anoreksiju kao čestu pojavu tijekom školovanja, ali i nakon njega. Studija napravljena na uzorku od 35 učenica visoko kompetitivne baletne škole koja selektira kandidatkinje iz SAD-a i Kanade, pokazala je da je kod 25.7 % bila prisutna *anorexia nervosa*, a kod 14.2 % *bulimia nervosa* ili njezin „djelomični sindrom“; uz to je dojam istraživača bio da takva stanja učenica nisu naišla na čvrst odgovor škole u vidu njihova suzbijanja (Garner, Garfunkel, Rockert, Olmsted, 1987).<sup>1</sup> Baletna estetika specifičan je, teško ostvariv i rijetko u potpunosti zadovoljen ideal, međutim, kao i sve druge relevantne sastavnice potencijalnoga profesionalnoga baletnog plesača, ne treba ju ni precjenjivati ni promatrati izdvojeno od drugih sastavnica. U školskoj je dobi prisutnost karakteristične baletne figure nepouzdan indikator njezine permanencije, kao što je to i njezin (djelomični) izostanak. Stoga se inzistiranje na pretjeranoj mršavosti ne čini samo promašenim estetskim ciljem, već se, kako uočava Katarinčić (2013, str. 71), izrazitim naglašavanjem tijela o njemu stvara slika kao o objektu bez osobnosti. U profesionalnom djelovanju vitkost je dakako obligatna, no ona može (pa i mora) varirati s obzirom na tjelesnu građu i visinu, na to je li riječ o lirskoj ili karakternoj ulozi, nositeljici glavne uloge ili članici četvrtog reda ansambla, nastupu u klasičnom ili suvremenom baletu i slično, a što su tradicionalni baletni pedagozi, odnosno na profesionalnoj razini baletni majstori, katkad neskloni uzeti u obzir.

Baletni pedagozi se, nadalje, uobičajeno služe ignoriranjem učenika u slučajevima kada ih ne smatraju dovoljno talentiranim, ali i u slučajevima kada smatraju da se ne trude dovoljno te ih žele „motivirati“ na jače zalaganje. Mladi i neiskusni plesači, a učenici još više, u takvim se slučajevima priklanjaju upravo onakvom stajalištu kakvog autoritarni pedagozi priželjkuju; u fokusu im je imperativ zadovoljenja pedagoga i interpretacija njegova ponašanja kao potvrde da su „izabrani“, a ne činjenica da su zapravo manipulirani i zlostavljani. Uz taj obrazac ponašanja obično je vezan i običaj pedagoga da korigiraju samo one učenike koje smatraju vrijednim svoje pažnje, truda i vremena, dok druge zaobilaze, istovremeno im zamjerajući ako se ne korigiraju sami, tvrdeći da ono što vrijedi za jednog, vrijedi za sve; što je, dakako, besmislica, jer svaki učenik ima svoje slabe točke, koje – jednako kao i mogućnost i način njihovog korigiranja – mogu i ne moraju biti zajedničke s onima ostalih učenika. Čest pasivno agresivan oblik tradicionalnoga pedagoškog ponašanja jest i neoslovljavanje učenika imenom, čak i nakon dužega zajednički provedenog razdoblja, čime mu se daje do znanja da nije vrijedan pune pozornosti pedagoga, niti je za njega unikatna, prepoznatljiva i vrijedna osobnost.

Tradicionalni baletni pedagozi neprestano su u potrazi za perfekcijom – koja je dakako nedostižna, ali i nepotrebna – te na tom putu u pravilu ili imaju fiksaciju na specifične plesačke

---

1 Slično iskustvo iznijela je i Ivana Miletić Piškor koja je, kao jedna od najperspektivnijih balerina u svojoj generaciji, zbog anoreksije završila na bolničkom liječenju, tijekom kojeg je nitko od nastavnika nije pitao kako je niti joj je došao u posjet: „Na baletu smo se svakodnevno gledali u ogledalu. Ja nisam primijetila da sam toliko smršavjela niti mi je to itko govorio. Ta mršavost u baletu se toliko cijeni i nitko ti sigurno neće reći da si pretjerao s gubljenjem kila. A tako počneš gubiti i realnu percepciju. [...] Kada sam završila školu, sa 17 godina sam se zaposlila u HNK, no način odnošenja prema nama plesačima nije se promijenio. Nepedagoški diskurs bio je prisutan i u profesionalnom ansamblu i nije mi se to sviđalo. Prošla sam kroz dovoljno problema i nisam se željela više osjećati loše. Željela sam živjeti, biti dobro i biti sretna.“ (Golemac, 2017)

mane, zanemarujući njegove vrline i tako gubeći cjelovitu sliku o plesaču, ili općenito precjenjuju tehnički izvođački aspekt, koji jest osnovna i najvažnija, ali ne i jedina komponenta izvedbene zaokruženosti; što pedagozi učenicima često naglašavaju, međutim svojim pristupom relativno rijetko potkrepljuju.

Poznato je, među baletnim profesorima, da i najboljoj primabalerini uvijek imaju nešto reći o kvaliteti njezine izvedbe. Naime, uvriježeno je mišljenje da ako se kaže da je nešto bilo dobro i da se nema ništa za dodati, da nisi dobar nastavnik jer uvijek može biti bolje. Kako nitko ne želi biti okarakteriziran kao loš, već podsvjesno, gledajući bilo koju izvedbu, stručni gledatelj tražit će mane pa su tako oni najrigidniji najčešće proglašavani najboljima. (Genzić, 2020, str. 30)<sup>2</sup>

Međutim, kao kreativan čin, odgoj se ne može u potpunosti racionalizirati te su upravo one koordinate koje izmiču racionalizaciji i verbalizaciji u odgoju odlučujuće (Bratanić, 1993, str. 27). S obzirom da se u odgoju samo jedan dio može osvijestiti, racionalizirati i spoznati, u tom činu važnu ulogu zauzimaju i intuicija, nadahnuće te oni iracionalni momenti koji se za sada ne mogu do kraja spoznati (*ibid.*). U tom je smislu promašen mehanički pedagoški pristup, koji smatra da se kod plesača sve može *izmjeriti*, i koji njegov ukupan potencijal uglavnom svodi na trolist raspon – vrteška – skok. Kvalitetan plesač, zahvaljujući svojoj osobnosti, ekspresivnosti, glumstvenosti, sceničnosti i drugome, puno je više od spomenuta okvira; stoga su izbori temeljeni isključivo na takvom pristupu, koji ne dopušta razmatranje i onih razloga koji eventualno izmiču racionalizaciji, uočljivi naposljetku u scenskim nastupima plesača koji su *pravilni*, ali bezizražajni, monotoni i neuvjerljivi.

Na svakom stupnju baletnog školovanja učenici se selektiraju prema razini iskazanoga kapaciteta, no on je često promatran kroz preusku prizmu koja ne sagledava njihove ukupne, već fragmentarne izvođačke mogućnosti. Tradicionalni pedagozi od učenika mogu brzo odustati kako zbog neadekvatnih(?) proporcija i intelektualnog *formata*, tako i zbog inkongruencije njihove vizije profesionalnoga baletnog umjetnika i konkretnoga (potencijalnog) plesača. Pritom su često subjektivni, nedovoljno introspektivni i samokritični, te mogu preferirati učenike koji su im na određen način slični, odnosno kompatibilni s njihovim karakterom, tjelesnim tipom ili nekadašnjim fahom. Učenike ne sagledavaju u svoj širini njihova talenta, već uglavnom kroz relativno usku prizmu, koja često prenaplašava njihove nedostatke, a podcjenjuje kvalitete, jednako kao i mogućnost da se one voljom, trudom i disciplinom prošire. U tom smislu za tradicionalno orijentirane baletne pedagoge karakterističan je takozvani statični mentalni sklop, odnosno uvjerenje da su ljudska obilježja zadana i nepromjenjiva, čime se stvara potreba da ih se neprestano iznova dokazuje (Dweck, 2018, str. 16). Za razliku od statičnoga, razvojni mentalni sklop temelji se na uvjerenju da se osnovna ljudska obilježja mogu kultivirati trudom, strategijama i uz pomoć drugih. Osobe s razvojnim mentalnim sklopom vjeruju da je istinski ljudski potencijal nepoznanica (te da se ni ne može spoznati), u skladu s čim je nemoguće predvidjeti što je sve moguće postići kada se u nešto uložne godine strasti, truda i učenja (*ibid.*, str. 16-17).

Evo što to znači. Samo zato što neke osobe mogu napraviti nešto bez ili s vrlo malo vježbe, ne znači da drugi to ne mogu napraviti (ponekad čak i bolje) ako vježbaju. Ovo je tako važno zato što doista brojni ljudi sa statičnim mentalnim sklopom misle da rana postignuća neke osobe govore sve što trebate znati o njezinu talentu i njezinoj budućnosti. [...] Ukratko, razvojni mentalni sklop omogućuje ljudima – čak i onima koji su na meti negativnih etiketa –

---

2 Slično se događa i na profesionalnoj razini, kao što pokazuje crtica iz kazališnog života Edine Plićanić: „Neki dan došla sam pogledati kolegice i shvatila da smo svi isti. Jedna je mlađa kolegica plakala jer joj je jedan baletni majstor rekao da to nije bilo dobro, a ja sam gledala predstavu i meni je bilo odlično.“ (Čveljo, 2015, str. 205)

da do kraja upotrebljavaju i razvijaju svoj um. Njihove glave nisu ispunjene ograničavajućim mislima, krhkim osjećajem pripadnosti ni uvjerenjem da ih drugi ljudi mogu definirati. (Ibid, str. 86 i 98)

Mlade i neformirane osobe, međutim, s nedovoljno čvrstom slikom o sebi i svojim vrijednostima, teško se mogu oduprijeti autoritetu i iskustvu starijih, osobito ako su oni jedini put do profesionalne afirmacije. Suprotno ranije iznesenom citatu, tradicionalni baletni pedagozi skloni su prediktivnim opservacijama<sup>3</sup> i nedovoljno objektivnom ocjenjivanju, za koje je uobičajeno favoriziranje utemeljeno na „prirodnoj talentiranosti“, razvidnoj kroz idealno baletno tijelo: mršavo, naglašena lûka stopala, snažnih okreta i maksimalnih ekstenzija (Montag, 2016). No razlozi preferencija i favoriziranja mogu biti i druge prirode: od spola (zbog generalno slabijega muškog interesa za balet, dječaci su češće privilegirani tijekom školovanja) do percepcije budućih baletnih umjetnika kao elitne profesionalne kategorije, a time i njoj pripadnih materijalnih i društvenih pokazatelja.<sup>4</sup>

Također, olako smještanje učenika u neku kategoriju, osobito ako to nije ona od koje se puno očekuje, vrlo lako dovodi do halo-efekta – pojma nastalog na temelju pojave u kojoj ocjena jednog svojstva osobe ima za posljedicu odjek ili *halo* u ocjenama ostalih osobina (Grgin, 1999, str. 53). U tradicionalnoj procjeni znanja halo-efekt očituje se u tendenciji nastavnika da učeničko znanje procjenjuje ili u skladu sa svojim općim stavom i mišljenjem koje je prije toga oblikovao o učeniku, ili sukladno mišljenjima i sudovima (ocjenama) koje su o znanjima učenika iznijeli drugi nastavnici: „Iz prakse ocjenjivanja dobro je poznata činjenica da će na ispitu biti blaže ocijenjen onaj učenik o kojemu nastavnik ima dobro mišljenje, kao i onaj koji iz više školskih predmeta ima najbolje ocjene. U obrnutom pak slučaju nastavnik će biti strog i radije će davati slabije ocjene.“ (Ibid.)

Pedagozi svojim egocentričnim i nejednakim odnosom prema učenicima gotovo neizbježno narušavaju i harmoniju grupe, potičući odnose i stvarajući atmosferu posve oprečne onima koje Miljević Ridički, Maleš i Rijavec (1999, str. 24) ističu kao ključne u stvaranju pozitivnog ozračja: prevladavanje suradnje, a ne natjecanja; snažan osjećaj pojedinca pripadnosti grupi, kao i prilika iskazati ga drugima u grupi i izvan nje; jednakost svih članova grupe; istaknuta interakcija članova grupe. Ujedno, narušavanjem ozračja grupe te odsustvom tolerancije, suradnje i ravnopravnosti, djeci se onemogućuje razvijanje pozitivne slike o sebi, bolje učenje, veća otvorenost i spremnost na suradnju (ibid, str. 35).

Neadekvatan interakcijsko-komunikacijski pedagoški pristup, predstavljen kroz ranije navedene karakteristične aberacije tradicionalnih baletnih pedagoga, uglavnom se negativno odražava na učeničku motivaciju i želju za uspjehom. Naime, za razliku od prirodnog učenja, koje je najčešće izazvano interesom i poticano znatiželjom, školsko je učenje, ako nije uspjelo izazvati interes i znatiželju djeteta, nametnuto i otuđeno (Bratanić, 1993, str. 24). Svako pak učenje koje nije motivirano interesom, i u čijoj osnovi ne leži zadovoljenje znatiželje, za dijete predstavlja prisilu. Kada je učenje motivirano interesom i potaknuto znatiželjom, odvija se bez većih psihičkih napora, a rezultati su trajnije vrijednosti. Težnja prema ugradnji principa

---

3 Studija provedena na deset baletnih pedagoga u Ujedinjenom Kraljevstvu pokazala je da pubertet smatraju presudnim događajem u procjenjivanju profesionalnih izgleda mladih balerina (Mitchell, Haaseb, Malinac, Cumming, 2016).

4 U tom kontekstu vrijedi spomenuti istraživanje koje je u sklopu projekta Korupcija u školama proveo Forum za slobodu odgoja, usmjerivši ga na percepciju sitne korupcije i neetičnog ponašanja u Hrvatskoj, pri čemu se favoriziranje ili diskriminacija učenika pokazalo jednim od najzastupljenijih oblika neetičnog ponašanja i korupcije u hrvatskim srednjim školama (nastavnicima ili ravnateljima osobito su dragi učenici čiji su roditelji osobe visokog društvenog statusa). (Barać, 2014)



prirodnog učenja u školsko učenje ne znači, dakako, lišavanje učenika svakog napora, ali znači buđenje i razvijanje znatiželje i interesa za materiju koju učenik u procesu školskog učenja treba usvojiti, kao i respektiranje njegovih postojećih interesa te iskustva stečenog u procesu prirodnog učenja, odnosno razvojnog stupnja na kojem se nalazi (*ibid.*). Atkisson (1978, prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, Rijavec i Miljković, 2014, str. 234) smatra da se ponašanje usmjereno prema postignuću može prikazati kao ishod sukoba između dviju težnji: težnje za postizanjem uspjeha i težnje za izbjegavanjem neuspjeha. Težnja za postizanjem uspjeha određena je trima elementima: motivom za uspjehom, procjenom vjerojatnosti uspjeha i privlačnošću cilja. Ta tri elementa nalaze se u odnosu koji se prikazuje kao: težnja za uspjehom = motiv za uspjehom x vjerojatnost uspjeha x privlačnost cilja. Nadalje, težnja za izbjegavanjem neuspjeha određena je motivom za izbjegavanjem neuspjeha (strahom od neuspjeha), procjenom vjerojatnosti da će doći do neuspjeha i odbojnošću koju nosi nepostizanje cilja, što se može prikazati na sljedeći način: težnja za izbjegavanjem neuspjeha = motiv izbjegavanja neuspjeha x vjerojatnost neuspjeha x odbojnost neuspjeha. Naposljetku, motivacija za postignuće rezultanta je razlike između težnje za postizanjem uspjeha i težnje za izbjegavanjem neuspjeha, koja se može prikazati kao: motivacija za postignućem = težnja za postizanjem uspjeha - težnja za izbjegavanjem neuspjeha (*ibid.*). Na baletnom je pedagogu, dakle, velika mogućnost utjecanja na učenički motiv za uspjehom, njegovu procjenu vjerojatnosti uspjeha i privlačnosti cilja; pri čemu je uobičajeno agresivan, nestrpljiv, suzdržan i/ili indiferentan pristup, dakako, kontraproduktivan. U slučaju pada motivacije, baletni pedagozi mogu ju vratiti učenicima pozitivnim komentarima i komplimentima, koji ih ohrabruju da se više potrudu, pronađu nove izazove ili rade na dugoročnim ciljevima (Kassing i Jay, 1998, str. 18), no tome su tradicionalni baletni pedagozi – orijentirani uglavnom na pogreške i nedostatke – rijetko skloni.

Prihvativši davno usvojen pedagoški model i prenoseći ga po inerciji na nove generacije, baletni pedagozi – svjesno ili nesvjesno – nekritički prihvaćaju zapravo zlostavljajući mentalitet. Ono što je zajedničko svim oblicima zlostavljanja jest „tradicija“ zlostavljanja koja se prenosi s generacije na generaciju, s roditelja na djecu, s počinitelja na žrtvu zlostavljanja; većina onih koji zlostavljaju, i sama je bila zlostavljana u djetinjstvu: „Danas nezaštićeno dijete sutra je napadač.“ (Miljević Riđički, Maleš i Rijavec, 1999, str. 100). Baletni pedagozi skloni tradicionalnom pedagoškom modelu također često nekritički prenose ono što su sami doživjeli tijekom svojega plesачkog odrastanja, pri čemu su razni oblici manipulacije neki od najuvrženijih „odgojnih“ sredstava. Djetinjstvo je vrijeme izgrađivanja osobnosti, ali i afektivne, intelektualne i psihološke ovisnosti, što maloljetnike čini iznimno ranjivima na manipulaciju (Hirigoyen, 2015, str. 11). S druge strane, ništa manje ugrožene nisu ni odrasle skupine, a izgledno je da su odgovorne, savjesne, motivirane i uredne osobe, koje su usto osjetljive na priznanje i kritiku te imaju visok osjećaj za socijalnu pravdu, idealne žrtve (Cassitto, 2001, prema Kostelić Martić, 2005, str. 23).

Njihova reakcija na nepravedno okrivljavanje nije napad, već dvojba jesu li dobro obavili posao, a posljedica toga jest povećanje napora da zadovolje zlostavljača. Čak i kada je činjenica da su postali žrtve jasna i njima i drugima, uvjerenje da će pravda prije ili poslije doći do izražaja čini ih zakočenima, i to ih sprečava da poduzmu akcije. (*Ibid*, str. 23-24)

Uobičajen oblik manipulacije učenicima, i još više profesionalnim plesačima, jest uskraćivanje mogućnosti dosezanja njihova maksimuma,<sup>5</sup> što se iz pedagoške vizure može činiti sasvim opravdanim i neoborivim rezonom, a iz učeničke, odnosno plesачke, nedovoljno

---

5 Dakako, u profesionalnim okvirima dosezanje individualnog maksimuma ovisi i o repertoarnoj politici, jačini konkurencije u ansamblu i slično, no u ovom je kontekstu značajna uloga baletnog pedagoga, odnosno baletnog majstora (a katkad i koreografa te direktora kazališne institucije) u tom procesu.

transparentnim i nepravednim. Naime, u sredinama u kojima interes za balet nije enorman (kakav je, primjerice, u Rusiji), posve rigorozna selekcija nije moguća, odnosno ne predstavlja optimalno rješenje; stoga je moguće da neki polaznici baletnih škola, a katkada i profesionalni plesači, ne zadovoljavaju neke od predispozicija za profesionalno bavljenje baletom, koje – osim već spomenutih konveksnih ristova i visokog raspona nogu – uključuju dugačak vrat, uska ramena i bokove, kratak trup i duge noge, otvorenost kukova i stopala, elastične Ahilove tetive, općenitu fleksibilnost, dobru memoriju i koncentraciju, plesnost, osjećaj za baletnu kretnju, muzikalnost, koordinaciju, prirodni balans. U tim slučajevima najviše o baletnom pedagogu ovisi hoće li prisutnost, odnosno izostanak određenih kvaliteta, smatrati presudnim za daljnji napredak plesača. Općenito, najmanji postotak kako potencijalnih, tako i profesionalnih plesača, čine oni kod kojih se relativno pouzdano može predvidjeti njihova profesionalna putanja – kao vjerojatno solistička ili od sekundarnog značaja unutar ansambla. Većina plesača između tih dviju kategorija nerijetko je sposobna odigrati zapaženije uloge, pri čemu se osim njihova zalaganja, ustrajnosti i discipline, presudnim faktorom odabira može pokazati upravo pedagog, odnosno baletni majstor ili koreograf (kao oni koji sugeriraju ili biraju izvođački korpus). Tu se bitnom pokazuje činjenica da je balet zbog izrazite tjelesne zahtjevnosti s jedne strane te uspješnosti izvedbe čije procjenjivanje u značajnoj mjeri podliježe subjektivnim kriterijima s druge strane, nalazi na nezahvalnoj razdjelnici između sporta i umjetnosti, što potencijalno otvara širok manevarski prostor manipulativnim pripadnicima vrha institucionalnih hijerarhija. Uzimajući ili ne uzimajući u obzir plesačeve specifične kvalitete, pedagog se redovito nalazi u situacijama iskazivanja svojeg ukusa ili neukusa, pravednosti ili nepravednosti, pretjerane subjektivnosti ili zadovoljavajuće objektivnosti, pronicljivih ili površnih uvida. Također, često su mu poznate plesačeve želje, senzibilitet i fah kojem prirodno inklinira, dok iz vlastitoga karijernog iskustva (plesakoga, koreografskoga, pedagoškog i drugog) zna kako se plesača može najlakše motivirati, ali i demotivirati. Tradicionalno orijentirani baletni pedagozi skloni su se prilikom svojih izbora u neprihvatljivoj mjeri voditi odviše subjektivnim mjerilima, potencirajući time – namjerno ili ne – neizbor za određenu ulogu kao jedan od glavnih izvora plesačeve frustracije.<sup>6</sup> To osobito vrijedi u slučajevima kada plesač: izrazito priželjkuje određenu ulogu; smatra da ulogu nije dobio bez dovoljno dobrog razloga; smatra da je plesač koji je dobio ulogu lošiji izbor; u toj ulozi vidi moguću prijelomnu točku prema višem statusu; smatra da je riječ o punitivnom činu; smatra da mu je nedobivanjem uloge narušen ugled u ansamblu; smatra da je već duže vrijeme nepravedno zapostavljen.<sup>7</sup> Iako teško dokazive, takve su situacije tipični primjeri napada na kvalitetu životne i radne sredine kao jednog od obilježja mobinga, koje se prema Leymannu (prema Vinković, Vasiljević i Gović Penić, 2016, str. 10), između ostaloga, sastoji od: nedodjeljivanja radnih zadataka; nekorektnog ocjenjivanja rada; oduzimanja svih radnih zadataka; dodjeljivanja besmislenih zadataka; dodjeljivanja radnih zadataka ispod ili iznad razine znanja i kvalifikacija s ciljem degradacije; dodjeljivanja uvredljivih radnih zadataka. Bez obzira na kojoj se hijerarhijskoj stubi plesač nalazio, od njega se očekuje da ne pokazuje svjesnost o vlastitom napretku, baš kao ni od toga neodvojiva očekivanja. Na sceni je, međutim, od plesača iluzorno očekivati samouvjerenost i entuzijazam (kao nužne komponente izvedbene cjelovitosti, a čiju prisutnost ili odsutnost publika nepogrešivo primjećuje), ako zbivanja iza scene, kroz generalno nedostatno

---

6 Kao primjer ekstremne reakcije nezadovoljnog plesača, poznat je slučaj Pavela Dmitrichenka, koji je 2013. organizirao napad kiselinom na tadašnjeg ravnatelja Boljšoja Sergeja Filina, oštetivši mu drastično vid (za što je osuđen na šest godina zatvora), iz razloga što nije angažirao Dmitrichenkovu, ondašnju djevojku Angelinu Vorontsovu kao Odetu i Odiliju u *Labuđem jezeru* (Brown, 2013).

7 U Hrvatskoj je mogućnost netransparentnog regrutiranja i selektiranja kadrova osobito uočljiva s obzirom da katkad ista osoba obnaša ulogu pedagoga u baletnoj školi te baletnog majstora, koreografa i/ili ravnatelja Baleta u nacionalnom teatru, a što olakšava i čini gotovo „prirodnim“ protežiranje *svojih* plesača.

vrednovanje ili umanjivanje plesачkih kvaliteta i nastojanja, tu samouvjerenost i entuzijazam ustrajno sabotiraju.<sup>8</sup>

Suprotno ranije navedenima pedagoškim ciljevima, životi odraslih plesачa često pokazuju da se tijekom formativnog razdoblja nisu transformirali u individualno i društveno inspirativne osobnosti – samoaktualizirane, zrele i emancipirane. Značajan faktor u tome ima sama priroda njihove profesije. Plesачi su u pravilu već od malih nogu usmjereni prema budućoj karijeri, međutim taj rani intenzivni fokus na ples, koji isključuje sve ostalo, nerijetko dovodi do nedostatnosti u drugim životnim sferama (Kelman, 2000). Mnogi plesачi ne posjeduju automobile ili imovinu, nemaju iskustva s bankama, odvjetnicima ili računovođama te imaju mala primanja (Greben, 1992, prema Kelman, 2000). Nije rijetkost ni da su žrtvovali svoje obrazovanje radi profesionalnog bavljenja plesom, ostavši bez završene srednje škole. Sa starenjem su nespremni za prijelaz na drugu karijeru i često im nedostaje samopouzdanja da uspiju u bilo čemu osim u plesu (*ibid.*). Da bi bili primljeni u profesionalnu baletnu truppu, plesачi moraju biti perfekcionista, imati izvanrednu predanost, neograničenu sposobnost za naporan rad i sposobnost ustrajavanja kroz gotovo stalnu bol (Hamilton, 1989, prema Kelman, 2000). Stoga njihov neprekidni napor prema tjelesnom savršenstvu može dovesti do kroničnih ozljeda, stresa i mogućega trajnog invaliditeta (*ibid.*). Istraživanje Marchant-Haycox i Wilson (1992), napravljeno prema Eysenckovom profilu ličnosti na uzorku od 26 plesачa, otkrilo je da je ta skupina umjetnika bila nesretna, anksiozna, hipohondrična i niskog samopoštovanja; usto je trećina patila od anksioznosti povezane s nastupanjem, a 38 % bilo je depresivno. Do sličnih uvida došao je i Ostwald (1994, prema Kelman, 2000), otkrivši da baletni plesачi koji ne ispunjavaju vlastite ciljeve ili ne postižu prihvaćanje od drugih mogu patiti od psiholoških simptoma, kao i nedostatka sposobnosti njihova rješavanja. Depresija se može pojaviti u slučaju tjelesnih ozljeda, starenja, gubitka prilika, samopoštovanja ili popularnosti; kako bi zaštitili svoj ugled, neki plesачi depresiju i druge destruktivne osjećaje pokušavaju prikriti ili poreći. Glavni razlog povećavanja mogućnosti akutne depresije i drugih destruktivnih emocija leži u velikoj različitosti kazališnog i svakodnevnog života (*ibid.*).

Iako baletna karijera zahtijeva izuzetnu fokusiranost – ne samo u radno već i u privatno vrijeme – ne dopuštajući time ni vremenski, ni tjelesno, ni mentalno značajno proširenje i raznolikost egzistencijalnih dimenzija, neosporno je kako pristup i odnos najprije pedagoga, a kasnije baletnih majstora i koreografa, ima znatan utjecaj na to kakvu će sliku plesачi imati o sebi, ali i baletnoj profesiji uopće. Učinci demokratskog, odnosno autoritarnog pedagoškog

---

8 Kao što primjećuje Hirigoyen (2003, str. 12), nečuveno smo popustljivi prema lažima i manipulacijama moćnih ljudi, a ljutimo se tek onda kada se događaji koje mediji napišu i rastežu pojave na javnoj pozornici. Zornu ilustraciju navedenog i uopće kompleksne realnosti mobinga u baletnoj profesiji, pruža primjer triju rukovodstava zagrebačkog Baleta u posljednjih dvadesetak godina. Mandat Dinka Bogdanića uvelike je obilježen verbalnim, a povremeno i tjelesnim zlostavljanjem plesачa, što je naišlo na velik medijski interes, intervenciju suda i naposljetku njegov odlazak s mjesta ravnatelja Baleta prije isteka mandata. S druge strane, naredno razdoblje, u kojem je čelna figura bila Irena Pasarić, obilježila je velika fluktuacija plesачa, neopravdano smanjivanje domaćih plesачa u ansamblu, često nejasni izbori ili neizbori za određene uloge, kao i javni komentari Edine Plićanić (Mikulićin, 2012) o nedovoljno dobroj komunikaciji s plesачima te Vuka Ognjenovića (Korljan, 2015) o nezasluženom uskraćivanju prilika plesачima; što sveukupno uzevši, pruža indicije o prisutnosti mobinga, ali onoga teško utuživoga, odnosno za baletni milje uobičajenoga i gotovo *legitimnoga*. Za vrijeme mandata Leonarda Jakovine uočena je treća vrsta problema, učinkovito sažeta na transparentu koji je na prosvjedu protiv uprave zagrebačkoga HNK nosila članica ansambla Dunja Novković, a kojim se upozorava da je u tom ansamblu „napravljen čistka po kriteriju uprave, umjetnici su ostali bez posla, neki bez mogućnosti mirovine, a preostalima su na taj način zatvorena usta“ (HINA, 2021), što je također napravljeno u skladu s važećim zakonima i drugim pravnim aktima, ali što se unatoč tome ne čini moralno prihvatljivim. Pritom je donekle paradoksalno da je od triju manje ili više neadekvatnih stilova rukovođenja, Bogdanićev istovremeno bio i onaj koji je prema plesачima bio najviše otvoreno agresivan i onaj koji je najvećem broju njih pružio izvanredne prilike za napredovanje (podjednako repertoarno i hijerarhijsko).

stila, mogu se sagledati analogno učincima roditeljskoga demokratskog, odnosno autoritarnog odgojnog stila. Istraživanja pokazuju da su djeca odgajana demokratskim stilom samostalna, samopouzdana, prijateljski raspoložena, kooperativna, dobro prilagođena, intelektualno uspješna i socijalno odgovorna, drže do mišljenja odraslih te spremno internaliziraju pravila (Darling, 1999, prema Petani i Spahija u Ljubetić i Zrilić, 2013, str. 209). S druge strane, djeca odgajana autoritarnim stilom pretežno su prestrašena, povučena, sniženog samopouzdanja, nezadovoljna, sumnjičava, neprijateljska, mrzovoljna, sklonija suicidu, a usto je manje vjerojatno da će biti intelektualno i socijalno uspješna (*ibid*, str. 210). Demokratski pedagoški stil, koji za razliku od autoritarnoga nije usredotočen ponajprije na pedagoga i očuvanje njegova „autoriteta“, već na učenika te njegov osobni i profesionalni rast, ključan je faktor u svakoj fazi plesackog puta do profesionalnog zenita, čije može bitno dosezanje naposljetku predstavlja i individualnu i društvenu dobrobit. Osim što su po sebi kontroverzne, tipične aberacije tradicionalnih baletnih pedagoga kontraproduktivne su kako u izgrađivanju *privatne* osobnosti – autonomne, zrele i samoaktualizirane, tako i one *scenske* – samouvjerene, ekspresivne i prepoznatljive.

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Tradicionalna baletna pedagogija suštinski je oprečna suvremenim odgojnim tendencijama koje sve više naglašavaju interakcijsko-komunikacijski odgojni aspekt, odnosno međuljudski odnos kao njegovu ključnu sastavnicu u kojoj bi se kroz kvalitetnu komunikaciju, interakciju i kooperaciju trebale usavršavati osobnosti i nastavnika i učenika. Suprotno tome, ona perzistentno zagovara pristup koji odgoj vidi kao linearan proces u kojem jedino nastavnik utječe na učenika. Takav načelni stav usko je vezan uz primarno autoritarni baletni pedagoški model, a koji u praksi često znači rubnu, pa i pervertiranu inačicu tradicionalnoga pedagoškog modela, s nastavnikom kao onim koji ima aktivnu ulogu, autoritativan položaj i dogmatski pristup, te učenikom kao onim koji ima pasivnu ulogu, submisivan položaj i nekritički pristup.

Priklanjajući se najčešće takozvanom naredbodavnom poučavateljskom stilu, tradicionalno orijentirani baletni pedagozi, odnosno na profesionalnoj razini baletni majstori i koreografi, uglavnom se ne odlikuju poželjnim pedagoškim osobinama, poput ljubaznosti, pristupačnosti, strpljivosti, pravednosti, objektivnosti i slično. Služe se uglavnom neuvijeno nasilnom komunikacijom (vikanje, prijetnje, uporaba uvredljivih izraza, udarci, guranje, štipanje) ili pasivno agresivnom komunikacijom (sarkazam, ironija, ignoriranje, šutnja, rezerviranost, kolutanje očima). Pritom su njihove opservacije često znanstveno neutemeljene i neprihvatljive (procjenjivanje učeničke inteligencije ili maksimalnog izvođačkog kapaciteta), a pristup medicinski i etički nedopustiv (neizravno poticanje na anoreksiju), odnosno moralno poražavajuć (pretjerana subjektivnost, isključivost, manipulacija, favoriziranje, protežiranje, mobing).

Učenici su u takvom međusobnom odnosu uglavnom pozicionirani kao manje vrijedni subjekti, što kod mladih ljudi lakše rezultira servilnošću i poniznošću ili pak povlačenjem i osamljivanjem kao odabranim strategijama razvoja, a teže pojačanom motivacijom za uspjehom, optimističnom procenom njegove vjerojatnosti i većom privlačnošću postavljenog cilja. Postavljajući u središte pedagoškog odnosa vlastitu umjesto učeničku osobnost, tradicionalni baletni pedagozi time sabotiraju osnovna obilježja pedagoškog odnosa: optimizam, odnosno povjerenje u učeničke mogućnosti (zamjenjujući ih uglavnom sumnjom ili fatalizmom), anticipaciju idealno mogućeg stanja učeničkog razvoja, unaprjeđenje mogućnosti njegova razvoja s autonomijom kao konačnim ciljem te osobito stjecanje učeničkog povjerenja kao preduvjeta pristajanja uz nastavnički autoritet.

Svođeći plesača gotovo isključivo na tehnički izvedbeni aspekt, te ga tijekom pedagoškog procesa lišavajući relevantnih, uljuđenih i produktivnih praktično-teorijskih modela, tradicionalna baletna pedagogija pokazuje se kao neučinkovita i kontraproduktivna u postizanju ne samo univerzalnog cilja baletne pedagogije – pravilnog izbora, optimalnog razvoja i pune afirmacije zrelih plesачkih osobnosti, već i univerzalnog cilja opće pedagogije – izgradnje osobnosti kao najvrjednijeg odgojnog produkta i svrhe pedagoških nastojanja.

## LITERATURA

1. Barać, A. (2014). *Korupcija u hrvatskim školama: Veću ocjenu kod nastavnika kupuju i zlatom*. <https://www.srednja.hr/zbornica/korupcija-u-hrvatskim-skolama-vecu-ocjenu-kod-nastavnika-kupuju-i-zlatom/>
2. Bašić, S. (1999). Odgoj. U A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 175-201). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
3. Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U S. Opić, V. Bilić i M. Jurčić (ur.), *Odgoj u školi* (str. 11-43). Učiteljski fakultet u Zagrebu.
4. Bognar L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*, 2. izmijenjeno izdanje. Školska knjiga.
5. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Školska knjiga.
6. Brown, I. (2013). Opinion: How can the Bolshoi rise again?: Russia's infamous ballet acid trial ends, and everyone is brought low. *The Arts Desk*. <https://theartsdesk.com/dance/opinion-how-can-bolshoi-rise-again>
7. Buljubašić Kuzmanović, V. (2016.) Socijalno-emocionalni razvoj učenika i pedagogija odnosa. U V. Bilić i S. Bašić (ur.), *Odnosi u školi: Prilozi za pedagogiju odnosa* (str. 232-260). Učiteljski fakultet u Zagrebu.
8. Čveljo, L. (2015). Snaga krhkosti. *Storybook*, (22), 198-205.
9. Drenovac, M. (2007). *Sportska psihologija*. Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera/Filozofski fakultet u Osijeku.
10. Dweck, C. S. (2018). *Mentalni sklop: Nova psihologija uspjeha*. Prev. Nikolina Palašić. Harfa.
11. Garner, D. M, Garfunkel, P. E, Rockert, W. i Olmsted, M. P. (1987). A Prospective Study of Eating Disturbances in the Ballet. *Psychother Psychosom*, 48(1-4), 170-175. [https://www.researchgate.net/profile/David-Garner/publication/19655632\\_A\\_Prospective\\_Study\\_of\\_Eating\\_Disturbances\\_in\\_the\\_Ballet/links/00b7d52d1cff7334b4000000/A-Prospective-Study-of-Eating-Disturbances-in-the-Ballet.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David-Garner/publication/19655632_A_Prospective_Study_of_Eating_Disturbances_in_the_Ballet/links/00b7d52d1cff7334b4000000/A-Prospective-Study-of-Eating-Disturbances-in-the-Ballet.pdf)
12. Genzić, A. (2020). *Zastarjele pedagoške prakse unutar klasičnog baleta* [diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu. file:///C:/Users/Administrator/Downloads/genzic\_diplomski.finalno.za\_knjiznicu%20(1).pdf
13. Gigerenzer, G. (2008). *Snaga intuicije: inteligencija nesvjesnoga*. Prev. D. Polšek i M. Perožić. Algoritam.
14. Golemac, S. (2017). Iskrena ispovijest naše ugledne plesačice 'Imala sam 15 godina kad sam oboljela od anoreksije. U bolnici su padali u nesvijest zbog moje kilaže'. *Jutarnji list*. <https://www.jutarnji.hr/zivot/iskrena-ispovijest-nase-ugledne-plesacice-imala-sam-15-godina-kad-sam-oboljela-od-anoreksije-u-bolnici-su-padali-u-nesvijest-zbog-moje-kilaze-6672351>
15. Grgin, T. (1999). *Školsko ocjenjivanje znanja*, 3. izdanje. Naklada Slap.

16. HINA. (2021). Zaposlenici HNK Zagreb traže odlazak uprave na čelu s intendanticom Dubravkom Vrgoč. *Jutarnji list*. <https://www.jutarnji.hr/video/news/zaposlenici-hnk-zagreb-traze-odlazak-uprave-na-celu-s-intendanticom-dubravkom-vrgoc-15061090>
17. Hirigoyen, M-F. (2003). *Moralno zlostavljanje: Perverzno nasilje u svakodnevi*. Prev. Božidar Petrač. AGM.
18. Hirigoyen, M-F. (2015). *Zloporaba slabosti i druge manipulacije*. Prev. Božidar Petrač. AGM.
19. Howe, M. J. A. (1999). *Kvocijent inteligencije pod znakom pitanja: Istina o inteligenciji*, Prev. Mirna Zelić. Naklada Jesenski i Turk.
20. Jurić, V. (1999). Razvojni smjer školskih teorija. U A. Mijatović (ur.), (str. 245-263). *Osnove suvremene pedagogije*. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
21. Kassing G. i Jay D. M. (1998). *Teaching Beginning Ballet Technique*. Human Kinetics.
22. Katarinčić, I. (2013). Baletno tijelo kao prostor fascinacije i diskriminacije. *Narodna umjetnost*, 50(2), 68-86. <https://doi.org/10.15176/vol50no204>
23. Kelman, B. B. (2000). Occupational Hazards In Female Ballet Dancers: Advocate for a Forgotten Population. *AAOHN Journal*, 48(9), 430-434. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/216507990004800904>
24. Kolak, A. (2016). Implicitne pedagogije odgojno-obrazovnih djelatnika i odnosi u školi. U V. Bilić i S. Bašić (ur.), *Odnosi u školi: Prilozi za pedagogiju odnosa* (str. 20-36). Učiteljski fakultet u Zagrebu.
25. Korljan, Z. (2015). Uvijek bih odabrao balet. *Balet.com.hr*. <http://www.balet.com.hr/intervju-uvijek-bih-odabrao-balet/>
26. Kostelić Martić, A. (2005). *Mobing: Psihičko maltretiranje na radnome mjestu*. Školska knjiga.
27. Marchant-Haycox, S. E. i Wilson, G. D. (1992.) Personality and stress in performing artists, *Personality and Individual Differences*, 13(10), 1061-1068. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/019188699290021G>
28. Mikulićin, I. (2012). Ne mogu podržati Lederer kad ni ona ne zna tko će joj voditi Balet. *Jutarnji list*, 16.11.2012.
29. Miljević Riđički, R. Maleš, D. i Rijavec, M. (1999). *Odgoj za razvoj*, 1. izdanje. Naklada Slap.
30. Miljković, D. (2013). Obrazovne vrijednosti – između želja i stvarnosti. U N. Hrvatić i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura: Teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, svezak 1 (str. 309-315). Hrvatsko pedagogijsko društvo.
31. Mitchell, S. B, Haaseb, A. M, Malinac, R. M. i Cumming, S. P. (2016.) The role of puberty in the making and breaking of young ballet dancers: Perspectives of dance teachers. *Journal of Adolescence*, 47, 81-89. <https://core.ac.uk/download/pdf/161915662.pdf>.
32. Montag, J. (2016). How to Survive the Harsh Reality of Grading in Ballet. *Dance Major Journal*, 4(1). <https://escholarship.org/content/qt2x67s123/qt2x67s123.pdf>
33. Mosston, M. i Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*, 1. online izdanje. [https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching\\_Physical\\_Edu\\_1st\\_On\\_line.pdf](https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_On_line.pdf)
34. Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Prev. V. Adamček. Erudita.
35. Petani, R. i Spahija, M. (2013). Autoritet i uloga oca u odgoju. U M. Ljubetić i S. Zrilić (ur.), *Pedagogija i kultura: Drugi kongres pedagoga Hrvatske*, svezak 2 (str. 204-2013). Hrvatsko pedagogijsko društvo.

36. Strugar, V. (1999). Učitelj – temeljni nositelj sustava odgoja i obrazovanja. U A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 399-421). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
37. Šimić Šašić, S. (2016). Odnos nastavnika – učenika: sličnosti i razlike s obzirom na dob učenika te efekti na učenje. U V. Bilić i S. Bašić (ur.), *Odnosi u školi: Prilozi za pedagogiju odnosa* (str. 98-133). Učiteljski fakultet u Zagrebu.
38. Vinković, M., Vasiljević, S. i Gović Penić I. (2016). *Priručnik o diskriminaciji i mobbingu na radnom mjestu*. Udruga za pomoć i edukaciju žrtava mobinga.
39. Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*, 2, izmijenjeno i dopunjeno izdanje. IEP-Vern'.
40. Vukasović, A. (1999). Svrha i zadaća odgoja i obrazovanja. U A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, (str. 129-148). Hrvatski pedagoško-književni zbor.

**Marijo Krnić, Andrijana Kodžoman**  
Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

## **IZVANNASTAVNE GLAZBENE AKTIVNOSTI U OSNOVNIM ŠKOLAMA OTOKA BRAČA**

**Sažetak:** U ovom radu provedeno je istraživanje o izvannastavnim glazbenim aktivnostima u osnovnim školama otoka Brača. Podatci su prikupljeni tijekom školske godine 2017./2018. i 2018./2019. razgovorom s ravnateljima i pedagozima te putem internetskih stranica škola. Analizirane su i uspoređene izvannastavne glazbene aktivnosti te udio učenika pojedine škole koji sudjeluju u tim aktivnostima. Rezultati istraživanja ukazuju na to da su u osnovnim školama otoka Brača izvannastavne glazbene aktivnosti djelomično razvijene i osrednje zastupljene u slobodnom vremenu učenika. Autori zaključuju da je u osnovnim školama otoka Brača potrebno kontinuirano raditi na širenju ponude izvannastavnih glazbenih aktivnosti kako bi se zadovoljila potreba učenika za kvalitetnim glazbenim izražavanjem i glazbenim iskustvima te kako bi se doprinijelo razvoju njihovih glazbenih sposobnosti.

**Ključne riječi:** nastava glazbe, slobodno vrijeme učenika, umjetnički odgoj i obrazovanje.

**Summary:** In this paper, a research was conducted on extracurricular music activities in primary schools on the island of Brač. Data were collected during the school year 2017/2018 and 2018/2019 by interviewing principals and pedagogues and through school websites. Extracurricular music activities and the share of students from each school who participate in these activities were analyzed and compared. The research results indicate that in the primary schools on the island of Brač extracurricular musical activities are partially developed and moderately represented in the students' free time. The authors conclude that in primary schools on the island of Brač it is still necessary to work on raising the quality and expanding the offer of extracurricular music activities in order to meet the students' need for quality music expression and experiences, and to contribute to the development of their musical abilities.

**Keywords:** extracurricular activities, island of Brač, primary school, music education



## UVOD

Izvannastavne aktivnosti neodjeljiv su i esencijalan dio suvremene odgojno-obrazovne prakse. Nadopunjujući i obogaćujući različite oblike nastave doprinose razvoju učeničke kreativnosti, viših oblika razmišljanja, sposobnosti rješavanja problema te korištenja različitih izvora informacija i tehnologija, istovremeno doprinoseći razvoju učeničke socijalne i emocionalne kompetentnosti (Kovačić, 2019, str. 107). Organiziraju se u slobodno učeničko vrijeme, a učenici ih dragovoljno biraju prema vlastitim interesima i sklonostima pa je njihova motivacija izrazito visoka, što omogućava lakše usvajanje novih znanja i u puno većem opsegu (Mlinarević i Matanović, 2013, str. 334; Proleta i Svalina, 2011, str. 145; Šiljković, Rajić i Bertić, 2007, str. 137; Šulentić Begić i Vranješević, 2013, str. 356). Izvannastavne aktivnosti organiziraju se, dakle, kako bi se zadovoljile individualne učeničke potrebe i interesi te kako bi se dodatno razvijali njihovi specifični osobni potencijali.

Istraživanja ukazuju na to da je osnovni preduvjet za kreiranje i uspješno izvođenje izvannastavnih aktivnosti učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti, a to su: potpora, uvjeti rada i odgovarajuće stručno usavršavanje (Jurčić, 2008, str. 25). Osim u samom kreiranju, planiranju, organizaciji i provedbi izvannastavnih aktivnosti (Svalina, Bistrović i Peko, 2016, str. 76), učitelj ima značajnu ulogu i u usmjeravanju i poticanju učenika na sudjelovanje u izvannastavnoj aktivnosti, utemeljenom na praćenju rada i postignuća učenika (Valjan Vukić, 2016, str. 37). Upravo su iz tog razloga škola i zajednica obvezni osigurati adekvatne kadrovske i materijalne preduvjete za kvalitetno ostvarivanje izvannastavne aktivnosti kako bi se omogućilo stvaralačko djelovanje učenika i učitelja koje će značajno doprinijeti sveukupnom ostvarivanju odgojno-obrazovnih zadataka (Valjan Vukić, 2016, str. 35).

U području glazbene umjetnosti i kulture, kao dijelu umjetničkoga odgojno-obrazovnoga područja, u školama se organiziraju različiti oblici izvannastavnih glazbenih aktivnosti, a ovise o afinitetima, stručnosti i kreativnosti učitelja (Krnić i Grgat, 2016, str. 177; Zrilić i Košta, 2009, str. 168), organizacijskim i materijalnim uvjetima škole, interesu učenika i potrebama lokalne zajednice. Takvi programi doprinose uspostavljanju glazbenih vrijednosti, znanja i umijeća (Dubovicki, Svalina i Proleta, 2014, str. 557; Vidulin-Orbanić, 2008a, str. 102), odnosno omogućavaju intenzivnije bavljenje glazbom što kao ishode ima: veću estetsku „mogućnost percepcije i recepcije glazbe, poticanje kreativnosti i stvaralaštva, izražavanje sebe putem kulture, stvaranje kulture“ (Vidulin, 2014, str. 73). Osim omogućavanja stjecanja glazbenih znanja i umijeća, izvannastavne glazbene aktivnosti produbljuju učeničko „stečeno umjetničko i estetsko obrazovanje te bogate dječji glazbeni život“ (Svalina, Bistrović i Peko, 2016, str. 77).

Izvannastavne glazbene aktivnosti mogu biti vokalni sastavi (zborovi, klope i sl.), instrumentalni sastavi (orkestri, komorni instrumentalni sastavi i sl.), vokalno-instrumentalni sastavi, plesni sastavi (npr. folklorne skupine), glazbene slušaonice i različiti glazbeni programi.

U ovom je radu prikazano istraživanje o izvannastavnim glazbenim aktivnostima u osnovnim školama otoka Brača koje je provedeno u šest škola: OŠ *Supetar* (područne osnovne škole *Nerežišća* i *Sutivan*), OŠ *Vladimira Nazora Postira*, OŠ *Pučišća* (područne osnovne škole *Pražnica* i *Gornji Humac*), OŠ *Bol*, OŠ *Selca* (područna osnovna škola *Sumartin*) i OŠ *Milna*.

Cilj istraživanja jest utvrditi koje su to izvannastavne glazbene aktivnosti koje se izvode u osnovnim školama na otoku Braču te kolika je uključenost učenika osnovnih škola u izvannastavne glazbene aktivnosti u školskim godinama 2017./2018. i 2018./2019.

Na temelju definiranoga cilja proizlaze sljedeći zadatci:

- utvrditi vrste izvannastavnih glazbenih aktivnosti koje se nude u osnovnim školama otoka Brača u školskim godinama 2017./2018. i 2018./2019.,
- utvrditi ukupan broj učenika osnovnih škola otoka Brača uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti u školskim godinama 2017./2018. i 2018./2019.,
- utvrditi uključenost učenika u različite vrste izvannastavnih glazbenih aktivnosti u školskim godinama 2017./2018. i 2018./2019.,
- utvrditi broj učenika razredne i predmetne nastave uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti u školskim godinama 2017./2018. i 2018./2019.

## METODOLOGIJA

U istraživanju je sudjelovalo šest osnovnih škola otoka Brača te pet područnih osnovnih škola, a to su: OŠ *Supetar* (područne osnovne škole *Nerežišća* i *Sutivan*), OŠ *Vladimira Nazora Postira*, OŠ *Pučišća* (područne osnovne škole *Pražnica* i *Gornji Humac*), OŠ *Bol*, OŠ *Selca* (područna osnovna škola *Sumartin*) i OŠ *Milna*.

Za potrebe ovoga istraživanja, napravljen je poseban upitnik pod nazivom *Zastupljenost izvannastavnih glazbenih aktivnosti u osnovnim školama otoka Brača*. Podatci koji su traženi tim upitnikom su: ukupan broj učenika u školi, broj učenika razredne i predmetne nastave, izvannastavne glazbene aktivnosti koje se nude u školi, broj školskih sati tjedno po pojedinoj izvannastavnoj glazbenoj aktivnosti, ukupan broj učenika uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti, ukupan broj učenika razredne i predmetne nastave koji su uključeni u izvannastavne glazbene aktivnosti.

Istraživanje je provedeno tijekom svibnja 2018. i 2019. godine, odnosno u školskim godinama 2017./2018. i 2018./2019.

## REZULTATI I RASPRAVA

U Tablici 1. prikazane su izvannastavne glazbene aktivnosti u kojima su sudjelovali učenici osnovnih škola otoka Brača. U školama se tijekom školskih godina 2017./2018. i 2018./2019. izvodilo ukupno osam izvannastavnih glazbenih aktivnosti za učenike od 1. do 8. razreda. Najzastupljenije izvannastavne glazbene aktivnosti u praćenom razdoblju bile su: Školski zbor, Folklorna skupina i Mandolinski orkestar. Slijedile su Ritmička grupa, Školska klapa, Instrumentalni sastav, Školski bend i Glazbena radionica koje su bile podjednako zastupljene u osnovnim školama otoka Brača. Takvi rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja izvannastavnih aktivnosti u osnovnim školama u Zadarskoj županiji, gdje se u školskoj godini 2008./2009. u 83 % škola izvodila izvannastavna aktivnost Školski zbor (Zrilić i Košta, 2009, str. 166). Jednako tako, u Istarskoj se županiji 2006. godine u 73,5 % anketiranih škola izvodila izvannastavna aktivnost Školski zbor, kao najzastupljenija izvannastavna glazbena aktivnost (Vidulin-Orbanić, 2008b, str. 90). Istraživanjem provedenim u osnovnim školama grada Osijeka 2012. godine utvrđeno je da se u 87 % osnovnih škola izvodila izvannastavna glazbena aktivnost Pjevački zbor, i to u šest od petnaest škola kao aktivnost namijenjena učenicima razredne nastave, a u sedam škola kao aktivnost za učenike predmetne nastave (Šulentić Begić i Vranješević, 2013, str. 363).

**Tablica 1.** Izvannastavne glazbene aktivnosti koje su se izvodile u osnovnim školama otoka Brača u školskim godinama 2017./2018. i 2018./2019.

| IZVANNASTAVNE<br>GLAZBENE AKTIVNOSTI | ZASTUPLJENOST U<br>OSNOVNIM ŠKOLAMA |             |
|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------|
|                                      | 2017./2018.                         | 2018./2019. |
| Školski zbor                         | 5/6                                 | 4/6         |
| Folklorna skupina                    | 2/6                                 | 2/6         |
| Mandolinski orkestar                 | 2/6                                 | 2/6         |
| Ritmička grupa                       | 1/6                                 | 1/6         |
| Školska klapa                        | 0/6                                 | 1/6         |
| Instrumentalni sastav                | 1/6                                 | 0/6         |
| Školski bend                         | 1/6                                 | 1/6         |
| Glazbena radionica                   | 1/6                                 | 1/6         |

U školskoj godini 2017./2018. izvannastvena glazbena aktivnost Školska klapa nije se izvodila u osnovnim školama otoka Brača, a školske godine 2018./2019. uvedena je (u OŠ *Selca*) te je obogatila ponudu izvannastavnih glazbenih aktivnosti na otoku Braču. Izvannastavna aktivnost Instrumentalni sastav koja se izvodila u školskoj godini 2017./2018. nije ponovno izvođena u školskoj godini 2018./2019. (u OŠ *Pučišća*). Sve ostale aktivnosti odvijale su se u objema praćenim školskim godinama.

U Tablici 2. prikazan je ukupan broj učenika osnovnih škola otoka Brača te ukupan broj učenika koji su bili uključeni u izvannastavne glazbene aktivnosti. Na temelju prikupljenih podataka možemo zaključiti da je u školskoj godini 2017./2018. u izvannastavnim glazbenim aktivnostima sudjelovalo 27 % (N = 265) učenika osnovnih škola otoka Brača, a u školskoj godini 2018./2019. 24,8 % (N = 251), što je 2,2 % manje u odnosu na prethodnu školsku godinu. Možemo zaključiti da je došlo do manjega pada u sudjelovanju učenika u izvannastavnim glazbenim aktivnostima.

U školskoj godini 2018./2019. upisano je 33 učenika više nego u školskoj godini 2017./2018. te je bilo za očekivati da će biti i više uključenih učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti, no to se nije ostvarilo. Ipak, takva je uključenost učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti značajno veća od uključenosti učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti u osnovnim školama u Splitu, gdje je u školskoj godini 2013./2014. u tim aktivnostima sudjelovalo 11,8 % učenika (Krnić i Grgat, 2016, str. 178).

Najveći broj učenika uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti u školskoj godini 2017./2018. bio je u OŠ *Vladimira Nazora Postira* (58,5 %, N = 79). Slijedile su OŠ *Milna* (36,7 %, N = 22) i OŠ *Supetar* (29 %, N = 119). Najmanja uključenost učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti u školskoj godini 2017./2018. bila je u OŠ *Pučišća* (8,3 %, N = 15).

Istaknimo da je osnovna škola s najvećim brojem učenika (OŠ *Supetar*) zauzela tek treće mjesto po uključenosti učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti, a škola s najmanjim brojem učenika (OŠ *Milna*) zauzela je drugo mjesto po uključenosti učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti. Jednako tako, valja istaknuti da je druga najveća škola po broju učenika (OŠ *Pučišća*) zauzela posljednje mjesto po broju učenika uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti. Osnovna škola *Vladimira Nazora Postira* bila je treća škola po broju učenika, ali prva po broju učenika uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti.

**Tablica 2.** Pregled uključenosti učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti

| OSNOVNA ŠKOLA                      | UKUPAN BROJ UČENIKA U ŠKOLI |             | UKUPAN BROJ UČENIKA UKLJUČENIH U INGA |            | UDIO UČENIKA UKLJUČENIH U INGA |               |
|------------------------------------|-----------------------------|-------------|---------------------------------------|------------|--------------------------------|---------------|
|                                    | 2017./'18.                  | 2018./'19.  | 2017./18.                             | 2018./'19. | 2017./'18.                     | 2018./'19.    |
| OŠ <i>Vladimira Nazora Postira</i> | 135                         | 143         | 79                                    | 65         | 58,5 %                         | 45,5 %        |
| OŠ <i>Milna</i>                    | 60                          | 53          | 22                                    | 26         | 36,7 %                         | 49 %          |
| OŠ <i>Supetar</i>                  | 410                         | 422         | 119                                   | 116        | 29 %                           | 27,5 %        |
| OŠ <i>Bol</i>                      | 91                          | 111         | 15                                    | 15         | 16,5 %                         | 13,5 %        |
| OŠ <i>Selca</i>                    | 104                         | 105         | 15                                    | 17         | 14,4 %                         | 16,2 %        |
| OŠ <i>Pučišća</i>                  | 181                         | 180         | 15                                    | 12         | 8,3 %                          | 7 %           |
| <b>UKUPNO</b>                      | <b>981</b>                  | <b>1014</b> | <b>265</b>                            | <b>251</b> | <b>27 %</b>                    | <b>24,8 %</b> |

Najveći broj učenika uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti u 2018./2019. školskoj godini bio je u OŠ *Milna* (49 %, N = 26). Slijedile su OŠ *Vladimira Nazora Postira* (45,5 %, N = 65) i OŠ *Supetar* (27,5 %, N = 116). OŠ *Milna* bila je škola s najmanjim brojem učenika na otoku Braču. Sa sedam manje upisanih učenika u školskoj godini 2018./2019. uključila je 3,5 % više učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti. U školskoj godini 2018./2019. u osnovne škole otoka Brača ukupno je upisano 33 učenika više, a uključivanje u INGA palo je za 13 % u odnosu na školsku godinu 2017./2018. Najmanja uključenost učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti u školskoj godini 2018./2019. bila je, kao i prethodne školske godine, u OŠ *Pučišća* (7 %, N = 12). Istaknimo podatak da je u školskoj godini 2018./2019. osnovna škola s najvećim brojem polaznika (OŠ *Supetar*) zauzela treće mjesto po uključenosti učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti, a škola s najmanjim brojem polaznika (OŠ *Milna*) zauzela je prvo mjesto po uključenosti učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti. Jednako tako izdvojimo podatak da je, kao i u školskoj godini 2017./2018., druga najveća škola po broju učenika (OŠ *Pučišća*) zauzela zadnje mjesto po broju učenika uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti. Osnovna škola *Vladimira Nazora Postira* u školskoj je godini 2018./2019. bila treća škola po broju učenika, a druga po broju učenika uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti.

U Tablici 3. prikazan je ukupan broj učenika svih osnovnih škola otoka Brača u školskim godinama 2017./2018. i 2018./2019. koji su sudjelovali u pojedinim izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Iz dobivenih rezultata iščitavamo da je školske godine 2017./2018. u različite vrste izvannastavnih glazbenih aktivnosti bilo uključeno od 2,6 % do 53 % učenika, a u školskoj godini 2018./2019. od 2,5 % do 51 % učenika osnovnih škola otoka Brača uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti. Školske godine 2017./2018. najveći broj učenika bio je uključen u Školski zbor (53 %, N = 144), a zatim u Folklornu skupinu (20,5 %, N = 56). Takav nalaz u skladu je s rezultatima istraživanja izvannastavnih glazbenih aktivnosti u osnovnim školama u Splitu (Krnić i Grgat, 2016, str. 178). Najmanji broj učenika bio je uključen u Instrumentalni sastav (2,6 %, N = 7), nešto više u Glazbene radionice (3,3 %, N = 9), zatim u Školski bend (5,1 %, N = 14) i u Ritmičku grupu (6 %, N = 16).

U školskoj godini 2018./2019. i dalje je najveći broj učenika bio uključen u Školski zbor (51 %, N = 122), ali nešto manje (2 %) u odnosu na školsku godinu 2017./2018. te u Folklornu skupinu (14,5 %, N = 35) gdje je došlo do pada uključenosti učenika od 6 % u odnosu na školsku godinu 2017./2018. Najmanji broj učenika bio je uključen u Školsku klapu (5%, N = 12), zatim nešto više u Ritmičku grupu (6 %, N = 15) i Glazbene radionice (7 %, N = 16) te u Školski bend (8 %, N = 20) i Mandolinski orkestar (8,5 %, N = 21). U školskoj godini 2018./2019. u pojedinim izvannastavnim glazbenim aktivnostima došlo je do pada (Školski zbor, Folklorna

skupina, Mandolinski orkestar, Ritmička grupa), a u nekima do rasta broja uključenih učenika (Školski bend, Glazbena radionica).

**Tablica 3.** Sudjelovanje u različitim vrstama izvannastavnih glazbenih aktivnosti

| IZVANNASTAVNE<br>GLAZBENE<br>AKTIVNOSTI | BROJ UČENIKA KOJI<br>SUDJELUJU U INGA |             | UDIO UČENIKA KOJI<br>SUDJELUJU U INGA |              |
|-----------------------------------------|---------------------------------------|-------------|---------------------------------------|--------------|
|                                         | 2017./2018.                           | 2018./2019. | 2017./2018.                           | 2018./2019.  |
| Školski zbor                            | 144                                   | 122         | 53 %                                  | 51 %         |
| Folklorna skupina                       | 56                                    | 35          | 20,5 %                                | 14,5 %       |
| Mandolinski orkestar                    | 26                                    | 21          | 9,5 %                                 | 8,5 %        |
| Ritmička grupa                          | 16                                    | 15          | 6 %                                   | 6 %          |
| Školski bend                            | 14                                    | 20          | 5,1 %                                 | 8 %          |
| Glazbena radionica                      | 9                                     | 16          | 3,3 %                                 | 7 %          |
| Školska klapa                           | 0                                     | 12          | 0                                     | 5 %          |
| Instrumentalni sastav                   | 7                                     | 0           | 2,6 %                                 | 0            |
| <b>UKUPNO</b>                           | <b>272</b>                            | <b>241</b>  | <b>100 %</b>                          | <b>100 %</b> |

Ritmička grupa, kao izvannastavna aktivnost, nudila se samo u jednoj školi na otoku Braču te je u njoj sudjelovalo tek 6 % učenika uključenih u izvanastavne glazbene aktivnosti. Takvo bismo stanje dijelom mogli pripisati bogatoj ponudi izvanškolskih aktivnosti među kojima su bile i raznovrsne plesne radionice za djecu.

Iz podataka također iščitavamo da je bio nezanemariv interes učenika za izvannastavne aktivnosti u kojima se njeguju kulturna baština i tradicija, a to su Folklorna skupina i Školska klapa u kojima je u školskoj godini 2018./2019. sudjelovalo ukupno 19,5 % učenika uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti.

U Tablici 4.a prikazani su podatci o uključenosti učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti u pojedinim školama otoka Brača u školskoj godini 2017./2018. Iz podataka možemo iščitati kako se u OŠ *Supetar* izvodilo najviše vrsta izvannastavnih glazbenih aktivnosti (N = 4), dok su osnovne škole *Selca* i *Bol* nudile svega po jednu izvannastavnu glazbenu aktivnost.

**Tablica 4.a** Uključenost učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti po školama u školskoj godini 2017./2018.

| OSNOVNA ŠKOLA               | Školski<br>zbor | Folklorna<br>skupina | Ritmička<br>grupa | Mandolinski<br>orkestar | Glazbena<br>radionica | Instrumentalni<br>sastav | Školski<br>bend |
|-----------------------------|-----------------|----------------------|-------------------|-------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------|
| OŠ Supetar                  | 56              | 40                   |                   |                         | 9                     |                          | 14              |
| OŠ Vladimira Nazora Postira | 47              | 16                   | 16                |                         |                       |                          |                 |
| OŠ Pučišća                  | 15              |                      |                   |                         |                       | 7                        |                 |
| OŠ Bol                      |                 |                      |                   | 15                      |                       |                          |                 |
| OŠ Selca                    | 15              |                      |                   |                         |                       |                          |                 |
| OŠ Milna                    | 11              |                      |                   | 11                      |                       |                          |                 |
| <b>UKUPNO</b>               | <b>144</b>      | <b>56</b>            | <b>16</b>         | <b>26</b>               | <b>9</b>              | <b>7</b>                 | <b>14</b>       |

U Tablici 4.b prikazani su podatci o uključenosti učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti u pojedinim školama otoka Brača, u školskoj godini 2018./2019. Iz podataka u tablici možemo iščitati kako se u OŠ *Supetar* izvodilo najviše vrsta izvannastavnih glazbenih aktivnosti (N = 4). U OŠ *Vladimira Nazora Postira*, OŠ *Selca* i OŠ *Milna* izvodile su se po dvije izvannastavne glazbene aktivnosti, a OŠ *Pučića* i OŠ *Bol* izvodile su svega po jednu izvannastavnu glazbenu aktivnost.

**Tablica 4.b** Uključenost učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti po školama u školskoj godini 2018./2019.

| OSNOVNA ŠKOLA               | Školski zbor | Folklorna skupina | Ritmička grupa | Mandolinski orkestar | Glazbena radionica | Školska klapa | Školski bend |
|-----------------------------|--------------|-------------------|----------------|----------------------|--------------------|---------------|--------------|
| OŠ Supetar                  | 40           | 30                |                |                      | 16                 |               | 20           |
| OŠ Vladimira Nazora Postira | 50           |                   | 15             |                      |                    |               |              |
| OŠ Pučišća                  | 12           |                   |                |                      |                    |               |              |
| OŠ Bol                      |              |                   |                | 15                   |                    |               |              |
| OŠ Selca                    |              | 5                 |                |                      |                    | 12            |              |
| OŠ Milna                    | 20           |                   |                | 6                    |                    |               |              |
| <b>UKUPNO</b>               | <b>122</b>   | <b>35</b>         | <b>15</b>      | <b>21</b>            | <b>16</b>          | <b>12</b>     | <b>20</b>    |

U izvannastavnim glazbenim aktivnostima mogu sudjelovati učenici razredne i predmetne nastave. Pojedine izvannastavne glazbene aktivnosti u školama otoka Brača bile su namijenjene isključivo učenicima razredne nastave. Kao što je vidljivo iz tablice 5.a, to su Ritmička grupa i Glazbena radionica.

Prema dobivenim rezultatima istraživanja u školskoj godini 2017./2018. možemo iščitati da su učenici razredne nastave (56,7 %, N = 115), kao i učenici predmetne nastave (43,7 %, N = 31), u najvećem broju sudjelovali u Školskom zboru. Folklorna skupina zauzimala je drugo mjesto po broju uključenih učenika razredne i predmetne nastave osnovnih škola otoka Brača (Tablica 5.a).

**Tablica 5.a** Broj učenika razredne i predmetne nastave koji su bili uključeni u različite vrste izvannastavnih glazbenih aktivnosti u školskoj godini 2017./2018.

| IZVANNASTAVNE GLAZBENE AKTIVNOSTI | BROJ UČENIKA I. – IV. RAZREDA KOJI SUDJELUJU U INGA | BROJ UČENIKA V. – VIII. RAZREDA KOJI SUDJELUJU U INGA | UDIO UČENIKA I. – IV. RAZREDA U INGA | UDIO UČENIKA V. – VIII. RAZREDA U INGA |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|
| Školski zbor                      | 115                                                 | 31                                                    | 56,7 %                               | 43,7 %                                 |
| Folklorna skupina                 | 40                                                  | 16                                                    | 19,7 %                               | 22,5 %                                 |
| Ritmička grupa                    | 16                                                  | 0                                                     | 7,9 %                                | 0                                      |
| Mandolinski orkestar              | 11                                                  | 15                                                    | 5,4 %                                | 21,1 %                                 |
| Glazbena radionica                | 9                                                   | 0                                                     | 4,4 %                                | 0                                      |
| Školski bend                      | 8                                                   | 6                                                     | 3,9 %                                | 8,5 %                                  |
| Instrumentalni sastav             | 4                                                   | 3                                                     | 2 %                                  | 4,2 %                                  |
| <b>UKUPNO</b>                     | <b>203</b>                                          | <b>71</b>                                             | <b>100 %</b>                         | <b>100 %</b>                           |

Iz dobivenih rezultata istraživanja u školskoj godini 2018./2019. možemo iščitati da su učenici razredne nastave (47 %, N = 79), kao i učenici predmetne nastave (59 %, N = 43) u najvećem broju sudjelovali u Školskom zboru. Folklorna skupina zauzimala je drugo mjesto po broju uključenih učenika razredne nastave (19 %, N = 30), a Mandolinski orkestar i Školski bend zauzimali su drugo mjesto po broju uključenih učenika predmetne nastave osnovnih škola otoka Brača (Tablica 5.b).

**Tablica 5.b** Broj učenika razredne i predmetne nastave koji su bili uključeni u različite vrste izvannastavnih glazbenih aktivnosti u školskoj godini 2018./2019.

| IZVANNASTAVNE<br>GLAZBENE<br>AKTIVNOSTI | BROJ UČENIKA I.<br>– IV. RAZREDA<br>KOJI SUDJELUJU<br>U INGA | BROJ UČENIKA<br>V. – VIII.<br>RAZREDA<br>KOJI SUDJELUJU<br>U INGA | UDIO UČENIKA I.<br>– IV. RAZREDA U<br>INGA | UDIO UČENIKA V.<br>– VIII. RAZREDA U<br>INGA |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Školski zbor                            | 79                                                           | 43                                                                | 47 %                                       | 59 %                                         |
| Folklorna skupina                       | 30                                                           | 5                                                                 | 19 %                                       | 7 %                                          |
| Mandolinski orkestar                    | 9                                                            | 12                                                                | 5 %                                        | 16,5 %                                       |
| Ritmička grupa                          | 15                                                           | 0                                                                 | 9 %                                        | 0                                            |
| Glazbena radionica                      | 16                                                           | 0                                                                 | 9 %                                        | 0                                            |
| Školski bend                            | 10                                                           | 10                                                                | 6 %                                        | 13,5 %                                       |
| Školska klapa                           | 9                                                            | 3                                                                 | 5 %                                        | 4 %                                          |
| UKUPNO                                  | 168                                                          | 73                                                                | 100 %                                      | 100 %                                        |

U tablici 6. prikazani su rezultati ispitivanja o uključenosti učenika razredne i predmetne nastave u izvannastavne glazbene aktivnosti. Iz rezultata možemo iščitati da je u školskoj godini 2017./2018. u izvannastavnim glazbenim aktivnostima sudjelovalo 39,5 % učenika razredne nastave, a 15,2 % učenika predmetne nastave. U školskoj godini 2018./2019. u izvannastavnim glazbenim aktivnostima sudjelovalo je 32,6 % učenika razredne nastave, a 14,6 % učenika predmetne nastave. Vidljivo je da je u izvannastavnim glazbenim aktivnostima u objema promatranim školskim godinama sudjelovalo značajno više učenika razredne nastave, u odnosu na učenike predmetne nastave. Također, vidljivo je da je u objema skupinama učenika došlo do pada uključenosti u izvannastavne glazbene aktivnosti u školskoj godini 2018./2019. u odnosu na školsku godinu 2017./2018.

**Tablica 6.** Broj učenika razredne i predmetne nastave koji su bili uključeni u izvannastavne glazbene aktivnosti u školskim godinama 2017./2018. i 2018./2019.

| ŠKOLSKA GODINA | BROJ<br>UČENIKA<br>I. – IV.<br>RAZREDA | BROJ<br>UČENIKA<br>I. – IV.<br>RAZREDA<br>KOJI<br>SUDJELUJU<br>U INGA | UDIO<br>UČENIKA<br>I. – IV.<br>RAZREDA<br>U INGA | BROJ<br>UČENIKA<br>V. – VIII.<br>RAZREDA | BROJ<br>UČENIKA<br>V. – VIII.<br>RAZREDA<br>KOJI<br>SUDJELUJU<br>U INGA | UDIO<br>UČENIKA V.<br>– VIII.<br>RAZREDA U<br>INGA |
|----------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| 2017./2018.    | 514                                    | 203                                                                   | 39,5 %                                           | 467                                      | 71                                                                      | 15,2 %                                             |
| 2018./2019.    | 516                                    | 168                                                                   | 32,6 %                                           | 498                                      | 73                                                                      | 14,6 %                                             |

## ZAKLJUČAK

Izvannastavne aktivnosti integralni su i važan element odgojno-obrazovne prakse. Pružaju mogućnost nastavka odgojno-obrazovnoga djelovanja škole u slobodnom vremenu učenika. Izvannastavne glazbene aktivnosti tako omogućavaju učenicima s izraženim afinitetom za glazbu i darovitima u području glazbe stjecanje i razvijanje dodatnih glazbenih sposobnosti i znanja.

U radu su predstavljeni rezultati istraživanja o zastupljenosti izvannastavnih glazbenih aktivnosti u osnovnim školama otoka Brača i uključenosti učenika u iste, u školskim godinama 2017./2018. i 2018./2019. Iz rezultata provedenoga empirijskoga istraživanja iščitavamo kako su izvannastavne glazbene aktivnosti u osnovnim školama otoka Brača djelomično razvijene i djelomično zastupljene u slobodnom vremenu učenika. Rezultati istraživanja ukazuju na to da je u školama otoka Brača ukupno zadovoljavajuća ponuda izvannastavnih glazbenih aktivnosti.

No, analizirajući rezultate na razini pojedinačnih škola, iščitavamo da je u većini škola relativno mala mogućnost izbora takvih aktivnosti. U obje promatrane školske godine izvode se prosječno dvije izvannastavne glazbene aktivnosti po školi, s time da se u pojedinim školama izvodi tek jedna izvannastavna glazbena aktivnost. Takvo stanje dijelom možemo pripisati širokom izboru različitih izvanškolskih glazbenih aktivnosti.

Jednako tako, iščitavamo da je interes učenika predmetne nastave za izvannastavne glazbene aktivnosti manji u odnosu na interes učenika razredne nastave pa je potrebno uložiti dodatni napor u motiviranju učenika predmetne nastave za uključivanje u izvannastavne glazbene aktivnosti. Iz svega navedenoga možemo zaključiti kako je u pojedinim školama otoka Brača potrebno dodatno motivirati učitelje za kreiranje izvannastavnih glazbenih aktivnosti, osigurati ostale preduvjete potrebne za njihovu kvalitetnu realizaciju te potaknuti učenike na uključivanje u takve aktivnosti i na taj im način omogućiti kvalitetniji odgoj i obrazovanje.

## LITERATURA

1. Dubovicki, S., Svalina, V. i Proleta, J. (2014). Izvannastavne glazbene aktivnosti u školskim kurikulumima. *Školski vjesnik*, 64(4), 553-578.
2. Jurčić, M. (2008). Učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti. *Život i škola*, 20(2), 9-26.
3. Kovačić, A. (2019). Oblici rada s nadarenim učenicima u osnovnoj školi. *Varaždinski učitelj*, 2(2), 101-108.
4. Krnić, M. i Grgat, M. (2016). Extracurricular Music Activities in Elementary Schools of the City of Split. *Croatian Journal of Education*, 18(Sp.Ed.No.2), 175-185.
5. Mlinarević, V. i Matanović, S. (2013). Stavovi učenika i učitelja o gradnji kurikuluma izvannastavnih aktivnosti u nižim razredima osnovne škole, *Školski vjesnik*, 62(2-3), 327-348.
6. Proleta, J. i Svalina, V. (2011). Odgojna uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti. *Život i škola*, 26(2), 134-153.
7. Svalina, V., Bistrotić, K. i Peko, A. (2016). Izvannastavne glazbene aktivnosti u prva četiri razreda osnovne općeobrazovne škole. *Napredak*, 157 (1-2), 71-89.
8. Šiljković, Ž., Rajić, V. i Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. *Odgojne znanosti*, 9(2), 133-145.
9. Šulentić Begić, J. i Vranješević, D. (2013). Dječji pjevački zbor mlađe školske dobi u osječkim osnovnim školama. *Školski vjesnik*, 62(2-3), 355-373.
10. Valjan Vukić, V. (2016). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika - višestruke perspektive. *Školski vjesnik*, 65(1), 33-58.
11. Vidulin, S. (2014). Prinos glazbene nastave oblikovanju kulturnog identiteta škole. *Napredak*, 154(1-2), 65-76.
12. Vidulin-Orbanić, S. (2008a). Glazbenom umjetnošću prema cjeloživotnom učenju. *Metodički ogledi*, 15(1), 99-114.
13. Vidulin-Orbanić, S. (2008b). Poticanje individualnog razvoja učenika izvannastavnim glazbenim aktivnostima. *Tonovi*, 52, 85-91.
14. Zrilić, S. i Košta, T. (2009). Učitelj – kreator izvannastavnih aktivnosti. *Magistra Iadertina*, 4(4), 160-172.





Helga Buratović, Zrinka Zokić  
Osnovna škola Hvar, Hvar

## CLIL-INOVATIVNA STRATEGIJA UČENJA I POUČAVANJA ZA JAČANJE JEZIČNIH KOMPETENCIJA TE PROMICANJE VIŠEJEZIČNOSTI, MEĐUKULTURNOG DIJALOGA I KULTURNE RAZNOLIKOSTI

**Sažetak:** Didaktičko-metodički CLIL pristup učenju i poučavanju implementiran je u razrednu nastavu u Osnovnoj školi Hvar projektnim radom kroz međupredmetne teme, treningom socijalnih vještina i kontekstualnim usvajanjem zajedničkog razrednog jezika te integriranim suradničkim učenjem sadržaja prirode i društva i engleskog jezika. Primjenom CLIL koncepta poučavanja učenici uče kako učiti, jačaju jezične, komunikacijske i digitalne kompetencije, samopouzdanje te motivaciju za učenje stranog jezika i sadržaja drugih predmeta. Nadalje, razvijaju suradničke odnose, kritičko mišljenje i višestruke inteligencije. Istraživanje je provedeno kroz prizmu kritičkog prijatelja pokazavši da je za uspješnost planiranja i provedbe CLIL nastave ključna suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Samorefleksijom učitelja i učenika, provođenjem ankete izvršena je prosudba učinaka primjene CLIL strategije, pri čemu su prevladale višestruke dobrobiti za učenike i učitelje. S obzirom na to da je cjeloživotno učenje imperativ modernog doba, pokazalo se da primjena CLIL inovativne strategije učenja i poučavanja zasigurno predstavlja izazov za poučavatelja te obogaćuje i osuvremenjuje nastavu.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje, CLIL pristup, projektna metoda, unaprjeđenje jezično-komunikacijskih i IKT kompetencija

**Summary:** The didactic-methodical CLIL approach to learning and teaching has been implemented as project work in the primary level classroom of the Elementary School of Hvar. This has been done through interdisciplinary topics, social training skills and contextual acquisition of a common class language as well as integrated cooperative learning of Science and English language subject matter. By applying the CLIL concept of teaching, the students learn how to learn, strengthen their language, communication and digital competencies, raise their self-confidence and their motivation to learn a foreign language and the content of other subjects. Furthermore, they develop collaborative relations, critical thinking, and multiple intelligences (eg linguistic, logical, visual-spatial, intra/interpersonal etc). The research was carried out through the prism of a critical friend showing that cooperation of all participants in the educational process is the key for successful planning and implementation of CLIL method. By conducting a survey, the self-reflection of teachers and students was used to assess the effects of the implementation of the CLIL strategy. This showed multiple benefits for students and teachers prevailed. Considering that lifelong learning is an imperative of the modern age, it has been proven that CLIL's innovative learning and teaching strategies enrich and modernize teaching, and are certainly a challenge for the teacher.

**Keywords:** CLIL approach, improving language-communication and ICT competencies, lifelong learning, project method

## CLIL (INTEGRIRANO UČENJE SADRŽAJA I JEZIKA)

Nezaustavljiv znanstveno-tehnološki napredak preslikava se na sve sfere društva pa tako i na odgojno-obrazovni sustav generirajući radikalne promjene. Nova globalizirana društva neprekidno vrše pritiske na obrazovanje kako bi pripremila učenike za funkcioniranje u višejezičnim globaliziranim prostorima. U tu svrhu učenici trebaju imati odgovarajuće kompetencije te pored svojeg materinskog jezika fluentno komunicirati i na stranim jezicima. Poučavatelj 21. stoljeća mora pripremiti tehnološku generaciju za moderan svijet današnjice, ali i sutrašnjice. Mladi moraju biti spremni suočiti se s potpuno različitim izazovima od onih s kojima su se suočavali njihovi roditelji, djedovi i bake. Obrazovanje 21. stoljeća mora podrazumijevati pripremanje građana budućnosti koji će posjedovati kompetencije 21. stoljeća, uključujući IKT, socijalne i jezično-komunikacijske vještine, ali i koji će istovremeno biti neovisni, inovativni, prilagodljivi i motivirani za cjeloživotno učenje. Progresivan poučavatelj, koji i sam teži cjeloživotnom učenju, iznjedrit će učenika koji jednako tako traga za prilikama za učenje. Neprestano usmjeren prema napretku, teži učenike pripremiti za suvremeni svijet i tržište rada kako bi bili uspješni građani budućnosti koji će moći preuzeti odgovornost za vlastiti rad, surađivati s drugim ljudima, kreativno i kritički misliti te rješavati probleme. Konstruktivistička i suradnička okruženja za učenje potiču zajedničko znanje jer zahtijevaju kognitivne vještine, otvorenost prema drugima, njihovim idejama, njihovu svijetu i njihovoj kulturi. Drugim riječima, učitelj mora ići ukorak s vremenom i promjenama u svojem profesionalnom razvoju te biti spreman na stalnu prilagodbu i cjeloživotno učenje. Od neprocjenjive je važnosti, shodno potrebi, mijenjati postojeću metodologiju, prilagoditi je ili prigrliti novu, a jednako tako iznalaziti i uvoditi inovativne odgojno-obrazovne prakse kako bi se olakšalo i poboljšalo učenje te unaprijedio odgojno-obrazovni sustav.

### POJAM CLIL

Integrirano učenje sadržaja i jezika - CLIL, skraćenica od Content and Language Integrated Learning, relativno je inovativan obrazovni pristup u europskim osnovnim školama koji kombinira sadržaj učenja određenog predmeta s učenjem stranog (obveznog ili izbornog) jezika, usredotočujući se na istovremeno učenje obaju. Tako se obogaćuje okruženje za učenje. Može se primijeniti kroz nekoliko modela poučavanja i učenja, ali CLIL u osnovnoškolskom obrazovanju daje prednost pristupu usmjerenosti na temu (Mehisto, Marsh i Frigols, 2008.). Iz navedenog proizlazi da učenici lako uče strane jezike u prirodnom okruženju, međutim prednost je CLIL-a u odnosu na uobičajeni pristup učenju stranog jezika u tome što fokus nije na jezičnoj strukturi ili gramatici, već na korištenju jezika u različitim kontekstima stvarnog života i rješavanju problema povezanih s temom učenja. Učenici mogu stjecati znanje stranog jezika vlastitim tempom. Prema Mehistu, Marshu i Frigolsu, CLIL pristup može omogućiti učenicima bilo koje dobi prirodnu situaciju za unaprjeđenje jezičnih kompetencija koja se nadovezuje na druge oblike učenja. Ova spontanost u učenju može potaknuti intrinzičnu motivaciju djeteta za učenjem stranog jezika. Upravo je ta prirodnost, tj. spontanost u učenju jedna od glavnih značajki koja doprinosi važnosti i uspješnosti primjene CLIL -a u odnosu na ustaljeni način učenja stranog jezika.

To znači da su CLIL moduli organizirani oko tema, s kojima kurikulumi nekoliko određenih predmeta ili područja mogu biti u korelaciji, po pitanju sadržaja i jezika.

Pojam CLIL nastao je sredinom 1990-ih, a koristi se za opisivanje metodologije koja podrazumijeva integrirano učenje sadržaja određenog nastavnog predmeta i stranog jezika. Dakle, kad je riječ o učenju sadržaja određenog predmeta i učenju stranog jezika, prije se radilo o dvama različitim entitetima koja su se sjedinila u metodologiju nazvanu CLIL koja pak omogućuje učeniku učenje stranog jezika kroz istovremeno kurikularno poučavanje sadržaja

određenog nastavnog predmeta. CLIL je dobio veliku potporu Europske unije i s vremenom je postao sve popularniji te sve učestalije korišten u školama širom Europe, čak i na drugim kontinentima.

Na službenoj mrežnoj stranici Europske unije posebno se ističe kontekst promicanja njezine politike, tj. njezina cilja razvoja višejezičnosti i kulturne kompetencije. Kako bi uistinu bila multikulturalna, Europa mora biti višejezična. Krilatica Europske unije „ujedinjeni u raznolikosti“ simbolizira bitnu dimenziju koju jezična raznolikost i učenje jezika daju europskom projektu. Jezici ujedinjuju ljude, čine druge zemlje i njihove kulture pristupačnijima i jačaju međukulturni dijalog. Vještine poznavanja jednog ili više stranih jezika od presudnog su značaja u povećanju zapošljavanja i mobilnosti stanovništva. Višejezičnost također povećava konkurentnost gospodarstva Europske unije. Nemogućnost komunikacije na stranim jezicima tvrtkama može prouzročiti gubitak međunarodnih poslova, jednako tako i kočiti mogućnost mobilnosti stručnih i nadarenih osoba. Ipak, previše Europljana i dalje napušta školu bez optimalnog praktičnog poznavanja nekog stranog jezika. Stoga je unaprjeđenje poučavanja i učenja stranih jezika prioritet Europske unije. Europska komisija surađuje s vladama država članica kako bi se postigao ambiciozan cilj, da svi građani uče najmanje dva strana jezika i to već od rane dobi. (<https://europa.eu/> )

Pristupi CLIL-u pružaju djeci mogućnosti i izvore za učenje sadržaja dvaju ili više predmeta odjednom. Oni zahtijevaju prethodno interdisciplinarno znanje, razumijevanje i vještine kako bi se daljnje učenje moglo odvijati. Postoji niz strategija koje podržavaju učenje putem CLIL-a u osnovnoškolskom obrazovanju, poput holističkog, konstruktivističkog i iskustvenog učenja. Pedagogija 21. stoljeća također često naglašava aktivno, eksperimentalno, digitalno i suradničko učenje, kao i učenje otkrivanjem te učenje temeljeno na zadacima. Temeljno načelo holističkog učenja jest konstruktivistička teorija koja podupire učenje kao otkrivanje i konstruiranje mentalne sheme od strane učenika koji su u interakciji sa svojim okolišem na više razina. (Carr, 2003.).

Kako navode Topolovčan, Rajić i Matijević(2017.) uloga je učitelja organizirati aktivnosti učenja, iskustva učenja i okolinu u kojoj se učenje treba događati. Konstruktivistička didaktika osigurava uvjete i okolnosti koji podupiru samostalno učenje (konstruiranje znanja). Bitno je prepoznati da je konstruktivističko učenje usmjereno na budućnost. Ono je anticipacijsko učenje koje stvara temelj za kompetenciju „učiti kako učiti“.

Učeniku je jezik najčešće sredstvo samospoznaje i spoznaje svijeta koji ga okružuje, a vještine slušanja, govorenja, čitanja, pisanja i njihova međudjelovanja pridonose njegovoj osobnoj dobrobiti i omogućuju mu interakciju u osobnim, društvenim, kulturnim i poslovnim prilikama.

Učenici razvijaju stav o nužnosti uporabe hrvatskoga standardnog jezika i pravila kulturne komunikacije. Osvještavaju i potrebu očuvanja hrvatskih dijalekata i govora te se stvaralački izražavaju na mjesnim govorima. Učenicima se omogućuje razumijevanje i prihvaćanje međukulturnih razlika te uočavanje i prevladavanje kulturnih i jezičnih stereotipa i predrasuda pri čemu poštuju i uvažavaju jezike drugih naroda. (Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019.)

Primjena CLIL pristupa svakako bi pridonijela prihvaćanju međukulturnih razlika i jačanju interkulturalne dimenzije u hrvatskom obrazovnom sustavu pa bi bilo poželjno osigurati preduvjete za sustavno uvođenje CLIL metodologije u školski kurikulum.

## NAČELA CLIL-a

S obzirom na nedostatak programa za obrazovanje učitelja te materijala o CLIL-u, postoji opravdana zabrinutost, vezano za to što se uistinu događa u učionici u kojoj se primjenjuje CLIL.

Postoje inovativni principi koji se moraju poštovati kako bi se primijenio CLIL pristup, odnosno trebala bi ih uključivati svaka uspješna CLIL lekcija. Općenito se temelje na tzv. 4 C (Sadržaj, Komunikacija, Spoznaja i Kultura), kako ih je definirao Coyle (2005), a prikazani su u Tablici 1.

**Tablica 1.** Principi CLIL-a temeljeni na 4C

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTENT/SADRŽAJ (KROZ JEZIK)</b><br>Napredak u znanju, vještinama i razumijevanju koji se odnosi na određene elemente definiranog kurikulumu.<br>Strani se jezik uči kroz sadržaje tema na način koji potiče aktivno prirodno učenje. Fokus u učenju jezika nije na strukturi ili gramatici, već na upotrebi jezika u kontekstu stvarnog života (za rješavanje problema). | <b>COMMUNICATION/KOMUNIKACIJA</b> Korištenje jezika za učenje sadržaja određenog predmeta i istovremeno učenje upotrebe jezika. Naglasak je stavljen na učinkovito učenje jezika za komunikaciju i neposrednu upotrebu. Jezik se koristi kao medij za izvršavanje zadataka, rješavanje problema, provedbu projekata, kao i za izražavanje ideja.                                                             |
| <b>COGNITION/SPOZNAJA</b><br>Razvijanje misaonih vještina koje povezuju formiranje koncepta (apstraktno i konkretno), razumijevanje i jezik. Strani jezik koristi se kao jezik za razmišljanje usporedno s materinskim jezikom. Korištenje stranog jezika za razmišljanje doprinosi razumijevanju pojmova.                                                                   | <b>CULTURE/KULTURA</b><br>Izloženost alternativnim perspektivama i zajedničkim shvaćanjima koja produbljuju svijest o drugima i sebi. Učenje stranog jezika učenje je o kulturama koje se koriste tim jezikom i podrazumijeva usporedbu s vlastitom kulturom. Korištenje engleskog jezika za komunikaciju i razmišljanje ključna je kompetencija za funkcioniranje u višejezičnim globaliziranim prostorima. |

## UKLJUČENOST UČITELJA I RODITELJA U CLIL

Nastava CLIL-a zahtijeva puno planiranja i uključivanje svih zainteresiranih učitelja. Bliska suradnja između učitelja određenih predmeta i učitelja stranih jezika ključna je za učinkovitu primjenu CLIL programa u osnovnoškolskom okruženju. CLIL metodologija potiče individualne i institucionalne mogućnosti umrežavanja učitelja. Učitelji trebaju surađivati kako bi pomogli svojim učenicima razumjeti veze između predmeta i njihove međuovisnosti te kako bi uvidjeli koherentnu prirodu znanja.

**Tablica 2.** Ključna pitanja provedbe CLIL-a (suradnja učitelja)

|                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>KLJUČNA PITANJA PROVEDBE CLIL-a (suradnja učitelja)</b>                                                                                                            |
| 1. Motivacija učitelja povećat će se međusobnom suradnjom.                                                                                                            |
| 2. Uključivanje u međupredmetni dijalog i kreiranje kurikulumu doprinosi boljoj praksi u učionici dijeljenjem primjera dobre prakse.                                  |
| 3. Potrebna je suradnja, jednako kao i pažljiva koordinacija te diplomacija kako se učitelji ne bi osjećali nesigurno zbog prisustva drugog učitelja tijekom nastave. |
| 4. Provedbom CLIL-a učitelji imaju priliku za profesionalni razvoj. U nekim zemljama mogu imati i financijsku korist.                                                 |

Primjena CLIL-a u kontekstu osnovne škole obično podrazumijeva da predmetni učitelj, s određenim jezičnim kompetencijama na drugom jeziku, pruža svoje stručno znanje obogaćujući ga elementima tog jezika. Izazov je osigurati stjecanje znanja o sadržaju i

postizanje jezičnih ciljeva. Učitelj engleskog jezika također može pozvati na suradnju tim učitelja razredne nastave. Ključno je tandemsko planiranje i poučavanje učitelja razredne nastave i učitelja engleskog jezika.

Neki roditelji mogu biti zabrinuti u vezi s napredovanjem svoje djece u školi, postignućima i cjelokupnim učenjem sadržaja predmeta putem engleskog jezika. Trebalo bi odgovoriti na njihove potrebe i nedoumice, tako što će ih se informirati prije i tijekom provedbe CLIL programa.

Mogu se npr. napisati letci s informacijama o CLIL-u općenito i programu CLIL koji se namjerava provesti. Važno je naglasiti da djecu CLIL kognitivno obogaćuje i predstavlja svojevrsnu akademsku prednost, dok djeca razvijaju kompetencije iz engleskog i predmetnog područja. Na satovima CLIL-a od učenika se očekuje da podijele svoja gledišta i znanja, rješavaju probleme i uče, dok se pritom i zabavljaju. Roditelje se može pozvati da dođu na prezentaciju o CLIL-u. Može ih se i obavijestiti o tome kako mogu podržati svoju djecu, davanjem konkretnih primjera domaćih zadaća i pružanjem pomoći roditeljima, npr. može im se reći kako će im se pružati tjedne/mjesečne informacije o informatičkim resursima (poput videozapisa, pjesama, igara na mreži) koji se koriste u nastavi kako bi ih njihova djeca mogla koristiti kod kuće pod roditeljskim nadzorom. Moguće je izraditi obrazac s pitanjima i odgovorima o ciljanim područjima koja ih najviše zabrinjavaju. To se može otisnuti i podijeliti u obliku brošure na početku provedbe programa CLIL. Treba ostaviti vrijeme za raspravu o CLIL-u tijekom roditeljskih sastanaka. Nužno je uvijek držati otvoren komunikacijski kanal s roditeljima.

## **CLIL PRISTUP U OSNOVNOM OBRAZOVANJU**

### **NAČELA PLANIRANJA NASTAVE**

Učitelji trebaju detaljno strukturirati svaki plan lekcije kako bi točno znali:

- što učenici već znaju o odabranoj temi
- ono što se od učenika očekuje (sadržaj i jezik)
- koji su ciljevi učenja (lingvistički, sadržajni, komunikacijski i kulturni)
- u koje aktivnosti uključiti učenike (postupci, zadatci itd.)
- koji su materijali i resursi potrebni („konkretni“ i vizualni materijali, kao što su kartice, plakati itd.) i kako predstaviti autentične materijale (poput videozapisa, tekstova, pjesama itd.)
- kakva je procjena relevantna (dijagnostička, sumativna, formativna) i koje materijale za procjenu koristiti

Kada planiraju nastavu CLIL-a, učitelji bi trebali:

- više se usredotočiti na tečnost nego na točnost: fokus je čvrsto na komunikaciji, a točnost dolazi s vremenom
- razumjeti svoju ulogu učitelja kao savjetnika i suradnika u učenju usmjerenom na učenike
- navesti primjere tako da ista jedinica može sadržavati elemente za različite stilove učenja učenika
- učinkovito iskoristiti povratne informacije učenika osmišljavanjem odgovarajućih strategija
- shvatiti da učenici moraju naučiti rječnik prije nego što ga zapravo mogu koristiti te da se učenike može potaknuti na zaključivanje o značenju jer se jezik uči u kontekstu
- povećati vizualizaciju jer podržava razumijevanje i motivaciju učenika

- shvatiti da su tehnike koje promiču autonomiju učenika korisne na satovima CLIL-a i poduprijeti ih strategijama učenja koje istodobno zadovoljavaju različite stilove učenja i sklonosti učenika

Razredni jezik u učionici, uspostavljen na početku, za vrijeme i na kraju provedbe CLIL poučavanja, pomaže učenicima da se osjećaju sigurno jer točno znaju što mogu očekivati tijekom nastave. Dakle, rutine se mogu koristiti na početku, tijekom ili na kraju svake CLIL lekcije.

Kad se daju uobičajene upute, od samog početka mogu se koristiti i geste, sa svrhom međusobnog razumijevanja na engleskom. Nakon česte upotrebe standardnih fraza, pokazalo se da se dječje razumijevanje engleskog jezika brzo razvija. Istodobno postaju sigurnija u vlastitu sposobnost razumijevanja. Uskoro se dolazi do cilja - učionice u kojoj i učitelji i djeca gotovo cijelo vrijeme koriste engleski jezik uz materinji.

## PLANIRANJE CLIL SATA

Dosadašnja praksa pokazala je da pri odabiru CLIL tema treba uzeti u obzir dob i sposobnosti učenika, odabir nastavnog predmeta (jer se sadržaji pojedinih predmeta mogu lakše prilagoditi CLIL satovima od drugih), odabir teme (jer su u okviru svakog predmeta neke teme prikladnije od drugih) i vremenski okvir.

Sat treba planirati uzimajući u obzir postojeće učenikovo poznavanje jezika, izabrati predmete i teme koje se mogu lako ilustrirati konkretnim materijalima i jednostavnim jezikom. Treba imati na umu vremenski okvir, bilo da je riječ o projektu ili pojedinačnom satu.

Treba misliti i na sadržaj, izvor i prilagodbu postojećeg materijala. Postoji mnoštvo gotovih materijala dostupnih na internetu, ali potreban je oprez kako bi se odabrali pouzdani izvori jer neke internetske CLIL lekcije nisu stvorili izvorni govornici pa mogu sadržavati pogreške.

Moguće je pronaći internetski sadržaj i pojednostavniti ga ako je potrebno, potražiti ideje iz postojeće literature o CLIL-u i prilagoditi ih po potrebi, prilagoditi postojeći didaktički materijal stvoren za izvorne govornike ciljnog jezika ili prevesti postojeći didaktički materijal stvoren za izvorne govornike. Važno je pojednostavniti što je više moguće upute i sadržaj te provjeriti razumijevanje.

Sve treba učiniti zabavnim jer je najvažniji aspekt poučavanja drugog jezika, pogotovo mlađim učenicima, usadivanje pozitivnog stava prema učenju tog jezika. Stvaranje i održavanje entuzijazma ključ je uspješne provedbe CLIL-a, jer učimo ono što volimo. Uvođenjem zabave i praktičnih aktivnosti u CLIL satove, djeca će upijati jezik igrajući se, radeći i izrađujući, i pritom učiti. Preporučuje se projektni i grupni rad, igra uloga, poučavanje vršnjaka, igre i aktivnosti na otvorenom, različite pjesme, primjena tehnologije, tj. interaktivni kvizovi i igre. Sve treba biti temeljeno na krilatici „gradi, izrađuj, stvaraj“.

Nakon odluke koji sadržaj predmeta (npr. Prirode i društva) poučavati na engleskom jeziku, učitelj razredne nastave i engleskog jezika odlučuju se za integrirani pristup temi koji obuhvaća:

- posebna interdisciplinarna znanja i povezanost između predmetnih područja
- dječje interese za učenje
- dječje predznanje i očekivanja za suočavanje s novim spoznajama
- dječje individualne potrebe.
- pedagošku aktivnost koja uključuje raznolikost metoda

CLIL sat obično sadrži sljedeće korake koji se mogu koristiti na bilo kojem satu:

1. Rutina dobrodošlice. Učitelji i učenici pozdravljaju se (Dobro jutro. /Dobar dan. / Kako ste?).
2. Uranjanje u engleski jezik, npr. pjevanje pozdravne pjesme; određivanje datuma /vremena (učenici kažu koji je dan/mjesec, pišu datum na ploču, govore kakvo je vrijeme, popunjavaju tablicu podacima o vremenu i slično...). Dakle, postupno se uvodi razredni jezik koji se koristi za poučavanje novih ključnih pojmova, tj. sadržaja.
3. Uvod u cilj sata (učenicima se govori što će naučiti i raditi: Danas ćemo ...).
4. Djeca dolaze bliže (učenici sjede u polukrugu na podu, ispred ploče).
  - a. Revizija
  - b. Prezentacija novog sadržaja
  - c. Usmeni rad
5. Učenici rade individualno/rad u paru ili grupni rad (pismeni rad/igra/usmeno/eksperiment i slično).
6. Učitelj korak po korak objašnjava što djeca moraju raditi i moderira. Provjerava razumije li svaki učenik što mora učiniti.
7. Učenici izvršavaju zadatke. Učitelj hoda po razredu kako bi provjerio kako se snalaze. Pomaže.
  - a. Procjena. Učitelj provjerava:
  - b. Ako su učenici uživali u lekciji, pokazuju to na dogovoreni način.
  - c. Ostvarivanje ciljeva učenja provjerava se i postavljanjem određenih pitanja.
8. Učenici pospremaju za sobom i izvode rutinu za odlazak, npr. pjevaju završnu pjesmu.

## ČETIRI VJEŠTINE I PROCJENA

Kako bi se zadovoljili ciljevi učenja jezika, na CLIL satovima trebale bi se vježbati četiri vještine: čitanje, pisanje, slušanje i govor. Kada se navedene vještine integriraju u učionicu, važno je planirati poticajne aktivnosti za učenike, prilagođene njihovim sposobnostima. Zadatci moraju biti pažljivo prilagođeni njihovoj dobi i razini znanja.

Shodno holističkom pristupu:

- Čitanje je izvrsno za složenije zadatke jer se značenje može razumjeti kroz kontekst.
- Pisanje pomaže učvrstiti ono što su naučili, dobro je za vježbanje pravopisa i konstrukcije rečenica.
- Slušanje, poput čitanja, pojačava razumijevanje izgovorene riječi kroz kontekst.
- Govor, poput pisanja, utvrđuje znanje i pridonosi uvježbavanju izgovora.

Procjena bi trebala biti lagana i bez stresa, u pokretu, a ne formalna. Treba imati na umu da je sama priroda CLIL sata takva da podrazumijeva provjeru razumijevanja onoga što su djeca prethodno slušala. U nastavni proces treba uvrstiti govorno izražavanje te odabrati zadatke čitanja i pisanja koji jačaju učenikovo samopouzdanje.

Nekoliko primjera procjene četiriju vještina prikladnih za CLIL u učionici: popunjavanje praznina riječima ili slikama, prigušeni videozapisi, povezivanje - slika i riječ, riječ i definicija, zadatci višestrukog izbora, vježbe za razumijevanje zvuka, usmena predstavljanja -pokazivanje i govorenje, poučavanje od strane vršnjaka, recitiranje, skečevi, dramatizacija ili igra uloga, izrada videozapisa, stvaranje dijagrama, umnih mapa, primjena ankete, intervjua, „zbrkanih“ tekstova i tako dalje.

Nakon planiranja lekcije (ili modula), učitelji bi trebali razmisliti o svojim planovima lekcija i reakcijama učenika na njih te zabilježiti svoje odgovore u dnevnik.



**Tablica 3.** Samoevaluacija učiteljevog planiranja

|                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) Kako je moje planiranje zadovoljilo CLIL metodologiju?                                                                      |
| b) U kojoj mjeri je moje planiranje uzelo u obzir najmanje 2 od 4 C-a (sadržaj, komunikacija, spoznaja i kultura)?             |
| c) Je li moj plan nastavnog sata sadržavao vizualne materijale? A autentične materijale? Koje?                                 |
| d) Jesam li planirala izazovne zadatke za različite stilove učenja? Mogu li dati neke primjere?                                |
| e) Jesam li dobro izračunala potrebno vrijeme za svaku aktivnost? Jesam li predvidjela aktivnosti za učenike koji brzo završe? |
| f) Jesam li planirala revizijska pitanja za ponavljanje ili aktivnosti? Koja? Za koju svrhu?                                   |
| g) Kako bih mogla poboljšati plan predavanja?                                                                                  |

### NEDOSTATCI I DOBROBITI CLIL-a

Nastava CLIL-a očito zahtijeva puno planiranja i uključivanje učitelja razredne i predmetne nastave te stručnih suradnika. Iako je to prilično zahtjevan i izazovan pothvat za školsko osoblje, omogućuje im izbjegavanje profesionalnog izgaranja stalnim učenjem činjenica koje za njih mogu biti potpuno nove i može im pomoći u stvaranju inovativnijih i kreativnijih zadataka te tako dovesti do osobnog i profesionalnog razvoja.

Osim očiglednih prednosti, postoji nekoliko izazova primjene CLIL-a u kontekstu osnovnoškolskog obrazovanja. Ovaj pristup pretpostavlja da predmetni učitelj, s određenom jezičnom kompetencijom na drugom jeziku, pruža svoje stručno znanje obogaćujući ga elementima tog jezika. Ovdje je izazov osigurati da učenici steknu znanje o planiranom sadržaju i da se ostvare jezični ishodi. Čini se neizbježnim da će predmetni učitelj jako naginjati obradi sadržaja ostavljajući pritom jezični razvoj učenika po strani, a učitelj jezika suprotno. Stoga je tijesna suradnja između nastavnika sadržaja i jezika neophodna za provedbu učinkovitog CLIL programa u osnovnoškolskom okruženju.

Još jedna prepreka koja ometa uvođenje CLIL metodologije u uobičajenu osnovnoškolsku praksu uključuje nedostatak materijala, pogotovo na hrvatskom jeziku i neadekvatno obrazovanje nastavnika. Može doći do anksioznosti i frustracije kod učitelja koji koriste CLIL pristup i pritom izvrsno poznaju svoja predmetna područja, ali ne poznaju ciljni jezik.

Međutim, koristi ipak značajno nadmašuju nedostatke pa bi stoga ranu formalnu nastavu engleskog jezika u obliku CLIL-a trebalo promicati u kontekstu osnovnih škola. Prema članku 5. sveska 1. stavka 4. Međunarodnog istraživačkog časopisa CLIL ‘Suočavanje s CLIL-om: Odmaci iz tokova CLIL-a u Njemačkoj’, CLIL kao metoda ima sljedeće dobrobiti:

- razvija višejezične interese i stavove
- pruža mogućnosti za proučavanje sadržaja kroz različite perspektive
- omogućuje učenicima veći kontakt s ciljnim jezikom
- ne zahtijeva dodatne nastavne sate
- dopunjuje druge predmete, a ne natječe se s njima
- razbija jednoličnost metoda i oblika razredne prakse
- povećava motivaciju i povjerenje učenika u jezik i predmet
- razvija vještine razmišljanja višeg i nižeg reda
- gradi interkulturalno znanje i razumijevanje
- razvija vještine interkulturalne komunikacije

## ISTRAŽIVANJE - CLIL U PRAKSI: POTRES U UČIONICI

### CILJ PROJEKTA

Cilj projekta bio je primjenom CLIL koncepta naučiti učenike kako učiti, jačati njihove jezične, komunikacijske i digitalne kompetencije, socijalne vještine, samopouzdanje te motivaciju za učenje stranog jezika i sadržaja prirode i društva i osposobiti ih za cjeloživotno učenje.

Europska unija u okviru programa Erasmus+ mladima pruža priliku da usavrše znanje stranog jezika pohađajući nastavu u inozemstvu te potiče profesionalnu mobilnost i mobilnost u obrazovanju.

Dani Erasmusa 2020 (Erasmus Days 2020), prigodna godišnja proslava programa Erasmus+, najvećeg programa Europske unije namijenjenog obrazovanju, osposobljavanju, mladima i sportu, u Osnovnoj školi Hvar obilježeni su, između ostalog, i organizacijom online događaja međunarodnog karaktera. Organizirano je virtualno druženje učenika 3.b razreda s njihovim vršnjacima iz partnerskih zemalja u zajedničkom projektu Unesco Passport (Cipra, Italije i Španjolske). Zajedno su otpjevali pjesmu *Kad si sretan*, svatko na svom jeziku, a potom su izgovarali i tako naučili pojedine riječi koje se odnose na zajednički Erasmus+ projekt Unesco Passport, na jezicima svih četiriju zemalja. Po završetku proslave, nastao je slikovni rječnik ključnih pojmova koje su trećaši svih zemalja sudionica naučili na sva četiri jezika. Davanjem međunarodne dimenzije proslavi, promicale su se glavne značajke programa Erasmus+, prije svega suradnja, zajedništvo, prijateljstvo te višejezičnost kao jedan od temelja europskog projekta i snažan simbol nastojanja Europske unije da budemo ujedinjeni u raznolikosti. Tijekom navedenog virtualnog susreta, kako bi mogli pozdraviti svoje prijatelje, učenici hvarske škole naučili su pozdravne riječi na grčkom, talijanskom i španjolskom jeziku. Međutim, osvijestili su kako je zapravo engleski jezik most koji ih sve spaja. Postavili su pitanje: *Što možemo učiniti kako bismo unaprijedili svoje jezično-komunikacijske kompetencije?* Spletom okolnosti, profesorica engleskog jezika i koordinatrica školskih Erasmus+ projekata upravo se vratila s mobilnosti iz Irske sa spoznajama o CLIL-u i bila je svojevrsni katalizator ponudivši kao pretpostavku uvođenje didaktičko-metodičkog CLIL pristupa učenju i poučavanju. Učenici i učiteljica odlučili su prihvatiti izazov i *provjeriti hoće li primjena CLIL strategije zaista doprinijeti razvoju znanja i vještina* koje se očekuju od učenika i učitelja 21. stoljeća, prije svega jačanju jezično-komunikacijskih i IKT kompetencija.

Potreseni aktualnim zbivanjima, prije svega posljedicama potresa na području Banovine, metodom brainstorminga (olujom ideja) između brojnih ponuđenih prirodnih katastrofa prikazanih na karticama, odlučili su se istraživati potrebe i saznati više o njima jer su se i sami našli u situaciji da moraju sudjelovati u vježbi evakuacije i naučiti više o postupcima koje valja primijeniti tijekom i nakon potresa.

**Tablica 4.** Praktična primjena CLIL principa temeljenih na 4C (razrada aktivnosti)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>CONTENT/SADRŽAJ (KROZ JEZIK)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-istražiti o obilježjima reljefa Republike Hrvatske</li> <li>-provesti istraživanja o prirodnim katastrofama s naglaskom na potrese</li> <li>-izvesti pokus Pomicanje tektonskih ploča</li> <li>-izraditi građevine od fimo mase i plastičnih štapića te provesti testiranja njihove otpornosti na potres</li> <li>-raditi na poboljšanju konstrukcija</li> <li>-organizirati prodajnu izložbu humanitarnog karaktera u suradnji s lokalnom zajednicom, sa svrhom prikupljanja financijskih sredstava za kupnju školske opreme i knjiga vršnjacima u potresom ugroženim područjima</li> </ul> | <p><b>COMMUNICATION/KOMUNIKACIJA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-usvojiti novi rječnik koji se odnosi na potrese</li> <li>-koristiti novostečeni rječnik u kontekstu</li> <li>-proučiti riječi s više značenja</li> <li>-prepoznati podrijetlo riječi</li> <li>-utvrditi standardni razredni jezik koji se primjenjuje u suradničkom radu</li> </ul>                               |
| <p><b>COGNITION/SPOZNAJA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-tumačiti crteže i slike</li> <li>-interpretirati obilježja reljefa Republike Hrvatske</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p><b>CULTURE/KULTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-istražiti o tome kako se sa svakodnevnim podrhtavanjem tla nose njihovi vršnjaci u Japanu</li> <li>-osvijestiti seizmički rizik u Republici Hrvatskoj</li> <li>-osvijestiti sigurnosne mjere predostrožnosti u slučaju potresa</li> <li>-navesti neke od postupaka koje valja primijeniti tijekom i nakon potresa</li> </ul> |

## PROBLEM, METODA, UZORAK ISTRAŽIVANJA

Problem istraživanja bio je utvrditi metodom ankete hoće li primjena CLIL strategije zaista doprinijeti razvoju učeničkih znanja i vještina. Svatko je mogao ispuniti upitnik samo jedanput, a dobiveni podatci bili su anonimni.

U projekt je bio uključen 21 učenik trećeg razreda, u dobi 9 - 10 godina. Projekt je vodila njihova učiteljica u suradnji s učiteljicom engleskog jezika koja je preuzela ulogu kritičkog prijatelja. Projekt se provodio tijekom cijele nastavne godine 2020./2021..

## OBLIKOVANJE MOGUĆIH RJEŠENJA

Učenici su planirali različite aktivnosti: usvajanje rječnika uvođenjem standardnog razrednog jezika aktivnim sudjelovanjem u provedbi školskog projekta Trening socijalnih vještina koji uključuje radionice: Aktivno slušanje, Ja poruke, Prepoznavanje i iskazivanje emocija, Suradnja te Zauzimanje za sebe u suradnji sa školskom stručnom službom, primjena CLIL-a provođenjem svakodnevne razredne rutine na hrvatskom i engleskom jeziku (pozdravi, svakodnevna obilježja vremena, određivanje dana u tjednu, mjeseci i godišnjih doba, izrada interaktivnih igara i kvizova, umnih mapa, kartica s prikazom prirodnih katastrofa, primjena digitalnih alata Duolingo, Canva, PowerPoint, Wordcloud, Coggle, Quizizz, Kahoot, GoogleForms, provođenje ankete zadovoljstva, istraživanje o obilježjima reljefa Republike Hrvatske, provođenje istraživanja o potresima, izvođenje pokusa Pomicanje tektonskih ploča, istraživanje o tome kako se sa svakodnevnim podrhtavanjem tla nose njihovi vršnjaci u Japanu, izrada građevina od fimo mase i plastičnih štapića te provođenje testiranja njihove otpornosti na potres, rad na poboljšanju konstrukcija, organiziranje prodajne izložbe humanitarnog karaktera u suradnji s lokalnom zajednicom, sa svrhom prikupljanja financijskih sredstava za kupnju školske opreme i knjiga vršnjacima u potresom ugroženim područjima. Obvezno je bilo

praćenje tiska i ostalih medija, korištenje knjižnica, udžbeničke literature, izrada grafikona, umnih mapa, slaganje dokumentacijskih mapa. Postupno se uvodio razredni jezik na stranom jeziku.

**Tablica 5.** Uvođenje standardnog razrednog jezika

|                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Na početku radnog dana                                     | Good morning!, Hello everyone!, Who is absent today? Let's start!...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Tijekom radnog dana                                        | Get out your books., Open your books on page..., Turn to page..., Look at exercise ... on page ..., Look at line/picture..., Let's say it together., All together!, This row/group..., Say it again, please!, The whole sentence, please., Your turn., Louder please., In English, please., What's.../in English?, In English, please. Come here., Go back to your place., Stand up., Sit down., Hands up/down, Hurry up., Close the door, please., Open the window, please., Come in., Get out, Just a minute... |
| Prilikom pohvaljivanja djece                               | Good, Fine, That's (much) better, Well done, Great, Excellent, Very good, That's very nice, It's all right – don't worry, Try again...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Tijekom provođenja aktivnosti čitanja, pisanja i govorenja | Can you read this?, Who can read this sentence?, Go on, Say it after me, Read John's part, Mary, Write/Copy that in your notebooks, Who wants to write that on the board?, How do you spell this?...                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Tijekom svakodnevne igre                                   | Who's your partner? Has everyone got a partner? Sit back-to-back, Don't show your partner, Change partners/places with ..., Are you ready?, Whose turn is it?, Take it in turns, You're next, Start now, Guess, It's time to stop. Have you finished?, Who has finished?...                                                                                                                                                                                                                                       |
| Prilikom održavanja reda (razredna pravila)                | Quiet, please!, Stop talking/playing, Don't do that please...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Na kraju radnog dana/radnog tjedna                         | That's all for now/today, Let's stop now, OK. You can go now, Put your books away, See you on Monday, Have a nice weekend!...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

**Tablica 6.** Primjena tehnologije (korištenje tableta, računala, pametne ploče) na CLIL satovima

|                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Za istraživanje na mreži (traženje pjesme, videozapisa, plakata, igre, istraživanje o potresima itd.). |
| Traženje slika ili zvukova koji ilustriraju životinje, biljke, oblike, rijeke, planine itd.            |
| Za crtanje tablice, grafa, karte itd.                                                                  |
| Za sudjelovanje u interaktivnim igrima i kvizovima.                                                    |
| Za slušanje pjesama/napjeva.                                                                           |
| Za izradu PowerPoint prezentacije...                                                                   |
| Za pisanje teksta.                                                                                     |
| Za provedbu suradničkog rada.                                                                          |

## IZBOR NAJBOLJEG PRISTUPA RJEŠENJU PROBLEMA

Nakon rasprave i igre uloga u parovima, zaključili su da će tijekom provedbe projekta nastojati provesti što veći broj predloženih aktivnosti te shodno vlastitom zadovoljstvu primjenom CLIL-a u nastavi, sistematizirati usvojeni rječnik te predstaviti uspješnost pristupa svojim vršnjacima i njihovim razredima, kroz edukaciju i izložbu koja će biti dostupna javnosti.

Usporedno s prihvaćanjem CLIL pristupa u svakodnevnom radu, prionuli su izradi informativnih plakata i organizaciji izložbe svojih uradaka.

Projekt je još u tijeku, ali je u međuvremenu javno predstavljen roditeljima na roditeljskom sastanku te učiteljima razredne nastave otoka Hvara na Županijskom stručnom vijeću.

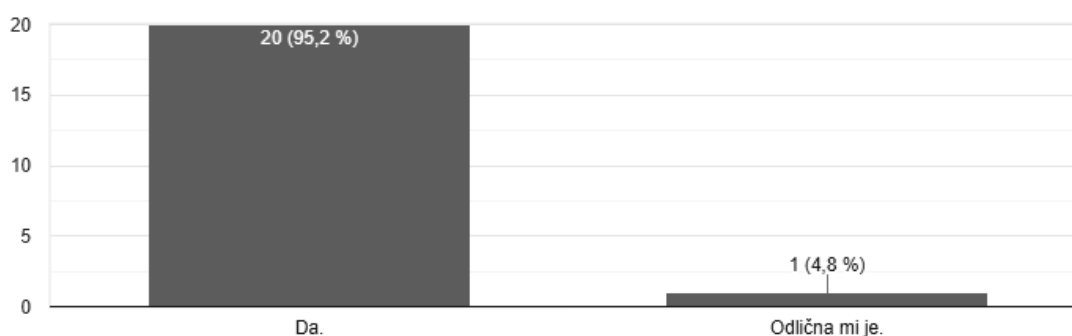
## OSTVARENI REZULTATI I RASPRAVA

Obradom rezultata ankete, utvrđeno je da je većina učenika zadovoljna provedbom nastave u kojoj se primjenjuje CLIL strategija. Naveli su kako im je ovakvim pristupom lakše učiti strani jezik, nekolicina je navela kako im je ponekad teško pratiti nastavu, ali da im učiteljica pomogne i sve objasni. Uči ih se kako uvijek treba težiti poboljšanju pa tako većina smatra da se nastava može poboljšati. Većina bi primjenu CLIL-a preporučila svojim prijateljima i posredno njihovim učiteljima. Također, smatraju da su se njihove jezično-komunikacijske kompetencije unaprijedile, tj. da više znaju, lakše i brže uče. Najveći broj učenika nije imao potrebu bilo što komentirati, nekolicina je hvalila CLIL pristup te izrazila sklonost za isprobavanjem nečeg novog. Privukao je pozornost zanimljiv komentar: Zašto mi kad dođemo u London moramo govoriti engleski, a Englezi kad dođu u Hvar ne govore hrvatski? Hrvatski je „mali jezik“ i dužnost nam je poštovati svoj identitet, čuvati svoj jezik i tradiciju, ali jednako tako moramo biti svjesni da su poznavanje stranih jezika (barem dva) , digitalne kompetencije, vještine rada s ljudima i međukulturna komunikacija neizostavne vještine u koje se isplati ulagati i mogu biti od presudne važnosti u suvremenom poslovnom svijetu. Uzorak istraživanja prigodan je, ali može dobro poslužiti kao putokaz u daljnjem radu.

Slijedi grafički prikaz rezultata provedene ankete:

Sviđa li ti se nastava u kojoj se primjenjuje CLIL pristup?

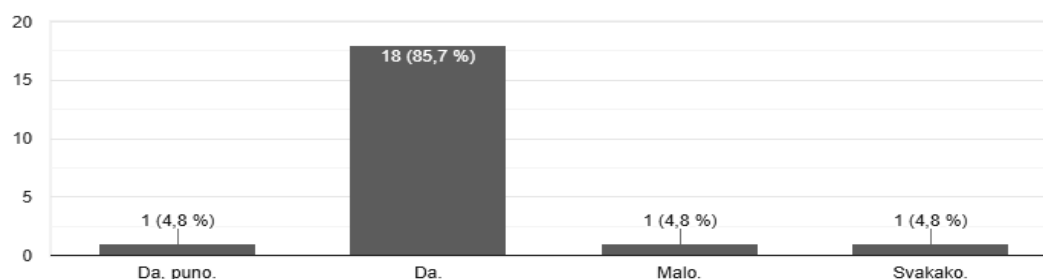
21 odgovor



**Grafikon 1.** Prikaz rezultata (Pitanje 1)

Je li ti lakše učiti strani jezik uz CLIL pristup?

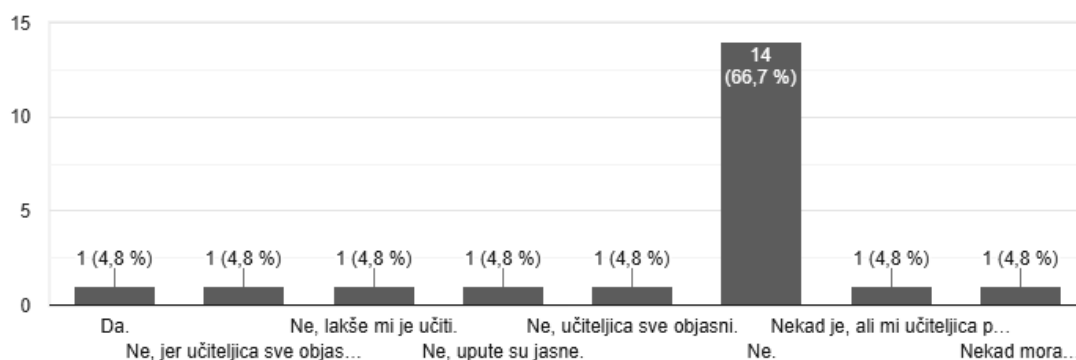
21 odgovor



**Grafikon 2.** Prikaz rezultata (Pitanje 2)

Je li ti teško pratiti nastavu uz primjenu CLIL-a?

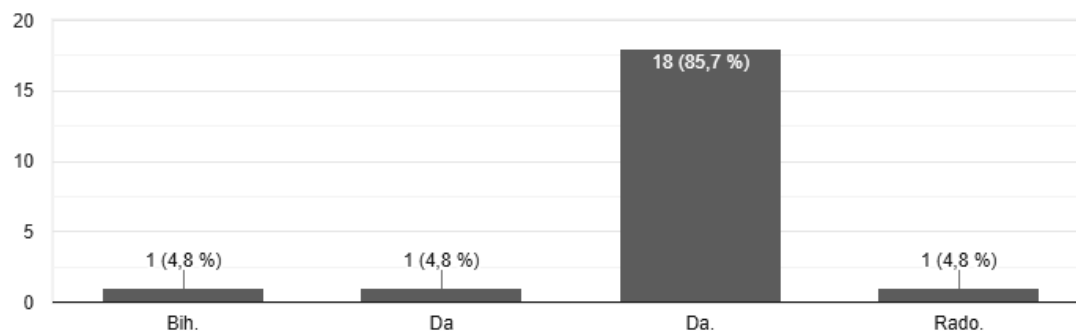
21 odgovor



**Grafikon 3.** Prikaz rezultata (Pitanje 3)

Bi li nastavu uz primjenu CLIL-a preporučio/preporučila svojim prijateljima?

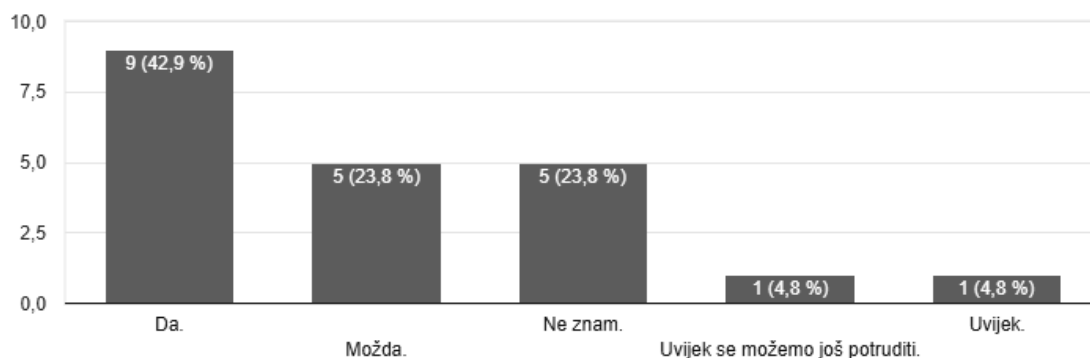
21 odgovor



**Grafikon 4.** Prikaz rezultata (Pitanje 4)

Može li se nastava u kojoj se primjenjuje CLIL pristup poboljšati?

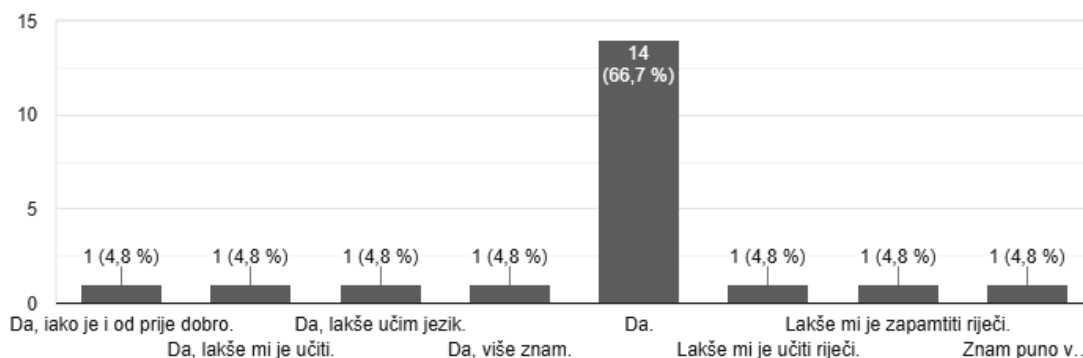
21 odgovor



**Grafikon 5.** Prikaz rezultata (Pitanje 5)

Je li se tvoje znanje engleskog jezika obogatilo primjenom CLIL pristupa?

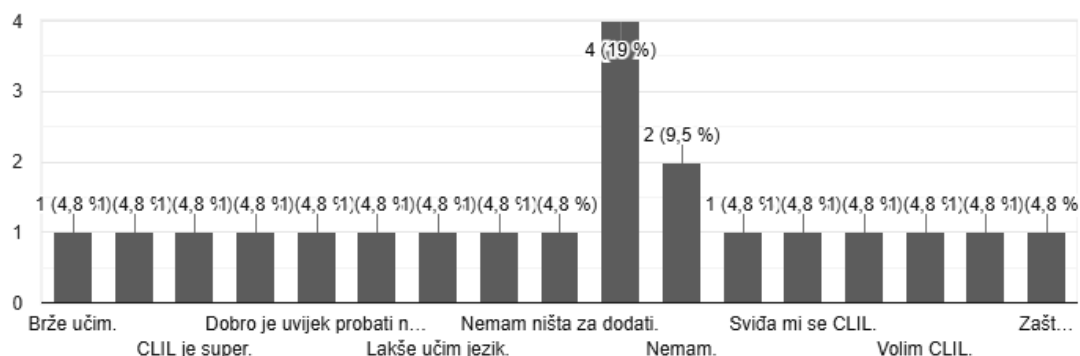
21 odgovor



**Grafikon 6.** Prikaz rezultata (Pitanje 6)

Želiš li nešto dodati, napiši svoj komentar.

21 odgovor



**Grafikon 7.** Prikaz rezultata (Pitanje 7)

## ZAKLJUČAK

Živimo u sve više međusobno povezanom svijetu u kojem je dvojezičnost ili višejezičnost norma. Škole mogu učinkovito stvoriti bogate jezične mogućnosti. Nastava ostalih predmeta putem ciljnog jezika jedan je od najuspješnijih načina za razvoj korisnika jezika. Sadržajno i jezično integrirano učenje CLIL omogućuje da se naši učenici koriste svrhovitim jezikom u relevantnom kontekstu pružajući prvi korak k samostalnom učenju i razumijevanju. Zajedničkim poučavanjem sadržaja i jezika ostvareni su planirani ishodi učenja, pri čemu su učenici bili uključeni u proces poučavanja. Međutim, valjalo bi svakako usporediti ostvarenje ishoda ovim i klasičnim načinom poučavanja na većem uzorku učenika, u nekom budućem radu. Koristeći CLIL strategiju, učitelji pripremaju učenike za globalnu budućnost stvarajući interkulturalne komunikatore i mislioce jer ova strategija razvija dvojezičnu pismenost i interkulturalnu kompetenciju, potiče kognitivnu fleksibilnost poboljšavajući kritičko i kreativno razmišljanje.

Zbog toga je nužno ohrabriti i podržati učitelje u izvođenju visokokvalitetne nastave, omogućiti da se obrazuju za primjenu novijih i kreativnijih strategija kojima bi razvijali

kompetencije za cjeloživotno učenje, u ovom slučaju CLIL pristup koji nije u dovoljnoj mjeri zastupljen u našem odgojno-obrazovnom sustavu.

## LITERATURA

1. Ball, Ph., Kelly, K., Clegg, J. (2016). Putting CLIL into Practice (Oxford Handbooks for Language Teachers). Oxford: Oxford University Press.
2. Carr, D. (2003). Making sense of education: an introduction to the philosophy and theory of education. London: Routledge Falmer.
3. Coyle, D. (2005). Planning Tools for Teachers. Nottingham: University of Nottingham.
4. Coyle, D., Marsh, D., Hood, Ph. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
5. de Boer, M., Leontjev, D. (2020). Assessment and Learning in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms-Approaches and Conceptualisations. New York: Springer Publishing.
6. Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.-J. (2008). Uncovering CLIL. London: Macmillan Education.
7. (Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019.)
8. Međunarodni istraživački časopis CLIL „Suočavanje s CLIL-om: napuštanje CLIL-ovih tokova u Njemačkoj“, članak 5. sveska 1 (4).
9. Topolovčan, T., Rajić, V., Matijević, M. (2017). KONSTRUKTIVISTIČKA NASTAVA - Teorija i empirijska istraživanja. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
10. Europska unija <https://europa.eu/>





**Daniela Petrušić**

Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

## **GLAZBENA PRIČA U PRIMARNOM OBRAZOVANJU**

**Sažetak:** Glazbena priča objedinjuje sve glazbene elemente u jednu cjelinu te predstavlja interaktivnu metodu rada koja se može primijeniti na satovima Glazbene kulture u primarnom obrazovanju. U glazbenoj priči pjevanje, sviranje, slušanje glazbe i glazbeno stvaralaštvo tematski su povezani. Temeljni sadržaj od kojeg se polazi u glazbenoj priči jest sama priča koja može biti već poznata priča ili sasvim nova priča koju učitelj zajedno s učenicima osmišljava. U prvom dijelu rada prikazane su prednosti suradničkog učenja i usklađenost glazbene priče s domenama i odgojno-obrazovnim ishodima nastave Glazbene kulture u primarnom obrazovanju. U drugom dijelu rada detaljno je opisana struktura glazbene priče i metodologija provedbe glazbene priče u primarnom obrazovanju. U trećem dijelu rada prikazana su dva konkretna primjera glazbene priče. Glazbena priča inkorporira sve odgojno-obrazovne ishode iz Kurikuluma nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i glazbene umjetnosti za gimnazije te potiče učenikovu kreativnost i razvija učenikove glazbene sposobnosti. Time se ostvaruje kvalitetan umjetnički rast i razvoj učenika.

**Ključne riječi:** glazbena kultura, glazbena kreativnost, interaktivna metoda rada, suradničko učenje.

**Summary:** Music story unites all music elements into one whole and represents an interactive method of work that can be used in music classes in the classroom teaching. Singing, playing, listening to music, and music creativity are thematically related in a music story. The basic content from which the music story is based is the story itself, which can be an already known story or a completely new story that the teacher creates together with the students. In the first part of the paper, I point out the benefits of collaborative learning and the consistency of the musical story with the domains and the educational outcomes of teaching Music Culture in classroom teaching. In the second part of the paper, I describe in detail the structure of the music story and the methodology of implementing the music story in the classroom teaching. In the third part of the paper I give two concrete examples of a music story. The music story incorporates all the educational outcomes from the Curriculum of the subject Music Culture, encourages students' creativity and develops students' musical abilities. This achieves quality artistic growth and development of students.

**Keywords:** music culture, music creativity, method of work, collaborative learning

## UVOD

Glazbena umjetnost zauzima važno mjesto u školi i u društvu kao neizostavan dio odgoja i obrazovanja djece i mladih. Glazba je veoma bitan čimbenik u nastavi koji unaprijeđuje odgojno-obrazovni sustav jer djeluje emocionalno na dijete te tako utječe na razvoj svih njegovih sposobnosti. Učenici na nastavi Glazbene kulture stječu glazbeno obrazovanje: slušajući i upoznajući estetski vrijednu glazbu, formiraju svoje stavove, razvijaju glazbene preferencije i formiraju glazbeni ukus. Estetski odgoj bitan je element u izgrađivanju djece od najranije dobi jer se prisutnošću estetskog odgoja kod djece razvija sposobnost pronalaženja, rasuđivanja i razumijevanja lijepog u raznim granama umjetnosti i rada te usvajanja lijepog u njihovoj okolini i umjetničkim djelima (Požgaj, 1950). Učenicima treba pružati što više mogućnosti da osjete glazbu, uživaju u njezinoj ljepoti te da stvaraju estetske navike navodeći ih na opažanje estetskih elemenata (Požgaj, 1950).

Glazba ima brojne pozitivne učinke na sva područja razvoja djeteta, na njegove kognitivne, socijalne, emocionalne i motoričke sposobnosti. Stein (2008) naglašava da glazba potiče sva osjetila, razvija jezik, koordinaciju, interakciju s drugim ljudima i podiže samopoštovanje, stoga je važno da djeca slušaju glazbu od najranije dobi. Brewer (2012) ističe da što su učenici izloženiji glazbi, to će više napredovati u osobnom iskustvu glazbe i boljem razumijevanju glazbenih sadržaja. Glazba također razvija pamćenje učenika, stvara radnu atmosferu, potiče maštu i kreativnost te ima veliki utjecaj na pažnju i koncentraciju učenika (Brewer, 2012). Primjereno odabrana glazba može razviti bogatstvo osjećaja, samoaktivnost, sposobnost komunikacije i intelektualne sposobnosti jer glazba sama po sebi djeluje odgojno (Sam, 1998).

Glazbena kultura nastavni je predmet koji se realizira jednom tjedno. Uobičajeno je da u prva tri razreda osnovne škole Glazbenu kulturu podučava učitelj ili učiteljica razredne nastave, dok u četvrtom razredu tu ulogu preuzima učitelj predmetne nastave. Nastava Glazbene kulture u nižim razredima osnovne škole obuhvaća četiri glazbena područja: *pjevanje, sviranje, slušanje glazbe* te *glazbeno stvaralaštvo* (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). Cilj aktivnosti pjevanja jest usvajanje i izvođenje određene pjesme koja se uči po sluhu igrom lovca ili igrom jeke. Igra lovca koristi se pri obradi jednostavnijih pjesama tako da učitelj pjesmu otpjeva nekoliko puta, a učenici se postupno uključuju i pjevaju s učiteljem. Igra jeke provodi se s učenicima pri obradi zahtjevnijih pjesama koje se zbog svoje složenosti uče po frazama tako da učenici oponašaju učitelja. Sviranje se na nastavi Glazbene kulture u nižim razredima osnovne škole realizira pomoću Orffovog instrumentarija koji uključuje ritamske i melodijske udaraljke. Ritamske udaraljke dijele se u tri skupine: a) *drvene ritamske udaraljke* (štapići, kastanjete, zvečke, mali drveni bubanj) b) *metalne ritamske udaraljke* (trokuti, činele, praporci, tamburin) i c) *ritamske udaraljke s kožnom opnom* (veliki i mali bubanj te mali ručni bubanj). Melodijske udaraljke dijele se u dvije skupine: *melodijske udaraljke s metalnim pločicama* (metalofon) i *melodijske udaraljke s drvenim pločicama* (ksilofon) (Njirić, 2001). Slušanje glazbe središnja je glazbena aktivnost na nastavi Glazbene kulture od školske godine 2006./07. Od tada je na snazi otvoreni model nastave glazbe kada je u hrvatsko školstvo uveden novi plan i program u okviru HNOS-a (Hrvatski nacionalni obrazovni standard). Slušanje glazbe ima veliki učinak na glazbeno-estetski odgoj učenika jer razvija sposobnost slušne koncentracije, specifikacije sluha (mogućnost prepoznavanja zvukova i boja različitih glasova i glazbala), analize odslušanog djela i uspostavlja osnovne estetske kriterije vrednovanja glazbe (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). U okviru slušanja glazbe učenici na nastavi Glazbene kulture upoznaju umjetničku, tradicijsku, popularnu i jazz glazbu, a učitelj ima slobodu u odabiru primjera za određenu nastavnu jedinicu u područjima u kojima se nastavni rad temelji na slušanju glazbe. Glazbeno stvaralaštvo u nižim razredima osnovne škole obuhvaća razvoj

pojedinih glazbenih sposobnosti (intonacija, ritam) i senzibiliteta za glazbu te potiče maštovitost glazbenoga izraza i samopouzdanje pri iznošenju novih ideja (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). Glazbenim stvaralaštvom učenici se na nastavi Glazbene kulture mogu baviti tako da stvaraju nove jednostavne melodije, mijenjaju poznate pjesme ili da preoblikuju melodije variranjem, harmoniziranjem, ekspresivnim oblikovanjem (tempo, dinamika i artikulacija) i orkestriranjem (Ginocchio, 2003). Dječje glazbeno stvaralaštvo može se realizirati i na Orffovom instrumentariju. Orffov instrumentarij nastao je iz želje Carla Orffa kako bi omogućio učenicima da sami izvedu i stvaraju glazbu, stoga je posebno mjesto za njega imala upravo glazbena improvizacija (Orff, 1963). Rojko (1996) u nastavnim programima uočava i navodi niz stvaralačkih aktivnosti: ritmizaciju zadanog teksta, nastavljanje započetog ritma, pronalaženje melodijskih motiva, nastavljanje započete melodije, melodiziranje zadanog ritma, glazbena pitanja i odgovore, igre runda, tj. improviziranje glazbenih oblika, slobodnu melodijsku ili/i ritamsku improvizaciju na zadani ostinato, pronalaženje i izvođenje pratnje, dodavanje novog glasa postojećem, stvaranje melodije na zadani tekst i stvaranje malih glazbenih cjelina.

## GLAZBENA PRIČA

Glazbena priča metoda je učenja glazbenih sadržaja koja potiče zajedništvo i suradnju među učenicima pjevanjem i sviranjem, razvija glazbenu kreativnost i glazbeno stvaralaštvo osmišljavanjem sadržaja glazbene priče te potiče aktivno slušanje i izražavanje glazbenih elemenata (tempa i dinamike) pokretima. Glazbena priča interaktivna je metoda učenja jer uključuje interpersonalni odnos između učenika međusobno, između dviju ili više grupa učenika te između učenika i učitelja. Interaktivno učenje socijalni je proces u kojem učenici preuzimaju aktivnu ulogu i međusobnom suradnjom usvajaju nove sadržaje. Korištenje interaktivne metode učenja ima pozitivan utjecaj na emocionalnu klimu u razredu i na motivaciju učenika. Interaktivno učenje omogućava međusobnu suradnju učenika u procesu stjecanja novih znanja te pruža veliku podršku učenicima od strane njihovih učitelja. Interakcija u školskom okruženju može se nazvati okvirom za suradničko učenje, rad u paru, grupni rad, projektne metode ili druge modele korištene u nastavi (Knežević i Kovačević, 2011).

## PREDNOSTI SURADNIČKOG UČENJA

Suvremena nastava predstavlja pred pojedinca potrebu za kontinuiranim učenjem, kreativnosti i istraživanjem. Od učenika se očekuje da upravljaju vlastitim potencijalima, znanjem, vještinama i navikama, ali i da otkrivaju i ispituju vlastite talente i područja interesa. Sve to zahtijeva okruženje koje je bogato podražajima i izazovima za dijete (Roeders, 2003). U suvremenoj nastavi rad u grupama omiljen je među učenicima jer učenici žele i vole raditi u grupi. Prednost je takvog oblika rada bolje upoznavanje i komunikacija učenika koji zajednički rješavaju neki problem ili zadatak. Učinkovitost uspjeha u grupnom radu povećava motiviranost učenika, stvara pozitivnu emocionalnu klimu u grupi što rezultira pozitivnim promjenama na polju kognitivnih i emocionalnih kompetencija (Dizdarević, 2012).

Suradničko učenje model je koji primjenjuje interaktivno učenje i interaktivne nastavne metode na način da se djelovanje s nastavnika prenosi na učenika koji u procesu učenja postaje ravnopravan nastavniku. U suradničkoj nastavi izostaje strah od neuspjeha jer je maksimalna aktivnost, marljivost i interakcija učenika. Učenici imaju potrebu istraživati svijet oko sebe vlastitim snagama kao subjekti u nastavnom procesu i da u slobodi mogu iznijeti svoje mišljenje, izvesti zaključke, razumjeti informacije i upoznati druge s vlastitim promišljanjima te na taj način dati osobni doprinos društvu (Dizdarević, 2012). Iznimno je važno uvesti učenike u suradničko učenje i pravila koja ga prate. Učenicima najprije mora biti jasan cilj

učenja i što će dobiti takvim radom, a onda i sadržaji koje trebaju usvojiti i načini njihove realizacije. Suradničko je učenje povezivanje teorije i prakse, podučavanja i učenja te pripremanje za stvaralaštvo putem stvaralaštva (Stevanović, 2000). Jensen (2003) smatra da suradničko učenje rezultira boljim uspjehom učenika, poboljšava socijalnu vještinu učenika na prilagođenom programu, povećava svijest o različitim kulturama i povećava odgovornost učenika, jača osjećaj pripadnosti i bolje prihvaćanje vršnjaka te podiže samopoštovanje. Stoll i Fink (2000) ističu kako je učenje djelotvornije unutar konteksta suradničkog učenja i radnog iskustva. Primjenom suradničkog učenja nastavni proces postaje kvalitetniji, raznolikiji, sadržajniji i prilagođeniji učeničkoj dobi i sposobnostima (Dizdarević, 2012).

## POVEZANOST GLAZBENE PRIČE S DOMENAMA PREDMETA GLAZBENE KULTURE

Tri su domene u kojima se ostvaruje učenje i podučavanje predmeta Glazbena kultura (Kurikulum nastavnog predmeta glazbena kultura za osnovne škole i glazbena umjetnost za gimnazije, 2019):

1. Slušanje i upoznavanje glazbe
2. Izražavanje glazbom i uz glazbu
3. Glazba u kontekstu

U domeni *Slušanje i upoznavanje glazbe* učenik upoznaje određeni broj skladbi različitih stilova glazbe, stječe znanja o glazbeno-izražajnim sastavnicama te upoznavajući glazbena djela, uči vrednovati glazbu. Domena *Izražavanje glazbom i uz glazbu* obuhvaća izvođenje glazbenih aktivnosti (pjevanje, sviranje, glazbene igre, glazbeno stvaralaštvo, pokret uz glazbu) koje omogućavaju cjeloviti doživljaj glazbe te razvoj glazbenih sposobnosti i kreativnosti učenika. Domena *Glazba u kontekstu* nadopunjava prvu i drugu domenu tako da učenik otkriva vrijednosti bogate glazbeno kulturne baštine, uočava brojne utjecaje glazbene umjetnosti na društvo te povezuje glazbenu umjetnost s ostalim umjetnostima (Kurikulum nastavnog predmeta glazbena kultura za osnovne škole i glazbena umjetnost za gimnazije, 2019).

Glazbena priča povezuje sve domene predmeta Glazbene kulture čija je međusobna nadopuna predviđena Kurikulumom nastavnog predmeta Glazbena kultura. Prva domena *Slušanje i upoznavanje glazbe* u glazbenoj priči realizira se tako da učenici slušaju i upoznaju određeni broj skladbi različitih stilova glazbe, koje uče vrednovati i stječu znanja o glazbeno-izražajnim sastavnicama tih skladbi. Domena *Izražavanje glazbom i uz glazbu* dominantna je u glazbenoj priči jer učenici pjevaju i sviraju na Orffovom instrumentariju, a glazbeno-izražajne sastavnice (tempo i dinamiku) prate pokretom. Treća domena *Glazba u kontekstu* zastupljena je u glazbenoj priči tako da je glazbena umjetnost povezana s likovnom umjetnošću kroz izradu likova iz priče, a korelacija s dramskom umjetnošću vidljiva je u dramatizaciji same priče i ulogama koje učenici imaju u njoj.

## USKLAĐENOST GLAZBENE PRIČE S ODGOJNO-OBRAZOVNIM ISHODIMA PREDMETA GLAZBENE KULTURE

Odgojno-obrazovni ciljevi i jasno određeni ishodi učenja glazbe dostižu se primjerenom organizacijom obvezanih i preporučenih sadržaja. Odgojno-obrazovni ishodi predviđeni Kurikulumom nastavnog predmeta glazbena kultura za osnovne škole i glazbene umjetnosti za gimnazije (2019) u nižim razredima osnovne škole su:

1. Učenik poznaje određeni broj skladbi.
2. Učenik temeljem slušanja razlikuje pojedine glazbeno-izražajne sastavnice.

4. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.
5. Učenik pjeva/izvodi pjesme i brojalice.
6. Učenik izvodi glazbene igre uz pjevanje, slušanje glazbe i pokret uz glazbu.
7. Učenik stvara/improvizira melodijske i ritamske cjeline te svira uz pjesme/brojalice koje izvodi.
8. Učenik na osnovu slušanja glazbe i aktivnog muziciranja prepoznaje različite uloge glazbe.

Glazbena priča inkorporira sve odgojno-obrazovne ishode iz Kurikuluma nastavnog predmeta Glazbena kultura te je usklađena s preporukama za ostvarenje pojedinog ishoda.

1. *Učenik poznaje određeni broj skladbi:* Kroz glazbenu priču učenik upoznaje nekoliko slušnih primjera koje učitelj reproducira u cjelini te se višekratnim slušanjem potiče učenike na pamćenje skladbe, imena skladatelja i naziva skladbe. Učitelj samostalno odabire glazbena djela za slušanje, koja su primjerena dobi učenika i tematski su vezana uz sadržaj glazbene priče.
2. *Učenik temeljem slušanja razlikuje pojedine glazbeno-izražajne sastavnice:* Tijekom slušanja skladbe učenik prepoznaje metar/dobe i pojedine glazbeno-izražajne sastavnice. O izvođačima glazbenog djela učenik doznaje kroz rad u grupama prije samog izvođenja glazbene priče gdje se kroz razgovor s učiteljem prepoznaju i imenuju glazbala i pjevački glasovi iz slušnih primjera.
3. *Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe:* Glazbena priča sadržava određeni broj pjesama i brojalice koje učitelj odabire, a koje su primjerene dobi i sposobnostima učenika. Kroz zajedničku izvedbu glazbe učenik uči slušati druge i razvija osjećaj zajedništva usklađujući vlastito pjevanje/izvođenje s izvedbama drugih učenika.
4. *Učenik pjeva/izvodi pjesme i brojalice:* Učenje pjesama/brojalice u glazbenoj priči radi se u manjim grupama, učenik ih usvaja po sluhu, a učitelj potiče pjevanje/izvođenje pjesama/brojalice napamet. Pjesme/brojalice uvježbavaju se višekratnim izvođenjem uvažavajući sve glazbeno-izražajne sastavnice.
5. *Učenik izvodi glazbene igre uz pjevanje, slušanje glazbe i pokret uz glazbu:* Učenik prati glazbu pokretom/plesom, a pritom opaža te uvažava glazbeno-izražajne sastavnice: metar/dobe, tempo, dinamika. Tijekom slušanja skladbe učenik koraćanjem označava metar/dobe. Tempo skladbe učenik prati brzinom pomicanja platna koje drži s ostalim učenicima, a dinamiku izražava podizanjem (f) i spuštanjem (p) platna koje predstavlja mjesto radnje.
6. *Učenik stvara/improvizira melodijske i ritamske cjeline te svira uz pjesme/brojalice koje izvodi:* U glazbenoj priči dijalozi među likovima mogu se pjevati ili ritmizirano govoriti, tako da učenik radom u grupi može sam osmisлити melodiju ili ritam u kojem će biti izgovorena neka rečenica u glazbenoj priči. Učenik s instrumentima Orffovog instrumentarija prati brojalice koje izvodi, s tim da neke pjesme također mogu biti popraćene sviranjem.
7. *Učenik na osnovu slušanja glazbe i aktivnog muziciranja prepoznaje različite uloge glazbe:* Ovaj ishod realizira se u glazbenoj priči kroz domene Slušanje i upoznavanje glazbe i Izražavanje glazbom i uz glazbu.

## STRUKTURA I METODOLOGIJA PROVEDBE GLAZBENE PRIČE

Glazbena priča sastoji se od priče, glazbenih primjera za slušanje, pjesama i brojalice koje se izvode Orffovim instrumentarijem i platna koje predstavlja mjesto radnje na koje se dodaju likovi iz priče koje učenici sami izrađuju. Nastavna sredstva i pomagala koja se koriste pri

obradi glazbene priče su: instrument za učitelja, pomagalo za reproduciranje glazbenih primjera, instrumenti za učenike, ploča, platno i likovi iz priče.

- a) *Priča*: Temeljni sadržaj od kojeg se polazi u glazbenoj priči jest sama priča koja može biti već poznata priča ili sasvim nova priča koju učitelj zajedno s učenicima osmišljava. Sadržaj glazbene priče može biti i neka priča iz udžbenika ili knjige koju učenici imaju za lektiru pa je tako moguće napraviti korelaciju i s predmetom Hrvatski jezik i književnost. Tematika koja se uzima za sadržaj glazbene priče veoma je široka, a može biti vezana uz godišnje doba, blagdan, temu poput prijateljstva, ljubavi itd. Kada se izabere tema glazbene priče, učitelj zajedno s učenicima piše priču tako da učenike podijeli u grupe. Svaka grupa ima zadatak da napiše jedan dio priče s likovima koje učitelj na početku odredi. Zatim se svi dijelovi priče spajaju u jednu cjelinu i sadržaj priče gotov je.
- b) *Glazbeni primjeri za slušanje*: Nakon što su učenici napisali priču po uputama učitelja koji je prvo izabrao temu i likove iz priče, učitelj treba izabrati glazbene primjere za slušanje koji su tematski vezani uz napisanu priču. Glazbene primjere učenici upoznaju radom u grupama tako da učitelj napiše na ploču ime skladatelja i naziv skladbe te učenicima zada određene zadatke koje trebaju pratiti tijekom slušanja. Zadatci se odnose na glazbeno-izražajne sastavnice glazbenog djela koje kroz razgovor s učiteljem učenici imenuju. Glazbeni primjeri u glazbenoj priči imaju ulogu uvođenja u samu radnju priče na početku, mogu se koristiti kao tiha pozadina naratoru u priči i na kraju priče kao zaključak same priče kroz glazbu.
- c) *Pjesme*: Učitelj odabire pjesme koje su tematski vezane uz sadržaj napisane priče, a koje su primjerene dobi i sposobnostima učenika. Pjesme se uče pjevati po sluhu, uz pratnju učitelja na instrumentu, najčešće klavijaturi. Učenici uče pjevati pjesmu oponašajući učitelja igrom lovca (jednostavnije i kraće pjesme) ili igrom jeke (složenije i duže pjesme).
- d) *Brojalice*: Za glazbenu priču mogu se koristiti brojalice koje već postoje ili se djeci može dati zadatak da u grupama napišu svoju brojalicu tematike vezane uz nekog lika u priči. S obzirom da su brojalice zapravo ritmizirani govor, ako postoje monolozi ili dijalozi u priči, učenici mogu i njih ritmizirati. Uvježbavanje ritma brojalice može se prvo izvoditi pljeskanjem, tapšanjem, pucketanjem prstima ili koraćanjem, a potom se može izvoditi brojalice na instrumentima Orffovog instrumentarija. Učenici jako vole Orffov instrumentarij i izvođenje brojalica na njemu pa ih možemo podijeliti u grupe prema njihovim afinitetima za određeni instrument.
- e) *Likovi iz priče*: Kada su savladani svi glazbeni sadržaji (glazbeni primjeri za slušanje, pjesme i brojalice) koji su tematski vezani uz priču, slijedi izrađivanje likova koji su spomenuti u priči. S obzirom da je Glazbena kultura samo jedan sat tjedno, a Likovna kultura dva sata, likovi iz priče mogu se izrađivati na satovima Likovne kulture. Učitelj treba osigurati sve potrebne materijale ili dati zadatak učenicima da nabave i donesu sve materijale od kojih će se izrađivati likovi. Najpraktičniji je filc materijal, ali se mogu koristiti i drugi materijali poput hamer papira, vune i sl. Jednom kad se izrade likovi iz glazbene priče, oni se spremne u kutiju u učionici i ta se glazbena priča može izvoditi više puta tijekom godine na nastavi Glazbene kulture. Izrađeni likovi iz priče pričvršćuju se na platno čičak trakom. Platno donosi učitelj i ono predstavlja mjesto radnje, stoga mora biti u odgovarajućoj boji (npr. ako se radnja priče odvija u moru, platno će biti plavo, ako je radnja smještena na livadi, zeleno itd.).
- f) *Uloge u glazbenoj priči*: Nakon što su svi materijali spremni a glazbeni sadržaji savladani, potrebno je podijeliti uloge učenicima. Jedan je učenik narator koji čita priču, a ostali učenici imaju uloge likova u priči, stoje oko platna i drže ga rukama. Platno je na početku priče prazno, no kako se pojavljuju likovi u priči, tako učenik koji ima ulogu određenog

lika dodaje svog lika na platno. Ako uloga nema dovoljno za sve učenike, onda oni koji nemaju uloge, mogu svirati instrumente Orffovog instrumentarija. Učenici koji uče svirati u glazbenoj školi mogu svirati svoj instrument i u glazbenoj priči.

## PRIMJERI GLAZBENE PRIČE

### 1. Jesenska glazbena priča<sup>1</sup>

(Instrumental: P. I. Čajkovski – The Seasons: October/Autumn song)

Jednoga dana jedan jež pronašao je u šumi svoj novi dom



Slika 1. Pjesma Jež

Udobno se smjestio i razmišlja kako jesen stiže, a i zima za njom  
Priateljica jesen svojim plodovima sigurnost će mu dati  
A zbog divnog šarenog lišća imati će gdje spati

---

<sup>1</sup> *Jesensku glazbenu priču* napisale su studentice Diplomskog studija modula Glazbeno izražavanje i stvaranje, na odsjeku za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Filozofskom fakultetu u Splitu. Studentice su napisale Glazbenu priču u ljetnom semestru akademske godine 2020./2021. iz kolegija Dječje glazbeno stvaralaštvo s praktikumom.



**IDE JESEN**  
(S. Jakševac) Josip Lulić

1. I - de je - sen, i - de, i - de, i - de  
2. Sve je bli - že, bli - že, bli - že, sve je  
3. Škol - skim zvon - cem, zvon - cem, zvon - cem škol - skim

je - sen pre - ko šu - ma, i - de je - sen, i - de i - de, i - de  
bli - že, e - vo sti - že, ku - da pro - đe, pro - đe, pro - da, ku - da  
zvon - cem da - ke zo - ve, di je - li re - dom, re - dom, re - dom, di je - li

Pripjev (življe)  
je - sen pre - ko dru - ma. Ču - ješ li je tu je, tu je,  
pro - đe li - šće ni - že.  
re - dom knji - ge no - ve.

1. 2. *Dacapo*  
vec se po - sve do - bro ču - je vec se do - bro ču - je!

Slika 2. Pjesma *Ide jesen*

Uzbuđenje i radost su nestali, nigdje nije vidio crvenu boju, smeđu, ni žutu  
Šarenog lišća za krevetić nigdje nije bilo po putu  
Uplašen i zbunjen, krenuo je šetati  
Pitat će nekoga putem što se to događa, valjda neće smetati  
Zabrinuo se jako, što se dogodilo s prijateljicom jeseni?  
Gdje god da pođe, ne žute se dunje i ne crne se kesteni  
Dugo je šetao, glava mu je postala teška od puno briga koje ima  
Kako će preživjeti hladnoću kada dođe zima?  
Pognute glave šetao je šumom i u trenutku osjeti mir  
Kada sa svoje lijeve strane na podu ugleda maleni žir  
A pokraj žira crveni se nešto i galamu stvara  
I jež prepozna, to je njegova prijateljica muhara

**Molba gljive muhare** Marija Matanović

1. Mu - ha - ra, mu - ha - ra, u šu - mi - ci sto - ji,  
2. Sva - tko me po - zna - je sa sli - či - ca iz knji - ga,

mar - lji - vo roč - ki - ce na še - ši - ru bro - ji.  
a što ni - sam je - sti - va ni - je mo - ja bri - ga.

Ne di - raj - te mo - lim vas, ha - ni - cu mo - ju,  
Za - to mo - lim ne di - raj te ha - lji - ni - cu mo - ju,

1. 2. *Dacapo*  
naj - no - vi - ji mo - del po je - sen - skom kro - ju je - sen - skom kro - ju.  
naj - no - vi - ji mo - del po je - sen - skom kro - ju je - sen - skom kro - ju.

Slika 3. Pjesma *Molba gljive muhare*

Uputio se do vjeverice, znao je da je ovo put pravi  
 I kada je došao do nje, pitanje joj postavi:  
 "Prijatelju pokraj puta, znaš li gdje naša jesen luta?"  
 Nadao se da ona odgovor ima  
 No, ona je samo slegnula ramenima  
 Ni njoj jasno nije bilo  
 Što se s jeseni dogodilo



**Slika 4.** Pjesma *Vjeverica*

Vjeverica se sjetila još jednog stanovnika šume, on najviše hrče kad spava zimski san  
 Pomislili su kako je i njemu zasigurno danas jako zbunjujući dan  
 Krenuli su laganim koracima, nisu skretali s puta tog  
 Razmišljali su o medvjedu kojemu je potrebna jesen kako bi pripremio svoj brlog



**Slika 5.** Pjesma *Medo Brundo*

Kada su ga pronašli i on je zbunjen bio  
 A jež je i njemu isto pitanje postavio:  
 "Prijatelju pokraj puta, znaš li gdje naša jesen luta?"  
 Medo nije znao za koji odgovor bi se odlučio  
 S potragom za jeseni i on se sam mučio  
 Nastavila je dalje istim putem ići ova trojka  
 Kada ih nakon par metara susretne jedna šojka (Instrumental: zvuk šojke)  
 I s njom su podijelili zabrinutost koja se sve više razvijala  
 A ona im se samo u lice nasmijala  
 "Ježo mali, zbog krivih stvari nemoj zabrinut biti  
 Rađe se brini kako će te zbog bodlji itko zagrliti.

BOC, BOC IGLICAMA

BOC, BOC IGLICAMA  
NE DIRAJ GA RUČICAMA.

BODE, BODE JEŽ,  
BIT' ĆE SUZA - BJEŽ' !

Slika 6. Brojalica *Boc, boc iglicama*

Ni ti vjeverice ove brige nemoj imati  
Rađe svoj rep otidi malo podšišati  
A ti medo ne ljuti se na silu  
Nego rađe skini koju kilu!"  
Dok se šojka rugala svojim prijateljima  
Počne jako šuštanje među stablima. (šuškalice)

**JESENSKA PJESMA**

(V. Stojanov)

Tiho, tiho pada list za listom žut,  
pokrio je staze, ceste, šumski put.  
Vjetar granje ljulja nježno ko u snu,  
blagi mir je šumu obuzeo svu.

Nestale su ptice daleko na jug,  
otišle sa suncem, put je njihov dug.  
Pjesme nema više, svuda vlada muk,  
Samo žuto lišće tužno pada svud.

**Polagano**

1. Ti - ho, ti - ho pa - da list za li - stom žut,  
po - kri - o je sta - ze, ce - ste, šum - ski put.  
Vje - tar gra - nje lju - lja nje - žno k'o u snu,  
bla - gi mir je šu - mu o - bu - ze - o svu.

Slika 7. pjesma *Jesenska pjesma*

Šojka je odletjela, no brzo se vrati  
A veliko stablo joj se obrati:  
"Draga šojko, topla srca budi  
prijatelju uvijek svoju pomoć ponudi  
Ako ništa napraviti ne možeš već,  
onda barem uputi koju toplu riječ"  
Još nije došao kraj savjetima,  
stablo se obratilo i ostalim prijateljima  
"Nemojte se odmah brizi predati,  
nekada je potrebno strpljenja imati  
Znam da jesen na vrijeme nije stigla  
ona se u moje krošnje skrila  
Šapnula mi je na uho

da je dugo pripremala svoje novo ruho  
 Rekla je kako joj srce od sreće lupa  
 jer ste se cijelo vrijeme držali skupa  
 A sada je vrijeme da vam se i ona javi jer prijatelji ste bili pravi"

**Himna zadrugara**

Pjevamo i  
matrica

Glazba: Arsen Dedić  
Riječi: Drago Britvić

**Brzo**

Kad se mno-go ma-lih  
i - skra po - žar

slo - ži, tad se sna - ga sto - put mno - ži, a to zna - či da smo  
skri - va, kap do ka - pi rije - ka bi - va, haj - de za - to svi u

ja - či, kad se sku - pi - mo u zbor. Ma - la  
ja - to

ka - o vrap - ci živ, živ, živ. Kad se ma - le ru - ke

slo - že, sve se mo - že, sve se mo - že. Kad se

Slika 9. Pjesma Himna zadrugara

(baciti lišće na platno, šuškalice sviraju)  
 U tom trenutku šareno lišće ispunilo je šumske pute  
 sada se opet crne kesteni i dunje se žute  
 Više se nitko ne boji zime koja će doći  
 jer znaju da će, bez obzira na sve, uvijek jedni drugima pomoći.  
 (Instrumental: Vivaldi – *The four seasons: Autumn*)

## 2. Glazbena priča Proljetna čarolija<sup>2</sup> (Instrumental: P. I. Čajkovski – *Valcer cvijeća*)

Šuma je nešto skrivala. U svojoj dubini čuvala je malo mjesto na kojem se svašta događalo. Bila je to ponekad šarena, ponekad malo manje šarena, ali svakako zanimljiva livada. Livada je također nešto skrivala. Čuvala je svoje stanovnike kao što sunce i mjesec čuvaju nebo. Bila je njihov prekrivač kad je hladno i davala im rosu za jutarnje umivanje u toplim ljetnim danima. Proljeće je upravo provirilo u šumu, a onda i na livadu. Probudili su se prvi cvjetni vjesnici proljeća. Na livadi vlada raznoliko raspoloženje. Neke su životinje vesele, a neke osamljene. Neke su životinje tužne i plaču, a neke bi se po cijele dane svađale.

<sup>2</sup> Glazbenu priču *Proljetna čarolija* napisale su studentice Diplomskog studija modula Glazbeno izražavanje i stvaranje, na odsjeku za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Filozofskom fakultetu u Splitu. Studentice su napisale Glazbenu priču u ljetnom semestru akademske godine 2019./2020. iz kolegija Glazba u lutkarstvu.

**Zvončić**

M. Pirnik

Veselo

Ka - da se pro - lje - ća pri - bli - ži  
Ja - gla - ci, lju - bi - ce, cvje - ti - či  
Tra - vi - ce ze - le - na nik - ni nam  
Pti - či - ce, bu - bi - ce, lep - ti - ri

čas, ve - se - log zvon - či - ća ču - je se  
svi, hit - ro pro - bu - di - te sa - da se  
svud, pro - lje - će zla - ća - no pro - la - zi  
vi, ko - lo za - ig - raj - te ve - se - lo

glas:  
vi, tud, svi, cin, cin, cin, cin, cin, cin, cin, cin.

Slika 10. Pjesma *Zvončić*

Kada su se napokon svi probudili i kad je cvijeće pokazalo svu svoju raskoš, a livada je poprimila vesele boje, začula se strahovita buka! Začulo se neko glasno zujanje i razabirale su se riječi ljutnje. Bumbari i pčele posvađali su se.

**Bumbari i pčele**

Bum - ba - ri se sa - sta - li i na pče - le' na - pa - li: "Ka - kav je to red, što ne da - te med?"

Pče - lo re - kle "Ra - di - te, pa se me - dom sla - di - tel" "Ni - je to za nas" re - ko - še u glas.

Slika 11. Brojalica *Bumbari i pčele*

Pao je mrak. Na jednom listu ležala je bubamara. Bila je vrlo žalosna. Galama koju su proizveli bumbari i pčele učinila ju je još tužnijom. Bila je sigurna kako su joj odjednom nestale njezine prekrasne crne točkice s krila.



Slika 12. Pjesma Bubamara

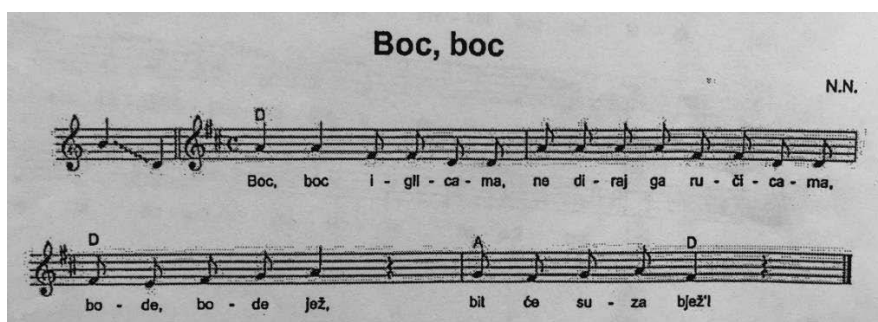
Zorom kad je došlo sunce, bubamara ja shvatila kako su njezine točkice bile cijelo vrijeme tu, samo ih ona nije vidjela zbog mraka. Tamo negdje u daljini skakutao je sretni zeko. Na put mu je stao jež koji je povikao: „Stoj! Hoćemo li se malo družiti?“ Kad je zeko ugledao ježa, nije vidio ništa osim njegovih oštrih iglica koje su se sjajile na suncu. Zeko je pobjegao glavom bez obzira u svoj kućerak, a jež je ostao sam i vrlo iznenađen. Iznenađenje se pomalo pretvorilo u tugu. Ponekad jež nije bio svjestan svojih iglica, koje on sam ionako nikad ne vidi jer su mu na leđima.



Slika 13. Pjesma Zekini jadi

Zeko je sretno stigao svojoj kući. Od tako brzog trčanja i snažnog disanja osjetio je neku oštru bol u grlu. Zastao je na trenutak i zapitao se nije li ipak pogriješio što je onako pobjegao

od ježa. Možda jež nije imao nikakve loše namjere. No sva su bića sklona donositi zaključke unaprijed, bez da provjere o čemu se radi. Za to vrijeme jež je sasvim sam, pognute glave, šetao po livadici. Pala je noć, a on je sve do zore bio budan i okupiran raznim mislima.



Slika 14. Pjesma *Boc, boc*

Svanula je zora. Jež je krenuo u potragu za drugim prijateljem. Odjednom je naišao razigrani leptirić. Pokušajte zamisliti sve najljepše boje. E, pa baš su te boje krasile njegova krila. Jež ga je ugledao i pomislio kako bi se možda on htio družiti s njim. Kako bi ga privukao, jež je uzeo jednu divnu ružu i rekao:



Slika 15. Pjesma *Leptiriću šarenčiću*

Odgovor koji je jež dobio od leptirića nije mu se baš svidio. Leptirić je vidio samo tristo bodlji koje hodaju i ružino trnje. Odmah je pomislio na svoja krhka krila i pobjegao. Jež je još više postao tužan, ali je odlučio još jednom potražiti zeku. Sreo je ljubičice koje su mu rekle: „Zeko ti nije dobro. Leži kući bolestan i sam!“ Jež je odmah dobio ideju. Odlučio je napraviti neko dobro djelo koje će najbolje pokazati zeki ono što on misli. Zeko će možda napokon shvatiti da mu on ne želi ništa loše. Došao je kod zeke. Zeko nije mogao pobjeći. Jež mu je skuhao čaj i donio mu ga u krevet. Zeko se posramio. Posramio se zato jer je zbog izgleda osudio ježa. Sad mu je sve bilo jasnije: bit će prijatelj!



Slika 16. Pjesma *Zeko moj*

Cvijeće je čulo cijelu priču o zeki i ježu. I ptičice su cvrkutale tu priču. Livada je bila prepuna raznih osjećaja, a budući da neki od njih nisu bili baš veseli osjećaji, cvijeće je odlučilo napraviti koncert za početak proljeća. Željeli su pomiriti bumbare i pčele i povezati sva bića pjesmom. Glazba uvijek spasi sve situacije. Tako je to bilo i ovdje. Na livadi su napravili pravu malu koncertnu dvoranu. Pozvali su sve stanovnike koji sviraju i pjevaju da nastupaju. Ostali su bili publika. Cvijeće je bilo ponosno što su se svi odazvali.

Slika 17. Pjesma *Nek' svud ljubav sja*

Zeko, jež, leptirić, ptičice, bumbari, pčele i sve cvijeće na livadi zajedno su plesali i pjevali. Slavili su proljeće, boje, sreću. Pala je noć. Novi su dani pred svima njima. To ne znači da više neće biti svađe ili ljutnje. Sasvim je u redu ponekad biti ljut i malo se posvađati. Ali, novi su dani donijeli nešto drugo. Na kraju svakog tjedna počeo se održavati koncert. I tako je glazba svake nedjelje tjerala sve ljutnje i svađe, a donosila nove, svježije i radosne početke.

(Instrumental: A. Vivaldi *Proljeće*, 1.stavak)



## ZAKLJUČAK

Uspješnost nastave Glazbene kulture ovisi o kvalitetnom kurikulumu, kompetencijama učitelja i metodologiji provedbe glazbenih sadržaja. Kvalitetni sadržaji ne osiguravaju kvalitetu njihove provedbe, stoga je iznimno važno imati dobar temelj za rad. Kvalitetan kurikulum temelj je koji omogućava učiteljima kvalitetan odgojno-obrazovni rad jer su učitelji prvi čimbenik uspješnosti nastavnog procesa. Učitelj u nižim razredima osnovne škole treba biti kompetentan stručnjak koji uvažava suvremena didaktička i pedagoška polazišta organiziranja nastavnog procesa. No, svaki je učitelj suočen s brojnim izazovima. Stoga je iznimno važno da učitelj koristi primjerene metode rada koje će mu olakšati provedbu svih nastavnih sadržaja. Tada je moguće očekivati uspjeh i zadovoljstvo učenika u procesu učenja i podučavanja.

Glazbena priča nova je interaktivna metoda rada koja povezuje sve domene predmeta Glazbena kultura i inkorporira sve odgojno-obrazovne ishode iz Kurikuluma nastavnog predmeta Glazbena kultura. Glazbenom pričom na nastavi Glazbene kulture potiče se zajedništvo i suradnja među učenicima, razvija se njihova glazbena kreativnost i glazbeno stvaralaštvo te ih se potiče na aktivno slušanje glazbe i izražavanje glazbenih elemenata. Kroz glazbenu priču moguće je povezati sva glazbena područja (pjevanje, sviranje, slušanje glazbe i glazbeno stvaralaštvo) u jednu cjelinu te napraviti korelaciju predmeta Glazbena kultura s drugim predmetima. Glazbena priča može se izvoditi više puta tijekom školske godine i svake se godine može napraviti nova glazbena priča, a sljedeća generacija učenika može izvoditi glazbene priče od prošle generacije. U tome se krije pravo bogatstvo jer jednom kada je u glazbenu priču uloženo vrijeme i trud, ona se može koristiti neograničeni broj puta s različitim učenicima, razredima i generacijama.

## LITERATURA

1. Brewer, C. (2008). *Soundtracks for learning: Using music in the classroom*. Carmarthen, United Kingdom: Crown House Publishing.
2. Ginocchio, J. (2003). Making Composition Work in Your Music Program. *Music Educators Journal*, 90 (1), 51-56.
3. Dizdarević, D. (2012). Prednosti kooperativnog učenja. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, Vol. 7, 3 No. 16.
4. Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
5. Knežević, S. & Kovačević, B. (2011) Interaktivno učenje i kompetencije učenika u hrvatskoj književnosti. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, Vol. 6 (3), No. 13.
6. *Kurikulum nastavnog predmeta glazbena kultura za osnovne škole i glazbena umjetnost za gimnazije* (2019). Zagreb: Narodne novine, No. 7.
7. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
8. Njirić, N. (2001). *Put do glazbe. Priručnik za učitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Orff, Carl (1963). *Orff-Schulwerk - Past and Future*. U: Carley, I. S. (Ur.) Orff Reechoes.
10. Požgaj, J. (1950). *Metodika muzičke nastave*. Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske.
11. Roeders, R. (2003). *Interaktivna nastava – Dinamika efikasnog učenja i nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
12. Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko–tematski aspekti*. Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.

13. Stein, G. (2008). *The More We Get Together. Nurturing Relationships Through Music, Play, Books And Art*. Ann Arbor: RoseyRaeNate.
14. Stevanović, M. (2000). *Didaktika*. Tuzla.
15. Stoll, L.& Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole, Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*, Zagreb: Educa.
16. Sam, R. (1998.). *Glazbeni doživljaj u odgoju djeteta*. Rijeka: Glosa.

**ZBORNİK RADOVA**  
**MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA 12. DANI OSNOVNIH ŠKOLA**  
**KRUG OD ZNANOSTI DO UČIONICE**

**PROGRAMSKI ODBOR**

prof. dr.sc. Snježana Dobrota  
doc. dr. sc. Suzana Tomaš  
doc. dr. sc. Ivana Restović  
doc. dr. sc. Lada Maleš  
doc. dr. sc. Ines Blažević  
dr. sc. Eva Jakupčević  
dr. sc. Mila Bulić  
Helena Trze Jakelić, mag. oec.  
Ana Ribičić, mag. paed. et. educ. philol. angl.  
doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić  
Ante Grčić, mag. paed. et educ. philol. croat.  
izv. prof. art. dr. sc. Antoaneta Radočaj Jerković  
doc. dr. sc. Bruno Ćurko  
doc. dr. sc. Dubravka Kuščević  
izv. prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac

**ZNANSTVENI ODBOR**

prof. dr. sc. Maja Ljubetić, (Hrvatska)  
izv. prof. dr. sc. Zsafia Boddi (Mađarska)  
prof. dr. sc. Saša Milić (Crna Gora)  
doc. dr. sc. Cristina Mesquita, (Portugal)  
izv. prof. dr. sc. Şakire Ocak Karabay (Turska)  
izv. prof. dr. sc. Maria Hercz, (Mađarska)  
prof. dr. sc. Edita Slunjski, (Hrvatska)  
prof. dr. sc. Dubravka Miljković, (Hrvatska)  
prof. dr. sc. James C. DiPerna (SAD)  
prof. dr. sc. Matjaž Duh, (Slovenija)  
prof. dr. sc. Nikolay Popov (Bugarska)  
dr. sc. Gillian L.S. Hilton (Velika Britanija)  
dr. sc. Rui Pedro Lopes (Portugal)

**ORGANIZACIJSKI ODBOR**

prof. dr. sc. Snježana Dobrota  
doc. dr. sc. Suzana Tomaš  
doc. dr. sc. Ivana Restović  
doc. dr. sc. Lada Maleš  
doc. dr. sc. Ines Blažević  
dr. sc. Eva Jakupčević  
dr. sc. Mila Bulić  
izv. prof. dr. sc. Lidija Vlahović  
izv. prof. dr. sc. Marija Brajčić  
dr. sc. Marijo Krnić  
izv. prof. dr. sc. Merima Čaušević (Bosna i Hercegovina)  
izv. prof. dr. sc. Morana Koludrović  
Nives Baranović, mag. educ. math.  
doc. dr. sc. Jasmina Milinković (Srbija)  
izv. prof. dr. sc. Jelena Bogojević Martinović (Crna Gora)  
prof. dr. sc. Ivana Bočina  
doc. dr. sc. Ivana Odža  
izv. prof. dr. sc. Jerneja Herzog (Slovenija)  
doc. dr. sc. Vesna Ivkov (Srbija)  
doc. dr. sc. Lidija Nikolić  
doc. dr. sc. Vesna Svalina  
Jerneja Bone (Slovenija)  
dr. sc. Toni Maglica  
dr. sc. Katija Kalebić Jakupčević  
doc. dr. sc. Tihana Škojo