

11. DANI OSNOVNIH ŠKOLA SPLITSKO-DALMATINSKE
ŽUPANIJE

PREMA KVALITETNOJ ŠKOLI

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Split, 5. i 6. listopada 2017.

OD ZNANOSTI DO UČIONICE



Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Odsjek za učiteljski studij
Poljička 35, Split

Izdavač
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Odgovorna urednica
Gloria Vickov

Urednice
Suzana Tomaš, Ines Blažević, Ivana Restović

Recezenti
Maja Ljubetić
Ani Grubišić
Tomislav Volarić

Lektorica
Ivana Čagalj

Tisak
Dalamtina tisak d.o.o.

ISSN 1847-6899 (tiskano)
UDK 373.3

ISSN 1849-7039 (digitalno)
Zb.rad. (Dani osn. šk. Split.-dalm. župan.)

Zbornik radova *Od znanosti do učionice* rezultat je znanstvenog skupa s međunarodnom suradnjom održanog u Splitu 2017. godine, u izdanju *Filozofskog fakulteta*.

11. DANI OSNOVNIH ŠKOLA SPLITSKO-DALMATINSKE
ŽUPANIJE
PREMA KVALITETNOJ ŠKOLI
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Split, 5. i 6. listopada 2017.
OD ZNANOSTI DO UČIONICE



Urednice
Suzana Tomaš, Ines Blažević, Ivana Restović

Split, 2018.

Sadržaj

Esmeralda Sunko

PRAVNI OKVIR ODGOJA I OBRAZOVANJA DJECE S POTEŠKOĆAMA U REPUBLICI HRVATSKOJ

LEGAL FRAMEWORK FOR THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Daniela Car Mohač

ODGOJITELJ – ISTRAŽIVAČ VLASTITE PRAKSE

EDUCATOR – A RESEARCHER OF HER/HIS OWN PRACTICE

Janja Lučić

UČITELJSKI POGLED U ZRCALO

A TEACHER IN THE MIRROR

Ružica Jemeršić, Marijo Malkoč

NEKI ASPEKTI ISTRAŽIVANJA RAZLIKOVNE GRAMATIKE U NASTAVI HRVATSKOG JEZIKA

SOME ASPECTS OF RESEARCH ON DISTINCTIVE GRAMMAR IN TEACHING THE CROATIAN LANGUAGE

Marijana Škutor

UČITELJ KAO ČIMBENIK POTICANJA KREATIVNOSTI KOD UČENIKA

A TEACHER AS A FACTOR OF STUDENTS' CREATIVITY ENCOURAGEMENT

Ivana Restović, Petra Batić

EKOLOŠKA OSVIJEŠTENOST UČENIKA 2. I 4. RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE
ECOLOGICAL AWARENESS OF 2ND AND 4TH GRADE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL

Tena Pejčić

POVEZANOST TJELESNIH AKTIVNOSTI I MORFOLOŠKIH OBILJEŽJA STUDENATA UČITELJSKOG FAKULTETA

CONNECTEDNESS BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY AND MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS ENROLLED AT THE FACULTY OF TEACHER EDUCATION

Marko Plestić

INTERKULTURALNOST U STUDIJSKIM PROGRAMIMA NEKIH UČITELJSKIH STUDIJA U HRVATSKOJ

INTERCULTURALISM IN CERTAIN PRIMARY EDUCATION STUDY PROGRAMS IN CROATIA

Ivan Beroš

POVIJESNI RAZVOJ SHVAĆANJA IDEJE KREATIVNOSTI U OBRAZOVANJU
HISTORICAL DEVELOPMENT OF UNDERSTANDING THE IDEA THE IDEA OF
CREATIVITY IN EDUCATION

Eni Jereber

MATEMATIČKI I JEZIČNI SELF-KONCEPT UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKE
DOBI
MATHEMATICS AND LANGUAGE SELF-CONCEPT IN ELEMENTARY SCHOOL
STUDENTS

Ana Šušić

MATERIJALNA I NEMATERIJALNA BAŠTINA U NASTAVI
TANGIBLE AND INTANGIBLE HERITAGE IN TEACHING

Ana Čurčić

ULOГA MISAONIH EKSPERIMENTA U NASTAVI
THE ROLE OF THOUGHT EXPERIMENTS IN EDUCATION

Ivana Puncet

UPOTREBA NOVIH MEDIJA U NASTAVI STRANOГA JEZIKA NA FAKULTETU
THE USE OF NEW MEDIA IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE
UNIVERSITY

ESMERALDA SUNKO
FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU
SVEUČILIŠTE U SPLITU

PRAVNI OKVIR ODGOJA I OBRAZOVANJA DJECE S POTEŠKOĆAMA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Sažetak: Nakon obvezujućih međunarodnih dokumenata, navedeni su osnovni dokumenti Republike Hrvatske u kojima su ostvarene zakonske prepostavke za provođenje inkluzivnih ideja odgoja i obrazovanja. Od hrvatskih pravnih propisa koji čine pravni okvir odgoja i obrazovanja djece s poteškoćama najvažniji su Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, posebni zakoni o odgoju i obrazovanju te pravilnici koji razrađuju zakonske odredbe. Ovaj pravni okvir analiziran je prema trenutnim važećim zakonskim propisima i prema zakonima koje je potrebno donijeti i nadopuniti (lege lata i lege ferenda). Analiza je pokazala nedostatke u zakonskim i podzakonskim aktima odgoja i obrazovanja djece s poteškoćama. Nesporazumi i nejasnoće počinju upotrebom termina koji u hrvatskom jeziku sadrže slične ili iste pojmove: djeca s posebnim potrebama, djeca s poteškoćama, djeca s poteškoćama u razvoju, djeca s poremećajima u ponašanju, djeca s problemima u ponašanju. Inkluzija u mnogim znanstvenim i stručnim stajalištima pretpostavlja uključivanje sve djece u redovite sustave odgoja i obrazovanja. Oblici uključivanja djece s poteškoćama bez prisustva jednakosti i transparentnog prihvatanja različitosti oblici su integracije. Analizirani su primjeri upotrebe termina kad je riječ o vrstama poteškoća mlađih i djece s problemima u ponašanju, podskupinama poremećaja iz autističnog spektra i skupinama osoba s intelektualnim poteškoćama. Medicinski termini prema novijoj klasifikaciji DSM 5 uspoređeni su sa starom klasifikacijom DSM 4 te su one stavljene u kontekst hrvatskih i međunarodnih pravnih okvira. Zaključuje se da je potrebna izrada posebnih ili nadopuna postojećih pravnih akata o ostvarivanju odgoja i obrazovanja djece s poteškoćama za život u inkluzivnom okruženju u Republici Hrvatskoj.

Ključne riječi: inkluzija, intelektualne poteškoće, poremećaj autističnog spektra, prava, problemi u ponašanju, termini.

LEGAL FRAMEWORK FOR THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Summary: After presenting the binding international documents the paper refers to the basic documents of the Republic of Croatia, which have earned legal preconditions for the implementation of ideas on inclusive education. The most important legal regulations in Croatia presenting the legal framework for the education of children with disabilities include the Act on Education in Primary and Secondary Schools, special education acts as well as ordinances that elaborate the legal regulation. This legal framework is analyzed according to current applicable legal regulations and according to the laws that need to be adopted and supplemented (*lege lata* and *lege ferenda*). The analysis has shown shortcomings in the laws and bylaws on education of children with disabilities. Misunderstandings and ambiguities begin with the use of terms that in the Croatian language contain similar or identical terms: children with special needs, children with disabilities, children with developmental difficulties, children with behavioral disorders, children with behavioral problems. In many scientific and professional viewpoints, inclusion supposes including all children in regular education systems. Forms of inclusion of children with disabilities without equality and transparent acceptance of diversity are integration forms. We analyzed the examples of using the terms when referring to the types of disabilities of the young and children with behavioral problems, subset of autistic spectrum disorders, and groups of people with intellectual disabilities. Medical terms according to the recent DSM 5 classification were compared with the older DSM 4 classification and were placed in the context of Croatian and international legal frameworks. It is concluded that it is necessary to create special or supplement the existing legal acts on the provision of education of children with disabilities for their life in an inclusive surrounding in the Republic of Croatia.

Keywords: inclusion, intellectual disabilities, rights, behavioral problems, autistic spectrum disorders, terms.

OBVEZUJUĆI MEĐUNARODNI I DRUGI DOKUMENTI

Sukladno načelima socijalnog inkluzivnog modela, doneseni su i objavljeni mnogi regionalni i međunarodni dokumenti (deklaracije, povelje, paktovi, konvencije i ostali pravni akti) Vijeća Europe, Ujedinjenih naroda i Europske unije. Primjerice, osnovni dokument Ujedinjenih naroda (UN) iz 1993. godine sadrži smjernice za politike svih država; *Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe s invaliditetom* ističe i činjenicu da je država dužna svoj djeci osigurati odgoj i obrazovanje u maksimalno integriranim uvjetima (Igrić, 2015). Svi zakoni i mјere moraju osigurati osobama s invaliditetom i djeci s posebnim potrebama sva prava, jednako kao i ostalim građanima te im trebaju omogućiti odrastanje u vlastitoj obitelji (uz potrebno pružanje dodatnih usluga). Na provedbu načela naznačenih u Konvenciji o pravima djeteta (UN, 1989) upućuju i dokumenti Salamanca izjava (1994) te Delhijska deklaracija UN-a (1995). Izjava i okvir iz Salamanke jedan je od ključnih dokumenata koji na međunarodnoj razini ističe principe i praksu obrazovne inkluzije (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Izjava iz Salamanke naglašava temeljno načelo inkluzivnog obrazovanja, a to je zajedničko učenje sve djece, kada god je to moguće, bez obzira na sve poteškoće i razlike koje mogu imati (The Salamanca Statement, 1994). U društвima koja se neprestano mijenjaju pojavljuju se novi izazovi. U 21. stoljeću doneseni su novi dokumenti čiji je cilj kvalitetnija provedba prihvaćanja razlika i suprotstavljanje diskriminaciji. Važniji dokumenti područja su: Rezolucija o jednakim mogućnostima za učenike i studente s invaliditetom u obrazovanju i naobrazbi (Vijeće Europe, 2003); Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006); Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja osoba s invaliditetom u društву: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006. – 2015. (Vijeće Europe, 2006.), Strategija Vijeća Europe za osobe s invaliditetom 2017. – 2023. (Vijeće Europe, 2017). Cilj je Strategije Vijeća Europe za osobe s invaliditetom 2017. – 2023. postići jednakost, dostojanstvo i jednakе mogućnosti za osobe s invaliditetom. Prioriteti Strategije 2017. – 2023. jesu: sudjelovanje, suradnja i koordinacija; univerzalni dizajn i razumni smještaj; perspektiva spolne jednakosti; višestruka diskriminacija obrazovanje i osposobljavanje. Kvalitetno obrazovanje i osposobljavanje preduvjet je da bi osobe s invaliditetom uživale ljudska prava, na jednakoj osnovi s ostalima. Navedeni i još mnogi drugi međunarodni dokumenti ističu pravo osobe na pristup obrazovanju, a ono se temelji na načelima jednakosti i nediskriminacije. Pravo osobe na obrazovanje argument je provođenja odgoja i obrazovanja u inkluzivnom društvu jer je povećanje jednakih prilika u obrazovanju preduvjet socijalnog uključivanja (Farnell, 2012).

PRAVNI OKVIR U REPUBLICI HRVATSKOJ

Tijekom priprema RH za pridruživanje EU suvremeni inkluzivni pristup ugrađen je u zakonodavstvo Hrvatske sukladno sljedećim dokumentima: Konvenciji o pravima djeteta (UN, 1989) koju je Hrvatska potpisala 1991. godine, Standardnim pravilima o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom iz 1999. godine i Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom iz 2006. godine. U skladu s usvojenim dokumentima, Hrvatski je sabor 2002. godine donio *Nacionalnu strategiju jedinstvene politike za osobe s invaliditetom¹ od 2002. do 2006.*, koja se revidirala i mijenjala shodno potrebama za razdoblja 2007. – 2015. te 2017. – 2020. Provedba strategije zahtijevala je donošenje cijelog niza dokumenata: Nacionalni plan aktivnosti za dobrobit, prava i interesu djece 2006. – 2012. (Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, 2006.), Nacionalna strategija za izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom 2017. – 2020. (NN 42/2017), Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2005).

Slijedom Strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom 2007. – 2015., na području ostvarivanja zaštite prava osoba s invaliditetom, postignuti su značajni rezultati koje je prepoznao i Odbor za prava osoba s invaliditetom UN-a i pohvalio Republiku Hrvatsku na velikom broju postignuća. Strategijom cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja i razvoja karijere u Republici Hrvatskoj za razdoblje 2016. – 2020. (Ministarstvo rada i mirovinskog sustava, 2016.) između ostalog se nastojao unaprijediti sustav profesionalnog usmjeravanja za učenike s poteškoćama i osobe s invaliditetom. Kako bi se strateški dokumenti mogli ostvariti, Vlada RH prihvata niz zakona kojima se trebaju provoditi inkluzivni strateški ciljevi:

- Zakonom o socijalnoj skrbi (N.N. 157/2013) stvoreni su temelji za transformaciju ustanova i deinstitucionalizaciju korisnika, učinkovitiju kontrolu kvalitete pruženih usluga i brži razvoj mreže različitih usluga u zajednici u suradnji s ostalim dionicima.
- Obiteljskim zakonom koji je donesen u 2014. godini[1] (zakon je suspendirao Ustavni sud jer se pokazalo da su pojedine njegove odredbe nedovoljno jasno normirane) po prvi put je u svrhu zaštite štićenika propisana obveza

¹ Hrvatski zakonski propisi (npr. *Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom*, *Zakon o socijalnoj skrbi*) osobu s invaliditetom definiraju kao osobu koja ima dugotrajna tjelesna, mentalna, intelektualna ili osjetilna oštećenja koja u međudjelovanju s različitim preprekama mogu sprječavati njezino puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na ravноправnoj osnovi s drugima, a dijete s poteškoćama u razvoju kao dijete koje zbog tjelesnih, senzoričkih, komunikacijskih, govorno-jezičnih ili intelektualnih poteškoća treba dodatnu podršku za učenje i razvoj, kako bi ostvarilo najbolji mogući razvojni ishod i socijalnu uključenost.

djelomičnoga lišenja poslovne sposobnosti kao pravila, a institut potpunoga lišenja poslovne sposobnosti potpuno je napušten. Također je omogućeno da se za skrbnika imenuje i više od jedne osobe, kao i da se imenuje zamjenik skrbniku, čime je moguće spriječiti „zastoj“ u obavljanju poslova skrbnika u slučajevima trenutne spriječenosti skrbnika. Uvedena je zakonska obveza poštivanja želja štićenika te je svakom pojedincu omogućeno da u vrijeme postojanja poslovne sposobnosti imenuje osobu koju bi želio imati za skrbnika. Tijekom pet godina nakon donošenja Zakona izvršit će se revizija svih postojećih rješenja o potpunom lišenju poslovne sposobnosti osoba s invaliditetom i ukidanje instituta potpunog lišenja poslovne sposobnosti te omogućavanje osobama s invaliditetom da budu jednako priznate kao osobe pred zakonom. Iste su odredbe propisane i Obiteljskim zakonom iz 2015. godine (NN 103/15). Još uvijek je nepoznato kako će izgledati novi Obiteljski zakon, ali slijedom međunarodnih obvezujućih dokumentata za očekivati je da će u svrhu zaštite prava štićenika navedene norme biti određene Zakonom.

U svrhu intenziviranja procesa deinstitucionalizacije i transformacije domova socijalne skrbi 2014. godine donesen je Operativni plan deinstitucionalizacije i transformacije domova socijalne skrbi i drugih pravnih osoba koje obavljaju djelatnost socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj 2014. – 2016. (Ministarstvo socijalne politike i mlađih, 2014).

- Zakonom o jedinstvenom tijelu vještačenja (N.N. 85/2014) postupak vještačenja postao je transparentniji i učinkovitiji. Uvođenjem novog sustava vještačenja učinjen je veliki iskorak u nastojanju da se ujednače kriteriji u postupku vještačenja i da se korisnicima olakša ostvarivanje prava na osnovi invaliditeta, jer će koristiti jednim nalazom i mišljenjem za ostvarenje prava u gotovo svim sustavima.

- Zakonom o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom (2013) uveden je jedinstveni okvir za provođenje profesionalne rehabilitacije na sustavan način i po modelu kojim se osiguravaju ujednačeni standardi, mjerila i metodologija provođenja profesionalne rehabilitacije u RH te su uvedene kvote za zapošljavanje osoba s invaliditetom za sve poslodavce. U području izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom učinjeni su značajni pomaci koje Konvencija o pravima osoba s invaliditetom UN-a postavlja pred svoje stranke, posebice kada je riječ o osviještenosti društva u cjelini o potrebama osoba s invaliditetom, ali i obvezama države u vezi s time. Dosezanje vrijednosti i uvjerenja, kao i stava, zacrtano je u pravnim normama odgoja i obrazovanja RH. U području odgoja i obrazovanja učinjeni su značajni pomaci zahvaljujući: Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08) i Izmjenama i dopunama Državnoga pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava od-

goja i obrazovanja (NN 90/10), Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ, 2011), kao i Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2016).

OSNOVNI ZAKONI KOJI OSIGURAVAJU OBRAZOVANJE BEZ DISKRIMINACIJE

Temeljni zakoni jesu Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi Republike Hrvatske (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17)² i Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13). Oba zakona u duhu su inkluzivnih procesa čiji je cilj promjena okoline, a ne karakteristika djece i učenika. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi Republike Hrvatske* (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17) određuje učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (čl. 62). To su daroviti učenici i učenici s poteškoćama. U istom zakonu u čl. 65 navode se učenici s teškoćama. Učenici s poteškoćama jesu:

- a) učenici s poteškoćama u razvoju;
 - b) učenici s poteškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima;
 - c) učenici s poteškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, jezičnim i kulturnim čimbenicima.
- Donošenjem *Zakona o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj* (2015), priznato je pravo navedenim osobama te drugim osobama s komunikacijskim poteškoćama na upotrebu znakovnog jezika i ostalih sustava komunikacije koji odgovaraju njihovim individualnim potrebama u svrhu ravnopravnog ostvarivanja svih ljudskih prava i temeljnih sloboda. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN 10/97, 107/07, 94/13) također upotrebljava pojam djece rane i predškolske dobi s poteškoćama u razvoju, ali daljnje razvrstavanje prema kategorijama poteškoća nije prisutno, što je primjereno socijalnom modelu odgoja i obrazovanja u inkluzivnom društву. Ipak, članak 17. upućuje na organiziranje programa za djecu rane i predškolske dobi s poteškoćama u razvoju, po posebnim uvjetima i programima koje propisuje ministar nadležan za zakon odgoja i obrazovanja i ministar socijalne skrbi, u kojima je prisutno razvrstavanje prema Orientacijskim listama vrsta poteškoća i drugim klasifikacijama. Navedeni dokumenti upućuju na obvezu i odgovornost ispunjavanja osnovnih uvjeta koji se odnose na organizaciju podrške djeci i učenicima s poteškoćama. U RH ostvarene su zakonske prepostavke za provođenje inkluzivnih ideja odgoja i obrazovanja za svu djecu.

2

U dalnjem tekstu: Zakon.

Zakoni i pravilnici o odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj pružaju okvir i odabrane termine kojih bi se trebali pridržavati svi nositelji i sudionici odgoja, obrazovanja i rehabilitacije djece s posebnim potrebama.

PRAVILNICI – OKVIR ZA POSTUPANJE

Podzakonski akti u području odgoja i obrazovanja doneseni su u svrhu veće dostupnosti redovnog obrazovanja djeci s poteškoćama u razvoju te je uveden značajniji broj pomoćnika u nastavi. Pravilnici su u službi provedbe zakona i konvencija. Novijeg su datuma: *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava* (NN 67/14), *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju* (NN 23/15) i *Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javnim ispravama u školskim ustanovama* (NN 47/17). Osim navedenih, u odgojno-obrazovnoj praksi se upotrebljava *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjeljenju ili odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi* (NN 124/09, 73/10) i *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 112/10), koji bi trebali olakšati organizaciju rada u inkluzivnim uvjetima.

Operacionalizacija pravilnika i drugih akata namijenjenih osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju djece s poteškoćama u razvoju ne zadovoljavaju probleme prihvata djece rane i predškolske dobi i provođenje njege, skrbi i odgoja i obrazovanja u ustanovama predškolske dobi. Nedostaje interkurikularna povezanost, kao i kroskurikularna koordiniranost. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama* uključuje i obvezu utvrđivanja psihofizičkog statusa djeteta prije početka osnovnoškolskog školovanja, odnosno utvrđivanja spremnosti sve djece za školu. U tu svrhu temeljem *Pravilnika o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava* (NN 67/14) stručno povjerenstvo škole provodi utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta radi redovitog upisa u prvi razred *osnovne škole*. U slučajevima kada stručno povjerenstvo škole procijeni postojanje potrebe, ono predlaže Stručnom povjerenstvu Ureda državne uprave županije (Ureda) kojem dijete/učenik pripada utvrđivanje: prijevremenog upisa djeteta u prvi razred osnovne škole, odgode upisa u prvi razred osnovne škole, primjerenoj programu osnovnog obrazovanja za učenike s poteškoćama u razvoju. Stručno povjerenstvo škole čine: nadležni školski liječnik – specijalist školske medicine, a iznimno liječnik koji nema završenu specijalizaciju iz školske medicine, stručni suradnici zaposleni u školi (pedagog i/ili psiholog i/ili stručnjak educator - rehabilitator i/ili stručni suradnik logoped i/ili stručni suradnik socijalni pedagog), učitelj razredne nastave i učitelj hrvatskoga jezika. Prijedlog stručnog

povjerenstva škole temelji se na procjeni o prisutnim potrebama³, a šalje se uz suglasnost roditelja.⁴

Za srednje škole ne imenuje se školsko povjerenstvo, ali su stručni suradnici i nastavnici škole obvezni pratiti razvoj i potrebe učenika te, ako se iskaže potreba, mogu predložiti nastavničkom vijeću u suradnji s nadležnim liječnikom školske medicine: utvrđivanje primjerenoog programa srednjeg obrazovanja za učenike s poteškoćama u razvoju, ukidanje rješenja o primjerenoem programu osnovnog ili srednjeg obrazovanja za učenike s poteškoćama u razvoju, privremeno oslobođanje od već započetog školovanja, uključivanje učenika u pripremnu ili dopunsku nastavu hrvatskog jezika, a u skladu s potrebama i najboljim interesima djeteta. Srednja škola Uredu dostavlja prijedlog nastavničkog vijeća. Stručno povjerenstvo Ureda utvrđuje psihofizičko stanje djeteta/učenika zbog zadovoljavanja potreba učenika. Članovi Stručnog povjerenstva Ureda jesu: specijalist školske medicine – liječnik škole na području županije odnosno Grada Zagreba, klinički psiholog, stručni suradnik psiholog, stručni suradnik pedagog, stručni suradnik edukator-rehabilitator, stručni suradnik logoped, stručni suradnik socijalni pedagog, učitelj razredne nastave, nastavnik srednje škole, učitelj i nastavnik hrvatskoga jezika, zaposleni u školi na području za koje je Ured nadležan. Broj članova Stručnog povjerenstva mora biti neparan. *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi* (NN 124/2009; NN 73/2010), utvrđuje broj učenika u redovitom razrednom odjelu, broj učenika u kombiniranom razrednom odjelu i broj učenika u odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi). Iznimno od stavka 2. ovog članka, područni razredni odjeli, razredni odjeli u bolnicama, razredni odjeli u malim otočnim, planinskim i seoskim školama te razredni odjeli sa specifičnim uvjetima rada, uz prethodnu suglasnost Ministarstva nadležnog za obrazovanje (u dalnjem tekstu: Ministarstvo), mogu imati i manje od 14 učenika. Broj učenika u razrednim odjelima koji izvode *nastavu u bolnicama* ovisi o broju raspoloživih kreveta i prostornom kapacitetu bolnice u kojoj se izvodi nastava. U redoviti razredni odjel mogu se uključiti najviše tri učenika s poteškoćama kojima je utvrđen primjereni program obrazovanja, na sljedeći način: odjel s jednim učenikom s teškoćama može imati najviše 26 učenika; odjel s dva učenika s poteškoćama može imati najviše 23 učenika; odjel s tri učenika s teškoćama može imati najviše 20 učenika.⁵ Ako neki od učenika iz stavka 5 ovoga članka ima osobnog pomoćnika ili pomoćnika u nastavi, broj učenika se ne smanjuje.

3 Prijedlog Stručnom povjerenstvu škole može dati svaki učitelj stručni suradnik temeljem članka 4 stavka 8. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91, 24/15) i roditelj.

4 Članak 12 stavak 1 *Pravilnika o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava* (NN 67/14).

5 Članak 3 Pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/2009 i 73/2010).

U sastavnom dijelu *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju* (dalje Pravilnik, N.N. 24/15) priložena je *Orijentacijska lista vrsta teškoća* čija je svrha definirati orientacijske skupine i podskupine u svrhu definiranja programske i profesionalne potpore primjerene potrebama učenika. Skupine vrsta poteškoća su:

1. oštećenja vida
2. oštećenja sluha
3. oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične poteškoće u učenju
4. oštećenja organa i organskih sustava
5. intelektualne poteškoće
6. poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. postojanje više vrsta poteškoća u psihofizičkom razvoju.

Usporedbom s orijentacijskom listom prethodnog Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s poteškoćama u razvoju (N.N. 23/91) dugogodišnji pojam (4.) Tjelesni invaliditet zamijenjen je pojmom (4.) Oštećenja organa i organskih sustava. Termin Intelektualne teškoće zamijenio je dosadašnji termin Mentalna retardacija koji je već odavno dobio pejorativno značenje. Pravilnik iz 1991. godine donosi poteškoću (6.) Poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem koja je doživjela također terminološke promjene. Pravilnikom iz 2015. godine terminološki se ova skupina vrste poteškoće zamjenjuje nazivom (6.) Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja. Nadalje, (7.) Autizam u novom Pravilniku (2015.) nije prisutan kao zasebna vrsta poteškoće, već je prisutan kao podskupina (6.5.) Poremećaji iz autističnoga spektra, koja pripada skupini vrsta poteškoće (6.) Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja. Pravilnikom (NN 24/15) definira se *programska i profesionalna potpora* kao i pedagoško-didaktička prilagodba učenicima s poteškoćama u razvoju. *Programska potpora* većinom se odnosi na Primjerene programe odgoja i obrazovanja. Primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika uključuju: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Primjereni programi su i dvije vrste posebnih programa: posebni program uz individualizirane postupke, posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Odgoj i obrazovanje učenika počiva na načelima prihvaćanja različitosti učenika, prihvaćanja različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinog učenika, izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja te osiguravanja odgoja i obrazovanja

učenika što bliže njegovu mjestu stanovanja.⁶ Ni Pravilnikom niti Zakonom izrijekom nisu spomenute posebne ili specijalne ustanove za školovanje učenika s poteškoćama u razvoju ovisno o vrsti poteškoće, već se Pravilnikom navode privremeni oblici odgoja i obrazovanja koji se mogu provoditi u obliku nastave u kući, nastave u zdravstvenoj ustanovi i nastave na daljinu.⁷ Pravilnik i Zakon u službi su rekonstrukcije sustava odgoja i obrazovanja na način prilagodbe svake škole svakom djetetu bez obzira na poteškoću ili neku drugu karakteristiku, kao i omogućavanju pripadnosti svih učenika zajednici. Pravilnikom se propisuju oblici razreda u kojima se ostvaruju primjereni programi. Primjereni programi odgoja i obrazovanja ostvaruju se u: redovitome razrednom odjelu, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu, u posebnome razrednom odjelu, u odgojno-obrazovnoj skupini. Primjereni program odgoja i obrazovanja učenika u školi ostvaruje se u razrednim odjelima i odgojno-obrazovnim skupinama strukturiranim prema dobi učenika i vrsti primjerena programa odgoja i obrazovanja. Dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi određuju se kao dio primjerena programa odgoja i obrazovanja učenika. To su: program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, program produženoga stručnog postupka i rehabilitacijski programi čiji su stručni voditelji edukatori rehabilitatori.

Prethodni *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 23/91) bio je u upotrebi dvadeset i četiri godine. Kroz to vrijeme neusklađenost s međunarodnim konvencijama i zakonima Republike Hrvatske izazvala je nesigurnost u provedbi Zakona i kršenja u poštivanju i provedbi zagarantiranih prava kod djece s posebnim potrebama, njihovih roditelja i skrbnika potpisanim Konvencijama. Posljedice njegove upotrebe očigledne su i danas u provedbi aktivnosti prava na jednake uvjete odgoja i obrazovanja, o čemu dijelom svjedoči i Izvještaj Ureda pravobraniteljice za djecu. Tijekom 2016. godine Ured je zaprimio mnoge prijave kršenja prava na obrazovanje učenika s poteškoćama. Na povrede prava u osnovnoškolskom obrazovanju odnosile su se 163 prijave, a od toga se 47 prijava (29 %) odnosilo na pojedinačne povrede prava djece s poteškoćama u razvoju. Prema podatcima Izvješća pravobraniteljice, prisutne su poteškoće u ostvarivanju prava najranjivijih skupina hrvatskoga društva u dosizanju inkluzivnih ciljeva. Mogu se uočiti brojne prepreke i poteškoće u ostvarenju procesa odgoja i obrazovanja u inkluzivnim uvjetima, iz čega proizlazi potreba za daljim aktivnjijim djelovanjem (Pravobraniteljica za djecu, 2017). Cjelovita kurikularna reforma koja se trebala provoditi u Hrvatskoj, provedbu obrazovanja djece s poteškoćama temelji na univerzalnim

⁶ Članak 2, stavak 3 Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91, 24/15).

⁷ Članci 14, 15, 16 Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91, 24/15).

vrijednostima jednakih prava na odgoj i obrazovanje svakog djeteta i učenika. *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* (2016) podrazumijeva da inkluzivni odgoj i obrazovanje pristaje uz inkluzivnu politiku i inkluzivnu odgojno-obrazovne praksu. Okvirom se razlikuje rano praćenje i utvrđivanje poteškoća od praćenja i utvrđivanja poteškoća u školskom razdoblju. Okvirom je naglašena: važnost sustavnog praćenja razvoja i napredovanja djece i učenika u okviru ranog i predškolskog i osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, prikupljanje podataka od drugih stručnjaka o tjelesnom, kognitivnom, socijalnom i emocionalnom, jezičnom, govornom i komunikacijskom razvoju kao i protočnost relevantnih podataka o djetetu prikupljenih postupcima utvrđivanja poteškoće i postupcima odgojno-obrazovnih procesa iz dječjeg vrtića u osnovnu i srednju školu.

TERMINOLOŠKA I POJMOVNA ODREĐENJA DJECE I MLADIH S PROBLEMIMA U PONAŠANJU

Standardima za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju (dalje: Standardi) određen je termin problemi u ponašanju djece i mladih koji je manje stigmatizirajući od prethodnog (poremećaji u ponašanju), a podrazumijeva kontinuirana ponašanja od rizičnih preko teškoća u ponašanju do poremećaja u ponašanju kao najviše razine štetnosti i opasnosti tih ponašanja po samu osobu, kao i sredinu u kojoj žive (više u: Koller-Trbović, Žižak i Jeđud Borić, 2011). Termin problemi u ponašanju djece i mladih ima svoju stručnu logiku te stoga može imati više fenomenoloških i etioloških klasifikacija.⁸

Glagol *ponašati* se prema Aniću (2003: 1098) znači – odnositi se prema drugima, vladati se. Imenica ponašanje definira se uglavnom na području fenomenologije. Primjerice, naš istaknuti psihijatar Hudolin (1985) definira ponašanje kao niz nasljednih, naučenih i bolešću uvjetovanih reakcija s obzirom na pojedinca prema samom sebi i okolini. Istaknuti psiholog William Glasser (2000: 71) kaže da je ponašanje način na koji netko vlada sobom, a uključuje četiri komponente koje čine cjelokupno ponašanje (aktivnost, mišljenje, osjećaji i fiziologija) dok Petz (2005: 351–352) navodi da su to *svi oblici verbalnih, motoričkih i fizioloških reakcija organizma na neposredno ili posredno podraživanje*. Različite vrste problema u ponašanju mogu biti usko međusobno isprepletene uzrocima, posljedicama i načinima neprilagođenih odgojnih postupaka slično kao i poremećaji u ponašanju, što je osim terminološke sličnosti u hrvatskom jeziku još jedan od uzroka pojmovne i terminološke zbrke. Riječ je o ponašanjima kojima djeca štete i čine probleme samima sebi ili bilo kojoj drugoj osobi, skupini ili zajednicu. Takva ponašanja redovito se negativno odražavaju na obrazovno i

⁸ Termin djeca i mladi odnosi se na sljedeće dobne skupine, sukladno zakonskim okvirim: osobe u dobi od 14 godina – djeca; od 14 do 18 godina – maloljetnici te od 18 do 21 godine – mlađi punoljetnici.

radno postignuće djeteta te njegovo socijalno ponašanje i ukupno funkcioniranje (Bašić, Koller-Trbović i Uzelac, 2004). Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s poteškoćama (2016) iscrpniјe objašnjava da je riječ o djeci koja trebaju odgojno-obrazovnu podršku zbog različitih problema koji prije svega proizlaze iz međudjelovanja djeteta i odgojno-obrazovnog okruženja, a njihov suodnos ograničava mogućnosti njihova napredovanja. Izostajanje kontinuiranog druženja i igre s drugom djecom s jedne strane, kao i neprihvatanje ili odbacivanje od njihovih vršnjaka s druge strane, ili učestali i dugotrajni problemi u igri i zajedničkoj provedbi aktivnosti, mogu se smatrati znakovima rizika. Emocionalne poteškoće i problemi u ponašanju otežavaju uključivanje u igru, smanjuju interakciju s vršnjacima, što nepovoljno utječe na djetetov razvoj. Razvojne emocionalne i ponašajne faze kod djece, a posebno u ranoj i predškolskoj dobi odvijaju se nejednako obzirom na kronološku dob te ih se ne može nazvati poremećajima u ponašanju, već rizičnim ponašanjima i teškoćama u ponašanju koji se nisu razvili u poremećaj. Sagledavajući domaću praksu i iskustva na planu definiranja i praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih te saznanja iz literature, terminološki standardi postavljeni su na nacionalnoj razini. Usvojen je opći termin za djecu i mlade s poremećajima u ponašanju, a djelatnosti su razvrstane u više pojedinih sektora s odgovarajućim, specifičnim terminima.

PROBLEMI U PONAŠANJU

Problemi u ponašanju djece i mladih (na nacionalnoj razini) u praksi su podijeljeni na sektore obiteljskih centara, institucija odgoja i obrazovanja, zdravstva, socijalne skrbi, policije i pravosuđa shodno vrstama usluga i djelatnostima kojima se bave. Djelatnosti ovih institucija kreću se u područjima rizičnih ponašanja, teškoća u ponašanju, poremećaja u ponašanju, mješovitim poremećajima ponašanja i osjećaja i ponašanja kojima se krše zakonske norme.

Problemi u ponašanju jest krovni pojam za kontinuum oblika ponašanja (tablica 1) sastavljen od opisa jednostavnijih ponašanja, manje težine i opasnosti i štetnosti za sebe ili druge, do onih propisima definiranih i/ili sankcioniranih i, često, težih po posljedicama i potrebama za tretmanom. Problemi u ponašanju djece i mladih obuhvaćaju različita ponašanja koja počinju od rizičnih preko poteškoća u ponašanju do poremećaja u ponašanju. Tablica 1 opisuje moguća ponašanja za razine problema u ponašanju prema njihovoj težini. Uz takva ponašanja slijede opisi posljedica i stanja koja treba usmjeravati, mijenjati i/ili rješavati. Problemima u ponašanju bave se ne samo socijalni pedagozi, već stručnjaci različitih struka i različitih područja jer je kompleksnost ovog područja povećana zbog učestalosti pojava višestrukih poteškoća.

**Tablica 1. Prikaz kontinuma oblika problema u ponašanju
(prema Koller-Trbović i sur. 2011)**

Rizična ponašanja	Poteškoće u ponašanju	Poremećaji u ponašanju
Ponašanja kojima osoba dovodi u opasnost ponajprije svoje, ali i tuđe, zdravlje, fizički i psihički integritet, imovinu. Posljedice tog ponašanja su niskog intenziteta u sadašnjosti, ali mogu predstavljati podlogu za loše ishode u budućnosti. Neposredne posljedice i prijetnje su veće za samo dijete/mladu osobu nego za druge pojedince i skupine. To su ponašanja koja zahtijevaju reakciju, prije svega obitelji i drugih osoba iz djetetovih redovitih životnih sredina odnosno profesionalaca iz nekog specifičnog područja. Primjerice: izostajanje s nastave, izbjegavanje obveza i odgovornosti, kršenje pravila u školi i kući, povučenost, pretežno tužno raspoloženje; eksperimentiranje s cigaretama, drogom, alkoholom, suprotstavljanje autoritetu, neki oblici promiskuitetnog ponašanja, nedozvoljeni kasni izlasci.	Ponašanja kojima osoba krši društvene i/ili zakonske norme i koja se pojavljuju u više različitih sredina kroz određeno vremensko razdoblje ili iznenada. Posljedice tog ponašanja traže stručnu intervenciju, iako ponekad za sredinu, a i za osobu, razina opasnosti u sadašnjosti ne mora biti visokog intenziteta, ali može predstavljati ozbiljnu prijetnju za budući razvoj. Primjerice: krađa, bježanje, skitnja, napuštanje škole, samoozljedivanje, socijalna izoliranost, vožnja bez dozvole, pojedinačni nasilni ispadci, veći disciplinski prekršaji u školi.	Ponašanja kojima osoba kroz duže vrijeme i intenzivno ugrožava svoje svakodnevno funkcioniranje na više životnih područja i/ili ugrožava druge, odnosno imovinu. Posljedice tog ponašanja su brojne i izrazito negativne i u sadašnjosti i u budućnosti, za samo dijete/mladu osobu, ali i za druge pojedince i skupine. Radi se o ponašanjima koja zahtijevaju reakciju specijaliziranih stručnjaka i institucija, u pravilu iz više sektora istovremeno. Primjerice: teža kaznena djela i prekršaji (npr. provale, razbojništva, nasilje, preprodaja droge, silovanja), ovisnosti, pokušaj suicida, nerad i skitnja.

Uspoređujući Standarde i Pravilnik, uočava se da se pojам Poremećaji u ponašanju pojavljuju i u jednom i drugom dokumentu. U Standardima se Poremećaji u ponašanju odnose na teža kaznena djela i prekršaje dok su Pravilnikom u Prilogu 1., skupina (6.) Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja opisani *kao stanja za koje je na temelju medicinske, psihologische, pedagoške, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize utvrđeno da su uvjetovani organskim čimbenikom ili progredirajućim psihopatološkim stanjem, a očituju se oštećenim intelektualnim, emocionalnim i socijalnim funkcioniranjem*. Multiplikaciji problema ovog fenomena dovodi povećana čestina javljanja problema u ponašanju u slučajevima skupine (7.) Više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju. Posljedice različitih značenja za isti pojam ili istih pojmova za različita značenja značajno se reflektiraju na održavanje

negativnih stavova prihvatanja i učvršćivanje stereotipija utemeljenih na neznanju, predrasudama, strahu i nepovjerenju. Taksonomija⁹ usmjerava u izgradnji pozitivnih stavova i rušenju stereotipa, u svrhu snalaženja i razumijevanja u politikama i strategijama podizanja razine javne svijesti o djeci i učenicima s teškoćama na interdisciplinarnoj razini.

Poremećaji iz spektra autizma – medicinski model

Dijagnostički priručnik DSM V Američke psihijatrijske udruge sve poremećaje autizma spaja u jednu krovnu dijagnozu - poremećaji autističnog spektra (PAS). Poremećaji iz autističnog spektra pripadaju skupini neurorazvojnih poremećaja. Tu grupu poremećaja karakteriziraju *razvojni deficiti koji uzrokuju oštećenja u osobnom, socijalnom, akademskom ili radnom funkcioniranju* (DSM 5:30). Poremećaji iz spektra autizma najčešće pokazuju sljedeća obilježja: *perzistentno oštećenje u uzajamnoj komunikaciji i socijalnoj interakciji i ograničeni, repetitivni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti. Simptomi su prisutni od ranog djetinjstva i ograničavaju ili oštećuju svakodnevno funkcioniranje* (DSM 5: 53). Termin *spektar* upotrebljava se zbog različitih manifestacija poremećaja, što ovisi o težini autističnog stanja, razvojnoj i doboj razini djeteta. Prema DSM-5 (2015) klasifikaciji, poremećaj iz spektra autizma obuhvaća poremećaje određene u DSM 4 (1996) kao *rani infantilni autizam, autizam u djetinjstvu, Kannerov autizam, visokofunkcionirajući autizam, atipični autizam, pervazivni razvojni poremećaj, neodređen, dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu i Aspergerov poremećaj* (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Navedene dijagnoze donose se temeljem analize ponašanja i dijagnostičkim protokolima, što podrazumijeva kontinuirani timski rad. Mnogi su uzroci nemogućnosti svrstavanja djece u određeni tip (tipizirati). Jedan od razloga je sve veći broj djece sa složenim višestrukim teškoćama, a posebno kad u procesu dijagnostike nisu konzultirane opservacije i mišljenja stručnjaka iz područja odgoja i obrazovanja, zbog čega su tipologije u odgojnim i obrazovnim procesima upitne, a posebno za djecu s Poremećajem iz spektra autizma (PSA)¹⁰. Kod djece s PSA susreću se kompleksni oblici ponašanja i suptilni prijelazi između raznih tipova, tj. više se i ne može govoriti o tipovima, a za ono što je empirijski evidentno odgovarao bi naziv grupe *sličnih s velikim individualnim varijacijama* (Sunko, 2010). Američka psihijatrijska udružba (DSM-5) za tri razine težine poremećaja, određuje i tri razine podrške. Razine podrške za osobe s poremećajem iz spektra autizma obilježavaju se kao: razina 3 – zahtijeva vrlo veliku podršku, razina 2 – zahtijeva veliku podršku i razina 1 – zahtijeva podršku. Razine podrške procjenjuju se dvama faktorima. Prvi faktor

⁹ Taksonomija je sustav prilagođavanja različitim načinima dobivenih podataka koji se temelji pretežno na multidimenzionalnom, struktturnom pristupu.

¹⁰ Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju preporučuje termin Poremećaj iz spektra autizma NN 24/15.

opisuje poteškoće *socijalne komunikacije*, kao teškoće verbalne i neverbalne komunikacije, funkcioniranje u svakodnevnom životu, ograničenja u interakciji s drugima. Drugi faktor opisuje *ograničena, repetitivna ponašanja* koja uključuju nefleksibilna ponašanja, poteškoće suočavanja s promjenama, koje su toliko česte da su vidljive i usputnom opažaču. Simptomi moraju biti prisutni u ranom razvojnom periodu i uzrok su poteškoća u socijalnom, radnom ili drugim važnim područjima sadašnjeg funkcioniranja. Ove smetnje se ne mogu bolje objasniti intelektualnom onesposobljenosti ili općim razvojnim zaostajanjem, međutim, kod većine djece i učenika s dijagnozom Poremećaja iz spektra autizma prisutne su intelektualne i druge poteškoće u psihofizičkom razvoju.

INTELEKTUALNE POTEŠKOĆE

Medicinski model unutar autoritarno hijerarhijske paradigmе, nakon tisućljetne dominacije, postupno pod uplivom ljudskih prava, mijenja svoje ustaljene oblike. Uočava neadekvatnost unidimenzionalnog koncepta kategorizacije pomoću IQ-a. Omogućavajući pragmatičnost demokratsko pluralističkoj paradigmi kroz socijalni model i model prava, promjenu autoritarnosti potvrđuje i primjer promjene termina mentalna retardacija s manje stigmatizirajućim pojmovima. Medicina i psihologija služe se terminom intelektualna onesposobljenost, kako je navedeno u Dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje(DSM-5)¹¹, što ponovo dovodi do neusklađenosti navoda u Orientacijskoj listi Pravilnika (NN 24/15) jer pojam *intelektualna teškoća* naznačena Pravilnikom i termin *intelektualna onesposobljenost* naznačene u DSM-5 nisu istoznačnice. Poteškoća se definira kao multidimenzionalni fenomen u kojem su poteškoća i funkcionalne sposobnosti krajevi kontinuma ljudskog djelovanja, vidljivih u okolini i različitim životnim situacijama, a nastaju u interakciji osobnih obilježja neke osobe i značajki okruženja u kojima ona živi (*Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, teškoća i zdрављa Svjetske zdravstvene organizacije*, 2001). Pojmom oštećenje (engl. *impairment*) označava se gubitak nečega već stečenog i postojanog, što u slučaju intelektualnih teškoća nije primjeren. S druge strane, intelektualne poteškoće se i najnovijim Pravilnikom (NN 24/15) ponovno kategoriziraju prema IQ, čime se vraćamo na subjektivna iskustva kliničkih promatrača i rezultatima dobivenim pomoću mjernih instrumenata za mjerjenje inteligencije pod pretpostavkom da mjerni instrumenti mjeru onu sposobnost koja se naziva inteligencija i da su dobiveni rezultati konstantni.

11 Zakonom o reformi zdravstvene skrbi u SAD-u ili Obaminim zdravstvenim zakonima (2010), a pod utjecajem društvenih i humanističkih znanosti, mijenja se tradicionalna medicinska terminologija koja se odnosi na dijagnostičke procese.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Mnogobrojni su dokumenti koje je Republika Hrvatska posljednjih dvadesetak godina potpisala i ratificirala. Njihovom su provedbom u Hrvatskoj nastupile promjene osobito značajne u zadovoljavanju prava djece s poteškoćama. Višedimenzionalnost, osjetljivost i složenost problematike inkluzije, širina, dubina i šarolikost potreba djece s posebnim potrebama, neophodna interdisciplinarnost područja kao i prijevod termina s drugih jezičnih područja, doprinijeli su pojmovnom i terminološkom nerazumijevanju na svim stručnim i profesionalnim razinama. Interdisciplinarno terminološko usklađivanje jedan je od preduvjeta za razumijevanje, prepoznavanje i tumačenje prioritetnih područja ostvarivanja jednakosti, nediskriminacije, pristupačnosti, slobode od izravljanja i nasilja i djece s poteškoćama i osoba s invaliditetom.

Analizirani dokumenti, a i mnogi drugi, omogućavaju značajne promjene u odgoju i obrazovanju učenika s poteškoćama u razvoju. Terminološke razlike i sličnosti, sklonost skraćivanju pojmoveva, upotreba termina koji su slični po zvučnosti, a nejednaki po značenju, dovode do nerazumijevanja i omogućavaju opstanak sive zone u pristupima, ranom otkrivanju i dijagnostici djece s poteškoćama u razvoju. Problem se pojavljuje i u neujednačenim prijevodima i stvaranju složenih pojmoveva u hrvatskom jeziku. Pojmovno nerazumijevanje dodatno otežava pripremu i provedbu osobnih programa za djecu i učenike s poteškoćama. Taksonomija olakšava ostvarivanje sigurnog i poticajnog okruženja kao i mogućnost pružanja odgovarajuće odgojno-obrazovne podrške uz poštivanje individualnih potreba djece i učenika. Premda se taksonomija može temeljiti na subjektivnim kriterijima, danas se pod taksonomijom razumijevaju objektivni kriteriji koji povećavaju jedinstvo entiteta opisanih mnogim varijablama. Tim se postupcima dobivaju taksoni koji u određenom vremenu i prostoru olakšavaju odgovore na izazove prisutne prilikom prelaska djeteta iz obiteljskog doma i eventualnih programa ranih intervencija, u institucije koje pružaju usluge ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, između prijelaza iz osnovne škole u srednju školu ili iz ustanova odgoja i obrazovanja u ustanove socijalne skrbi i obratno. Taksonima bi se omogućila bolja koordinacija između različitih resora, a i primjena i/ili promjene pravnih akata bili bi kudikamo olakšani s obzirom na uvjete odgoja i obrazovanja u RH. Programi, kampanje i materijali obrazovanja i osposobljavanja moraju uključiti razumijevanje i dimenziju posebnih potreba djece i učenika, kako bi se osiguralo stjecanje potrebnih vještina i znanja za provedbu dužnosti i odgovornosti preuzetih Konvencijama svima na jednak i inkluzivan način.

Ustanove socijalne skrbi u RH prema Zakonu o socijalnoj skrbi pružaju usluge rane intervencije, dnevnog boravka, smještaja, pomoći u integraciji i školama, pomoć u kući. Dio ustanova socijalne skrbi, također prema Zakonu, osim

socijalnih usluga provodi isključivo primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika s poteškoćama u razvoju, što odudara od inkluzivnih stremljenja. Važno je naglasiti da ni uvjeti rada u ustanovama odgoja i obrazovanja i ustanovama socijalne skrbi u RH u praksi nisu isti. Opservacija i mišljenje stručnih osoba uključenih u odgojno-obrazovne procese većinom izostaju u procesu medicinske dijagnostike. Put do prepoznavanja i dijagnoze često je dug i komplikiran, a vrijeme za rani ciljani rehabilitacijski tretman (rana intervencija) i vrijeme ranog odgoja i obrazovanja nepovratno je izgubljeno, jer medicinska dijagnoza još uvijek predstavlja smjernicu za rehabilitacijske i druge odgojne i obrazovne pristupe i stjecanje prava na zaštitu i skrb. Dijagnostika predstavlja izraz određenih struktura društvene moći i dominacije (škola, roditelji, društvene norme, politika...), a zanemaruju se mogućnosti pojedinca i njegove potrebe. Trenutni bio-medicinski model svodi se još uvijek na načelo negativne selekcije kojem osnovni interes ne predstavlja razvoj djeteta, već prilagođenost djeteta sustavu. Izvješća pokazuju da su u RH vrtići, škole i fakulteti samo u nekim aspektima napredovali u zadovoljavanju odgojno-obrazovnih potreba djeteta/učenika s poteškoćama. Za pretpostaviti je da bi se paralelnim akcijama na više razina, kroskurikulskim povezivanjem i timskim međusektorskim umrežavanjem i radom omogućilo svakom djetetu/učeniku život u socijalnom inkluzivnom modelu, što nije usklađeno sa sadašnjim zakonima iz različitih područja (obrazovanja, socijale, zdravstva, rada). Važeći zakoni sa svim izmjenama i dopunama i pravilnici ukazuju na pozitivna kretanja na području potpunog uključivanja učenika s poteškoćama u sustav odgoja i obrazovanja u RH. Njihovom operacionalizacijom smanjuju se društveno prisutni faktori diskriminacije i otvaraju se fleksibilni načini ostvarivanja prava djece na skrb i sustavni odgoj i obrazovanje. S druge strane, mogućnost svrstavanja i prisutnost klasifikacije prema vrstama poteškoća i dalje omogućuje i produljuje socijalnu segregaciju.

Još uvijek nedostaju pravilnici za osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje učenika s poteškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te pravilnici za učenike s poteškoćama uvjetovane odgojnim, socijalnim ekonomskim, jezičnim i kulturnim čimbenicima, što trenutno predstavlja sivu zonu u procesu zadovoljavanja prava na obrazovanje ovih skupina učenika. Za dosezanje inkluzivnih ciljeva potrebno je mijenjati i nadopunjavati zakonske forme, a termine ujednačavati na interdisciplinarnim razinama.

Argumenti izloženi u ovom radu upućuju na hitnost promjena, izmjena i nadopuna postojećih Zakona koji bi pomogli u povećanju prezentacija kvalitetnih iskustva učenja i podrške u učenju i odrastanju djece s poteškoćama. Primjera dobre prakse zasigurno u Republici Hrvatskoj ima mnogo, jer inkluzija ne znači dosezanje nekog visokog cilja niti je konačno odredište nekog puta na kojem se očekuje kontinuirano linearno poboljšanje. Inkluzija je neprekinuti proces

obilježen borbom i pregovorima, intrapersonalnim i interpersonalnim akcijama, ne samo u području odgoja i obrazovanja, već i prihvatljivim odnosima u širem socijalnom i političkom kontekstu.

LITERATURA

Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja osoba s invaliditetom u društvu: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi, 2006–2015 (2006). Vijeće Europe.Američka psihijatrijska udruga (2014).

Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje, DSM 5, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Američka psihijatrijska udruga (1996). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*, DSM IV, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskog jezika*, Novi Liber, Zagreb.

Bašić, J., Koller-Trbović, N. i Uzelac, S. (2004). *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.

Farnell, T. (2012). Jednake prilike u obrazovanju u globalnoj perspektivi. U: L. Kiš-Glavaš (ur.), *Studenti s invaliditetom, Opće smjernice (15–34)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

Glasser, W. (2007). *Teorija izbora: nova psihologija osobne slobode*. Alinea, Zagreb.

Hudolin, V. (1985). *Rječnik psihijatrijskog nazivlja*. Školska knjiga, Zagreb.

Igrić, Lj. (2015). Uvod u inkluzivnu edukaciju. U: Lj. Igrić (ur.) *Osnove edukacijskog uključivanja, škola po mjeri svakog djeteta je moguća (4– 50)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Školska knjiga.

Koller-Trbović, N., Žižak, A. i Jeđud Borić, I. (2011). *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*.

Zagreb: Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvatske i Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti Republike Hrvatske.

Konvencija o pravima djeteta (2017). Pretraženo 15. 9. 2017. na: http://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djete_ta_full.pdf.

Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006). Zagreb: Povjerenstvo vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom i Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.

Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, teškoća i zdravlja Svjetske zdravstvene organizacije, (2001). Svjetska zdravstvena organizacija (SZO).

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta

Republike Hrvatske (MZOŠ), Zagreb.

Nacionalni plan aktivnosti za dobrobit, prava i interese djece 2006 – 2012 (2006). Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti , Zagreb.

Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom 2007 – 2015 (2007). Narodne novine, br. 63 /2007.

Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2016). Nacionalni dokument. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO). Pretraženo 12. 8. 2017. na https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/nacionalni_dokument-okvir_za_poticanje_i_prilagodbu_iskustava_ucenja-vrednovanje_postignuca_djece-i-ucenika_s_teskocama.pdf.

Operativni plan deinstitucionalizacije i transformacije domova socijalne skrbi i drugih pravnih osoba koje obavljaju djelatnost socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj 2014 – 2016 (2014). Ministarstvo socijalne politike i mladih (MSPM). Pretraženo 1. 2. 2017. na http://www.mdomsp.hr/UserDocsImages/zgrbac/Operativni_plan_deinstitucionalizacije_i_transformacije_domova_socijalne_skrbi_i_drugih_pravnih_osoba_koje_obavljaju_%20djelatnost_socijalne_skrbi_u_Republici_Hrvatskoj_2014._%20%E2%80%93_%202016.pdf.

Petz, B. (2005). *Psihologički rječnik*. Naklada Slap, Zagreb.

Pravobraniteljica za djecu (2017). *Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu za 2016*. Zagreb.

Narodne novine (2009 i 2010). *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjeljenju ili odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi*. Narodne novine, 124/2009 i 73/2010.

Narodne novine (2010). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine (112/2010).

Narodne novine (1991). *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Narodne novine (23/1991).

Narodne novine (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Narodne novine (24/2015).

Narodne novine (2017). *Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javnim ispravama u školskim ustanovama*. Narodne novine (47/2017).

Narodne novine (2014). *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*. Narodne novine (67/2014).

The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education (1994). *Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994 (1994). Pretraženo 1. 9. 2016. na http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Sunko, E. (2010). Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgajatelja. *Školski vjesnik*, 59/1, 113 – 126.

Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe s invaliditetom.

Pretraženo 15. 7. 2017. na http://www.hsuir.hr/Dokumenti/Standardna_pravila_1_20147394632.pdf.

Strategija cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja i razvoja karijere u Republici Hrvatskoj za razdoblje 2016 – 2020 (2016). Ministarstvo rada i mirovinskog sustava (MRMS). Pretraženo 24. 9. 2017. na http://www.ssc.uniri.hr/files/Ured_za_karijere/Strategija.pdf.

Strategija Vijeća Europe za osobe s invaliditetom 2017–2023 (2017). Vijeće Europe. Pretraženo 15. 9. 2017. na http://www.mspm.hr/UserDocsImages//zgrbac//Strategija%20za%20OSI%20%20VE%202017-2023_HR.pdf.

Vican, D. i Karamatić Brčić, K. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 30/ 48 – 65.

Zakon o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj. Narodne novine (82/2015) .

Zakonom o jedinstvenom tijelu vještačenja. Narodne novine, 85/2014.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine (87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. Narodne novine (10/97, 107/07, 94/13).

Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom. Narodne novine, 157/2013 i 152/14. Pretraženo 1. 12. 2016. <https://www.zakon.hr/z/493/Zakon-o-profesionalnoj-rehabilitaciji-i-zapo%C5%A1ljanju-osoba-s-invaliditetom>.

Zakon o socijalnoj skrbi. Narodne novine (157/2013).

DANIELA CAR MOHAĆ
DJEČJI VRTIĆ „RADOST“, CRIKVENICA

ODGOJITELJ – ISTRAŽIVAČ VLASTITE PRAKSE

Sažetak: Djeca uočavaju pojave, postavljaju hipoteze, preispituju ih, eksperimentiraju, dolaze do zaključaka te stvaraju nove vrijednosti. Na osnovi vlastitih iskustava i interakcija sa svijetom koji ih okružuje, djeca stvaraju vlastito znanje. Uloga odgojitelja pri tome je od ključne važnosti. Ukoliko pristup odgojitelja podržava djeće stvarne interes, utoliko se djeca potiču na istraživanje, otkrivanje i sl. U ovom je radu dan prikaz akcijskog istraživanja, praćenja interesa djece i rada na projektu „Kuća“. Istraživanje je provedeno u vrtičkoj skupini Dječjeg vrtića „Radost“ u Crikvenici tijekom pedagoške 2016./2017. godine. Problem istraživanja proizlazi iz drugačijeg viđenja odgajatelja, kao istraživača i profesionalca, koji se mijenja putem kritičkog propitivanja na temelju refleksija. Cilj istraživanja bio je promatrati, dokumentirati, analizirati i razumjeti važnost dječje znatiželje u svakodnevnom institucijskom kontekstu vrtića, kako bismo je pravilno i pravovremeno podržavali te tako poticali prirodni razvoj i učenje djece.

Ključne riječi: akcijsko istraživanje, djeca, dječji vrtić, uloga odgajatelja, projekt.

EDUCATOR – A RESEARCHER OF HER/HIS OWN PRACTICE

Summary: Children notice phenomena, make hypotheses, reconsider them, experiment, come to conclusions and create new values. Based on their own experiences and interaction with the surrounding world, children create their own knowledge. The role of an educator is of crucial importance here. If the approach of the educator supports children's real interests, the children are encouraged to research, discover, etc. This paper gives an overview of action research, monitoring of children's interest and work on the "House" project. The research was conducted in the kindergarten group of Kindergarten "Radost" in Crikvenica, during the pedagogical year 2016/2017. The research problem comes from a different viewpoint of the role of an educator, being a researcher and a professional, who changes herself/himself through critical self-examination based on the reflections. The aim of the research was to observe, document, analyze and understand the importance of child curiosity in the daily institutional context of kindergarten in order to properly and timely support and encourage children's natural development and process of learning.

Keywords: action research, children, kindergarten, educator's role, project.

UVOD

Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja polazi od shvaćanja učenja djeteta kao rezultata njegova aktivnog i angažiranog sudjelovanja u različitim aktivnostima. Djeca uče u igri te uz istraživačke i druge aktivnosti koje su za njih svrhovite, tj. neposrednim iskustvom s raznovrsnim resursima učenja. Pritom stupaju u raznovrsne interakcije s drugom djecom i odraslima koji ih podržavaju. Osnažuje se samoorganizacijski, istraživački i otkrivački potencijal aktivnosti djece te se osiguravaju oni oblici odgojiteljeve potpore koji angažiraju misaone kapacitete djece i koji ih potiču na refleksiju o vlastitim iskustvima. Takvo shvaćanje učenja svoje teorijsko uporište pronalazi u teoriji konstruktivizma i sociokonstruktivizma te važnosti poticanja razvoja metakognitivnih sposobnosti djece (Nacionalni kurikulum, 2014, str. 34).

Brojni su autori koji govore kako se djeca igraju na isti način kao što znanstvenici rade na svojim otkrićima i tezama, kako stvaraju i revidiraju teorije na sličan način na koji to čine znanstvenici, jer imaju ono najvažnije što ih pokreće – urođenu znatiželju. Ona potiče djecu na istraživanje i otkrivanje nečeg novog. Kako ističu Gopnik i sur. (2003.) oni imaju „nagon za učenje”. Dahlberg i sur. (2006) ističu da su djeca već rođenjem spremna za učenje, a hoće li i kako će koristiti tu urođenu dispoziciju, ovisi o nama odraslima, o našim uvjetima koje im pružamo za svakodnevno življenje.

Iz tog razloga je bitno da okruženje u kojem dijete živi bude tako pedagoški pripremljeno da nudi djeci bogatstvo različitih poticaja koji će zadovoljiti njihovu prirodnu potrebu za učenjem (Miljak, 2009, str. 11). U tome ključnu ulogu ima odgojitelj. Ako pristup odgojitelja osigurava djeci primjerene uvijete, ali i poštuje individualne razlike, dolazi do podržavanja dječjih stvarnih interesa i omogućuje im se međusobno razmjenjivanje vlastitih ideja.

Uloga odgojitelja postaje praćenje i slušanje djece, interpretiranje i razumijevanje njihovih aktivnosti, procjena situacija u kojima bi se trebao uključiti u aktivnost te traženje adekvatnog načina da se uključi, kako bi „iznutra” mogao poduprijeti njezin kvalitetniji razvoj (Slunjski, 2001, str. 134).

Prikupljanje, proučavanje i interpretiranje dokumentacije istraživački je i refleksivni proces. Dokumentacija je svojevrsni refleksivni dijalog između djece i odraslih u procesu zajedničkog učenja (Slunjski, 2008). Vujičić (2015) navodi kako dokumentacija omogućuje vizualizaciju načina na koji se dijete razvija i uči. „Dokumentacijom odgajatelj prati komunikaciju među djecom jer je njegova važna zadaća stvarati situacije učenja koje omogućuju djeci zajedničko diskutiranje, raspravljanje te u tom kontekstu razumijevanje mišljenja drugih“ (Vujičić i Mik-

etek, 2014., str. 3). Dokumentacija predstavlja svojevrstan alat za promatranje koji odgajatelju omogućuje bolje razumijevanje procesa učenja. Samim time, dijete dobiva kvalitetniju podršku. Dokumentiranje je sustavno prikupljanje dokumentacije te predstavlja istraživački i refleksivan proces (Slunjski, 2012). Odgojitelj dobiva uvid u stvarne dječje interese, načine na koje djeca uče te svoje intervencije, postupke i reakcije.

PRIKAZ PROJEKTA „KUĆA“

U ovom je radu dan prikaz akcijskog istraživanja, praćenja interesa djece i rada na projektu „Kuća“. Istraživanje je provedeno u vrtićkoj skupini Dječjeg vrtića „Radost“ u Crikvenici tijekom pedagoške 2016./2017. godine.

Skupina dječaka u našoj skupini tijekom cijele pedagoške godine pokazivala je pojačani interes za aktivnosti i igre građenja. Prilikom igre upotrebljavali su različite ponuđene materijale (oblikovani i neoblikovani pedagoški materijal), ali su, isto tako, postupno počeli donositi i druge materijale i opremu od kuće – kacige, radna i zaštitna odijela i sl.

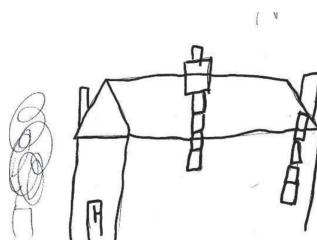
Kroz razgovore s djecom, ali i slušanjem njihovih međusobnih dijaloga, odgojitelji dobivaju informacije što im je sve potrebno za „rad“ te postupno obogaćuju centar gradnje novim i raznovrsnim materijalima i alatima za gradnju, kako bi obogatili dječju igru i omogućili proširivanje interesa i mogućih smjerova igre i učenja.

Od novounešenih materijala najveći interes djece privukli su alati (metar, libela, alati – čekići, klješta, stiropor, stirodur, letvice i dr.).

Polako se interes djece usmjerio u pravcu gradnje kuće. U prvoj fazi projekta dječaci su napravili nacrte (idejni plan kuće, finalni izgled fasade i dvorišta, nacrt temelja, nacrt za kablove i hidrant, nagib krova, slivnik, nacrt vanjskog – dvorišnog zida), a potom krenuli u gradnju. Prvotno su kuću napravili od kartona, a zatim se dali u gradnju kuće od stiropora, stirodura, kartonskih rola te daščica i laminata, rabeći i drvene okvire – paravane kao okosnicu kuće.



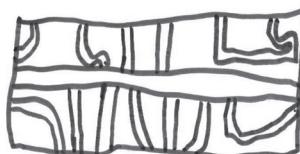
Crtež 1. Nacrt za kablove i hidrant



Crtež 2. Nacrt kuće – idejni plan



Crtež 3. i 4. Nagib krova i Nacrt vanjskog – dvorišnog zida
(suglasnost roditelja za objavu crteža)



Crtež 5. Nacrt vodovoda
(suglasnost roditelja za objavu crteža)

Kako im je bio potreban i dodatni alat, samostalno su izradili nacrte za potreban alat (motorna pila, rivač za beton, skakavac, „štimalica“), a potom ga i izradili koristeći se neoblikovanim materijalom (kartonske kutije, kartonske rolice, žuta traka...). Izradili su i dizalicu te prikolicu za građevni materijal, kako bi si olakšali transport potrebnog materijala.

TRANSKRIPT RAZGOVORA:

Izrada potrebnog alata

D. C. (6. god.) i L. F. (6. god.):

Motorna pila – „koristit će nan za beton. Lanac nan je bil problem jer ni bila za beton nego za drva.“

Rivač za beton – „za rivat meltu oko stupi na krovu.“

Skakavac – „treba nan za nabijat šodar.“

„Štemalica“ – „koristit će nan za stari beton, onaj iz 41. g.“



Crtež 6. Nacrt za štemalicu
(suglasnost roditelja za objavu crteža i fotografije)



Slika 1. Fotografija izrađene štemalice
(suglasnost roditelja za objavu crteža i fotografije)



Slika 2. Fotografija izrađenog alata – motorna pila, rivač za beton,
skakavac, „štemalica“
(suglasnost roditelja za objavu crteža i fotografije)

TRANSKRIPT RAZGOVORA

O: Što vam je još potrebno za gradnju?

D. C. (6. god.): „Paleta, daska, čavli oni dugački oko 2 cm ili 3, stirodur – 2 velike ploče zelene i jedan onaj bijeli stiropor. Ploče knaufa ne. Dva kupa laminatnih daska. Al to se samo v Riki more kupit. Al moraju bit „ovako“ (pokazuje rukama) jer ih mi moramo šalovat. Čavli se mogu kupit u Crikvenici. Onda.... Se stiropor more kupit u Jaxu. To ti je tamo kod dvorane. Imaš dve ceste koje tamo vode. Znači, neki nam mora poć v Riku kupit laminat al toga treba 3 paketa aš jedan paket nan ni dosta. Va jednon paketu je pet a mi bi to sve zašalovali pa da morno i rub pošalovat.“



Slika 3. Betoniranje temelja kuće



Slika 4. Vodovod i kanalizacija



Slike 5. i 6. Izmjera i rezanje po mjeri
(suglasnost roditelja za objavu crteža i fotografije)



Tijekom gradnje kuće nailazili su i na poteškoće, rušenja i puknuća materijala, no to im je samo bio dodatni poticaj za daljnja promišljanja i iznalaženja kvalitetnijih rješenja za gradnju. U tim bi situacijama „proučavali“ prvotne nacrte, prepravljali ih i mijenjali te nastavljali gradnju.



Slike 7. i 8. Proučavanje i revidiranje nacrta
(suglasnost roditelja za objavu crteža i fotografije)

Izmjene postojećeg stanja

D. C. (6. god.): „Ni valjala ploča pa smo je srušili i šli ponovo delat.“

D. C. (6. god.): „Krov ni dobro legal i onda smo ga preokretali. Skužili smo da neće bit ravnoteža i da more na nekog past pa smo mijenjali. To smo napamet skužili dok smo delali, a po nacrtima je zgledalо dobro.“



Slike 9., 10. i 11. Izrada bočnog zida.
(suglasnost roditelja za objavu fotografije)



Slike 12. i 13. Izrada krova i dimnjaka.
(suglasnost roditelja za objavu fotografije)

Uz oblikovanje poticajnog okruženja za igru i učenje, uloga odgojitelja bila je proučavati dokumentaciju (foto- i videodokumentaciju, audio zapise, transkripte dječjih razgovora, dječje crteže i sl.), kako bi prepoznali stvarni interes djece, razumjeli njihove želje, ideje i potrebe te podupirali tempo i smjer učenja i razvoja. Uz refleksije odgojitelja, velik su doprinos interpretaciji stvarnih akcija i interesa imale refleksije s djecom. Važno je istaknuti da se ovakvim pristupom odgojiteljima omogućuje povećanje razine razumijevanja načina na koji djeca uče, ali i osobni rast i razvoj odgojitelja.

Tijekom cjelokupnog rada na projektu „Kuća“ evidentna je visoka razina suradnje među djecom te zajedničkog promišljanja i slijedeњa vlastitih, ali i tuđih ideja. Uz kreativnost, inicijativnost i inovativnost, to je ujedno i najveća vrijednost ovog projekta.

ZAKLJUČAK

Unaprjeđenje prakse složen je i dinamičan proces koji se odvija oči u oči izravno u odgojnoj praksi. Praksa je ogledalo znanja, ali i profesionalnog pristupa radu. Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa je zajedničko postignuće odgajatelja koje se temelji na izravnom promatranju, razumijevanju i mijenjanju odgojno-obrazovne prakse kroz zajedničko istraživanje (Slunjski, 2008).

Tradicionalna uloga odgojitelja uvelike se mijenja. Njegov osnovni zadatak postaje praćenje i slušanje djece, interpretiranje i razumijevanje njihovih aktivnosti, procjena situacija u kojima bi se trebao uključiti u aktivnost, osmišljavanje okruženja koje potiče optimalan razvoj svakog djeteta. Problem ovog istraživanja proizlazi iz drugačijeg viđenja odgajatelja, kao profesionalca i istraživača vlastite prakse.

Ovom temom pokušalo se istražiti koji su pozitivni učinci ovakvog pristupa radu i djeci. Pokušalo se prikazati što zapravo znači prikazati dijete kao ravнопravnog sudionika koji sudjeluje u stvaranju odgojno-obrazovnog procesa.

Također se naglašava potreba da istraživanje putem upotrebe dokumentacije postane glavni alat za podržavanje radoznalosti, slijedeњe interesa, a time i stvaranja kvalitetnije prakse.

LITERATURA

- Barth, B. M. (2004). *Razumjeti što djeca razumiju: struktura znanja i njegovo oblikovanje, problemi prijenosa znanja*. Zagreb: Profil Akademija.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. i Kuhl, P. K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci*. Zagreb: Educa.
- Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.
- Krpan, H. (2013). *Djeca – znanstvenici po prirodi*. Preuzeto 30. srpnja 2013. s <http://www.znanostblog.com/djeca-rodeni-znanstvenici/>.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: Spektar Media.
- Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja: Model IZVOR II*. Zagreb: Mali profesor.
- Petrović-Sočo (2007).
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa: Kako bolje razumjeti dijete? Kako mu pomoći da razumije sebe i druge? Kako ga poticati na samostalno i suradničko učenje?* Zagreb: Profil.
- Slunjski, E. i sur. (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Sveti Ivan Zelina: Tiskara Zelina d. d.
- Slunjski, E. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse*. Dijete, vrtić, obitelj. 79 , 2 – 5.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Sveučilište u Rijeci.
- Vujičić, L., Miketek, M. (2014). Dječja perspektiva u igri: Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1), 143 – 159.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014.

JANJA LUČIĆ
OSNOVNA ŠKOLA „MLADOST“, OSIJEK

UČITELJSKI POGLED U ZRCALO

Sažetak: Refleksivna nastavna praksa kritički je proces u kojemu učitelji praktičari promišljaju o svom radu i teže boljitku na dobrobit svih sudionika nastavnog procesa. U radu se promišlja o osobnoj kvaliteti i emocijama učitelja kao čvrstoj podlozi profesionalnome razvoju. Cilj je rada utvrditi jesu li učitelji razredne nastave refleksivni praktičari. Istraživanje je provedeno anketnim upitnikom za učitelje razredne nastave. Rezultati istraživanja pokazali su da većina učitelja analizira i promišlja o svom profesionalnom radu te kako učitelji praktičari trebaju više ulagati u međusobno povezivanje i razmjenu profesionalnih iskustava kako bi refleksivna nastavna praksa zaživjela u pravom značenju. Zaključak je rada da učitelji praktičari mogu biti vrhunski refleksivni praktičari kao i akcijski istraživači ako znaju, hoće i vjeruju u dobrobit refleksivne nastavne prakse.

Ključne riječi: osobnost učitelja, profesionalni rast, refleksivna nastavna praksa, uspjeh učenika.

A TEACHER IN THE MIRROR

Summary: Reflective teaching practice is a critical process in which teachers reflect on their work for the benefit of all the participants involved in the teaching process. This paper emphasizes teacher's personal qualities and emotions as a strong foundation for his or her professional growth. The aim of this paper was to determine whether class teachers are reflective practitioners. The survey of class teachers was conducted by a questionnaire. The results showed that the majority of teachers analyze and reflect on their professional work, but also that teachers should put more effort into sharing and exchanging their professional experience in order to achieve the goals of reflective teaching practice. The conclusion of this paper is that teachers can be excellent reflective practitioners as well as action researchers if they know, want and believe in the benefits of reflective teaching practices.

Keywords: teacher's personality, professional growth, reflective teaching, students' success.

UVOD

Veliki izazov učiteljskog profesionalnog rada je refleksivna nastava praksa. Refleksivna nastavna praksa tema je o kojoj se posljednjih desetljeća vrlo mnogo govori. Unatoč tomu, ona nije nova tema u oblasti obrazovanja (Schön, 1983; Brookfield, 1995). U Republici je Hrvatskoj još uvijek nedovoljno istražena navedena problematika.

U suvremenoj znanstvenoj literaturi koja se bavi obrazovanjem učitelja i njihovim profesionalnim kompetencijama sve se više govori o značaju preispitivanja, analiziranja i praćenja vlastite nastavne prakse. Teorijski pogledi na refleksivnu nastavnu praksu u nastavnom procesu naglašavaju povezanost teorije i prakse, posebnu pozornost posvećuju ulozi učitelja kao refleksivnoga praktičara te važnosti provedbe akcijskih istraživanja.

Istraživanja u nekim hrvatskim školama koje je provodio dr. sc. Branko Bognar, pokazuju kako prakticiranjem refleksivne nastavne prakse učitelji praktičari jačaju svoje samopouzdanje, utvrđuju profesionalne kompetencije, njeguju motivaciju za kreativniji rad te stvaraju veći osjećaj sigurnosti i zadovoljstva u svom profesionalnom radu.

U radu je provedeno istraživanje među učiteljima razredne nastave u Republici Hrvatskoj. Istraživanjem se želio dobiti uvid u osobne stavove i promišljanja učitelja razredne nastave o samorefleksiji i vrednovanju vlastitoga profesionalnog rada.

Rad također želi naglasiti da se dio refleksivne nastavne prakse ogleda i u karakteru učitelja praktičara i u njegovim emocijama koje ga prožimaju u radu kao podlozi za profesionalni razvoj i osobni rast.

REFLEKSIVNA NASTAVNA PRAKSA

Refleksivnost je odgovornost učitelja za njegov rad. Refleksija nastavne prakse može se promatrati iz različitih gledišta. Drew i Bingham (2001) govore kako je to „pogled unatrag na prethodno iskustvo i traženje smisla u istom kako bi se identificirale aktivnosti koje je potrebno provesti u budućnosti“. Vizek Vidović (2011) proces samorefleksije opisuje kao iskustvo kojim se refleksivno propituju vlastita ponašanja, osjećaji i situacije, zatim se kritički promišlja i analizira se razumijevanje iskustva i implikacija posljedica na druge. Daljnjom evaluacijom ta se iskustva vrednuju na temelju dobre prakse te se sažimanjem stvaraju nova znanja, ideje i pogled na vlastiti razvoj.

Začeci pojma refleksivne nastavne prakse vežu se uz američkog filozofa, pedagoga, socijalnog reformatora i začetnika pragmatizma Johna Deweyja i njegove životne laboratorije u kojima su učenici učili ono što je bilo relevantno za njih same i buduću profesiju. Dewey (1997) smatra kako prepoznavanje problema

predstavlja izvor za razmišljanje. Navodi kako se refleksivnim razmišljanjem, koje karakterizira preispitivanje i razmatranje, uspostavlja veza između radnje i posljedice te upozorava na važnost utemeljenosti razmišljanja što pridonosi vjerojatnosti točnog zaključivanja. Prema Loughranu (2002) refleksija se kontinuirano javlja kao oblik pomoći praktičarima koji, razmatrajući praksu, uče razvijaju svoja znanja i unapređuju praksu.

Refleksivna nastavna praksa različito se definira. Ferraro (2000) smatra refleksivnu praksu kritičkim procesom kojim se poboljšavaju profesionalna umijeća. Hopkins (2001) smatra refleksivnu praksu kombinacijom aktivnosti i istraživanja u cilju razumijevanja, unapređivanja i reforme nastavne prakse. Maksimović (2011) smatra pojам refleksivne prakse i akcijskog istraživanje vrlo sličima te kako akcijsko istraživanje ujedinjuje tri procesa: učiteljevo refleksivno učenje, istraživanje o praksi u razredu i razvoj kvalitete nastavnog procesa. Branko Bognar (2006) govori kako u školi usmjerenoj na promjene učitelji više ne mogu biti samo korisnici rezultata istraživanja koja najčešće provode profesionalni istraživači u okviru akademskih institucija i istraživačkih centara, već oni trebaju postati aktivni sudionici u procesu istraživanja.

Suvremena znanstvena literatura naglašava brojne dobrobiti refleksivne nastavne prakse. Ferguson (2012) navodi da, ako se praktičar kritički očituje o svojoj praksi te razvija vještine promatranja i zaključivanja, pokazuje odgovornost za osobni i profesionalni razvoj i praksu, ali i odgovornost za učenike.

UČITELJ – REFLEKSIVNI PRAKTIČAR

Posao je učitelja vrlo kompleksan i odgovoran. Mišljenja smo da većina učitelja svoj posao obavlja najbolje što zna. Učitelji praktičari teže staviti učenika u središte nastavnog procesa na najbolje moguće načine. Iz razmjene iskustava doznaje se kako učitelji razredne nastave često promišljaju o načinima i postupcima kako u današnje vrijeme pomoći učenicima, ali i sebi. Posao učitelja razredne nastave veoma je važan jer se njime postavljaju temelji svih učeničkih vještina i sposobnosti koja se kasnije ogledaju u životu i radu. Učiteljev je profesionalni rad skup znanja, vještina i iskustava koji se odražavaju u nastavnoj praksi. Nema kvalitetnog nastavnog procesa bez kvalitetnog učitelja. Učitelji svojim karakterom i profesionalnim radom razvija kod učenika kompetencije potrebne za njegovo kasnije uspješno funkcioniranje u društvu. Biti učitelj refleksivni praktičar znači svakodnevno promišljati i analizirati vlastite postupke u radu i biti orientiran na cjeloživotno učenje. Razumijevanje uloge učitelja refleksivnog praktičara podrazumijeva ponajprije dostojanstvenu osobu, zatim posrednika znanja, vještina i raznih umijeća, a nadasve osobu punu vrednota, slobode, ljubavi i povjerenja. Ivančić (2016) navodi ako kvalitetne životne sposobnosti nisu ukorijenjene u samome učitelju te da svojim načinom rada teško potiče i

razvija sposobnosti svojih učenika za nove spoznaje i slobodu orijentiranu na dobro. Iz navedenoga možemo zaključiti kako učitelji trebaju razvijati svjesnosti o sebi i o svom profesionalnom radu. Pozitivno je ako učitelj ima jasnu i realnu svijest o sebi i vlastitom radu te ako promišљa o svom napredovanju. U tome mu uvelike pomaže refleksivna nastavna praksa.

U refleksivnoj nastavnoj praksi izrazitu važnost ima karakter učitelja. Teorijski izvori (Vukasović 1993; Ivanić 2016) navode kako je učiteljeva osobnost, moralnost, pravednost, ljubav i dobrota jednakov vrijedne kao i oblici, metode i načini rada s učenicima. Znanstvena i stručna literatura govori o učitelju kao refleksivnom praktičaru uz navođenje niza mogućnosti unapređivanja nastavne prakse. Harrison (2004) ističe kako je znatiželjan um sposoban za preuzimanje uloge refleksivnog praktičara što uključuje proces kontinuiranog, kritičkog pogleda na poučavanje, učenje i praksu. Vrhunskim učiteljima zdrav um pomaže shvatiti, misliti, spoznavati, zaključivati i osmišljeno živjeti i raditi. Učitelji intuitivno spoznaju razlike između dobra i zla, između bitnog i nebitnog i, osluškujući emocije, žive svoj profesionalni život. Realan učiteljski razum vodi učitelja putem znatiželje, potiče ga na istraživačke metode rada i samorefleksiju u nastavnom radu te ga iskustveno vodi do vrhunskog učitelja. Kritički refleksivni praktičari razgovaraju o nastavnim situacijama i na taj način istinski pomažu učenicima kako bi razvijali svoje kompetencije u nastavnom procesu. Iz svega navedenoga proizlazi zaključak da je karakter učitelja važan za profesionalni razvoj. Ivančić (2016) navodi kako snagu učiteljskoj osobnosti i čvrstoću karaktera dat će moral i etika koje se zauzimaju za dobrotu, istinu, ljepotu i ljubav.

METODOLOGIJA

Istraživanje je provedeno tijekom školske godine 2016./17. među učiteljima razredne nastave u Republici Hrvatskoj. U istraživanju je sudjelovalo je 78 učitelja razredne nastave s područja cijele Republike Hrvatske. Cilj je istraživanja bio ispitati mišljenja i stavove učitelja razredne nastave o samorefleksiji profesionalnog rada te ispitati mišljenja o osobnim stavovima i vrijednostima potrebnih za refleksivnu nastavnu praksu.

U skladu s navedenim ciljem istraživanja postavljena je hipoteza:

H: Učitelji su razredne nastave refleksivni praktičari.

Instrument istraživanja

U svrhu istraživanja kreiran je upitnik koji se sastojao od sedam pitanja. Upitnik je bio dostupan u digitalnom obliku. Digitalni oblik anketnog upitnika kreiran je pomoću Google alata za izradu obrazaca. Svi upitnici smatrali su se valjanima jer su ih ispitanici pravilno ispunili.

Upitnikom su obuhvaćena pitanja zatvorenog tipa i to višestrukog izbora i skale procjene te pitanja otvorenoga tipa. Pitanja u upitniku mogu se podijeliti u pet skupina s obzirom na sadržaj koji se njima ispituje:

1. opći podaci
 - a) o radnom stažu
 - b) o napredovanju u zvanju
 - c) o promišljanju i refleksiji vlastitoga nastavnoga rada
2. mišljenja i stavovi vezani za refleksivnu nastavu praksu
3. osobine učitelja potrebne za profesionalni rast i razvoj
4. mišljenja učitelja o važnosti uloge učitelja u životu obitelji i djeteta
5. prijedlozi učitelja za stručno usavršavanje.

Podaci dobiveni istraživanje grupirali su se prema kategorijama zadanoj istraživanja.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA

Analizirani podaci prve skupine pitanja govore o radnom stažu ispitanika. Ispitani učitelji razredne nastave govore kako njih sedam (9 %) ima do 5 godina radnog staža. Njih troje (3,8 %) ima od 6 do 10 godina radnog staža, 20 (25,6 %) ispitanika ima od 11 do 20 godina radnog staža, 30 (38,5 %) ispitanika ima od 21 do 30 godina radnog staža dok 18 (23,1 %) ispitanika ima više od 31 godinu radnog staža.

Na pitanje o napredovanju u svom profesionalnom razvoju 37 (47,4 %) ispitanika nije napredovalo, 17 (21,8 %) ispitanika napredovalo je u zvanje učitelj mentor, 15 (19,2 %) ispitanika napredovalo je u zvanje učitelj savjetnik, dok 9 (11,5 %) ispitanika nije napredovalo i smatra to nevažnim.

Anketirani učitelji razredne nastave pitani su koliko često promišljaju i analiziraju svoj profesionalan rad. Troje (3,8%) ispitanih učitelja razredne nastave nakon svakog nastavnog sata promišlja i analizira svoj rad, dok njih 75 (96,2%) to čini tijekom svakog nastavnog dana. Iz dobivenih rezultata zaključuje se da su učitelji razredne nastave svjesni važnosti samorefleksivnosti u radu. Nitko od anketiranih učitelja razredne nastave nije odgovorio kako o svom radu promišlja samo na kraju mjeseca ili školske godine. Također, nitko od upitanih nije odgovorio kako mu analiziranje i promišljanje o profesionalnom radu nije potrebno. Možemo zaključiti kako postoji kvalitetna podloga za realizaciju refleksivne nastavne prakse.

Analizirani podaci druge skupine pitanja, u kojem su istraživani stavovi i mišljenja učitelja razredne nastave o samorefleksiji vlastitog iskustva, grupirali su se prema numeričkoj skali prema kojoj su tvrdnje označene brojevima od 1 do 5. U stupcu pod brojem 1 izdvojene su tvrdnje s kojima se učitelji razredne nastave

u potpunosti ne slažu. U stupcu pod brojem 2 označene su tvrdnje s kojima se učitelji razredne nastave djelomično ne slažu. U stupcu pod brojem 3 tvrdnje s kojima se učitelji razredne nastave niti slažu niti se ne slažu. U stupcu pod brojem 4 tvrdnje s kojima se učitelji razredne nastave djelomično slažu i stupcu pod brojem 5 tvrdnje s kojima se ispitanu učitelji razredne nastave u potpunosti slažu.

Tablica 1. Poslovno zadovoljstvo učitelja

Tvrđnje	1 U potpunosti se ne slažem	2 Djelomično se ne slažem	3 Niti seslažem niti se ne slažem	4 Djelomično se slažem	5 U potpunosti seslažem
Zadovoljna/ zadovoljan sam svojim poslom u školi.	1,3 %	1,3 %	9 %	48,7 %	39,7 %
Zadovoljna/ zadovoljan sam svojom plaćom.	14,1 %	19,2 %	14,1 %	43,6 %	9 %
Osjećam pripadnost i povezanost sa svojim kolektivom.	1,3 %	0 %	23,1 %	57,7 %	17,9 %

Dobiveni rezultati (Tablica 1) ukazuju na to da učitelji razredne nastave vole svoj posao i zadovoljni su radom u učionici. Ipak, treba istaknuti kako su djelomično zadovoljni svojom plaćom. Usporedimo li mjeseca primanja učitelja početnika s primanjem početnika u zdravstvenim ili pravnim državnim službama, možemo zaključiti kako je njihov stupanj prihoda razmijerno nizak u odnosu na visine plaće drugih državnih službenika koji su u istoj razini kvalifikacije.

Rezultati istraživanja koji govore o socijalnoj integraciji učitelja praktičara mogu potaknuti daljnja istraživanja problema socijalnih odnosa te povećanje kvalitete cjeloživotnog obrazovanja učitelja s većim naglaskom na razvoj socijalno-pedagoških kompetencija i kulture škole, jer su upravo socijalne kompetencije bitan element timskoga rada u suvremenome svijetu rada.

Tablica 2. Suradnja učitelja

Tvrđnje	1 U potpuno- nosti se ne slažem	2 Djelomi- čno se ne slažem	3 Niti se slažem niti se ne slažem	4 Djelomično se slažem	5 U potpuno- nosti se slažem
Zadovoljna/ zadovoljan sam međuljudskim odnosima u školi.	1,3 %	12,8 %	33,3 %	44,9 %	7,7 %
Kvalitetno surađujem s Razrednim vijećem.	0 %	3,8 %	9 %	41 %	46,2 %
Zadovoljna/ zadovoljan sam svojim radom s učenicima.	0 %	0 %	6,4 %	41 %	52,6 %
Imam partnerske odnose s roditeljima.	1,3 %	2,6 %	1,3 %	53,8 %	41 %
Zadovoljna/ zadovoljan sam suradnjom sa stručnom službom škole.	0 %	16,7 %	19,2 %	50 %	14,1 %
Zadovoljna/ zadovoljan sam suradnjom s Agencijom za odgoj i obrazovanje.	2,6 %	5,1 %	25,6 %	38,5 %	28,2 %
Moje kolegice/ kolege prepoznaju moje vještine i sposobnosti.	0 %	2,6 %	12,8 %	64,1 %	20,5 %

Dobiveni rezultati prikazani u Tablici 2 očekivani su. Budući da težimo konstruktivnoj suradnji sa svima uključenima i odgovornima u odgojno-obrazovnom procesu, potrebito je još više zajedničkog rada na dobrobit bih

sudionika kako bi se to i ostvarilo. Vidljivo je kako treba raditi na uspostavi zdravih i korektnih međuljudskih odnosa. S obzirom na to da pedagozi preuzimaju sve više ulogu kritičkog prijatelja, vjerujemo da će buduća istraživanja pokazati mogućnosti suradnje sa stručnom službom škole s ciljem potpore razvoju refleksivne nastavne prakse. Naime, refleksivna nastavna praksa kvalitetnije se prakticira u dobrim međuljudskim odnosima. Ako među učiteljima, ali i svima uključenima u odgojno-obrazovni proces, izostane suradnja, međusobno razumijevanje, podrška i povjerenje, refleksivnu nastavnu praksu teže je ostvariti.

Tablica 3. Profesionalni razvoj učitelja

Tvrđnje	1 U potpuno- nosti se ne slažem	2 Djelomi- čno se ne slažem	3 Niti se slažem niti se ne slažem	4 Djelomi- čno se slažem	5 U potpuno- nosti se slažem
Zadovoljna/ zadovoljan sam svojim profesionalnim razvojem.	0 %	3,8 %	6,4 %	57,7 %	32,1 %
Zadovoljna/zadovoljan sam pohvalama i nagradama u svom profesionalnom radu.	9 %	7,7 %	30,8 %	33,3 %	19,2 %
Redovito se stručno usavršavam tijekom školske godine.	1,3 %	2,6 %	3,8 %	25,6 %	66,7 %
Primjenjujem znanja i vještine stečene na stručnim usavršavanjima.	0 %	2,6 %	9 %	46,2 %	42,3 %

Rezultati istraživanja prikazani u tablici 3 ukazuju kako su ispitanici učitelji razredne nastave uglavnom zadovoljni svojim profesionalnim razvojem i kako se stručno usavršavaju tijekom školske godine. Važno je naglasiti kako je potrebno sustavno osiguravati učiteljima edukaciju kojom će razvijati svoju osobnost i usavršavati svoj profesionalni rad. U skupini pitanja o profesionalnom razvoju učitelja, posebice u rezultatima o pohvalama i nagradama u profesionalnom radu, vidljive su suprotnosti u dobivenim rezultatima istraživanja. Samo 19,2 % ispitanika zadovoljno je pohvalama i nagradama u svom profesionalnom radu, dok je njih 41 % ispitanika korisnika zvanja učitelja mentora ili učitelja savjetnika. Rezultati istraživanja pokazuju kako je u školama potrebito više njegovati i naglašavati trud i kvalitetu učitelja praktičara. Dobiveni rezultati mogu biti poticajni za daljnja istraživanja o potrebi stručnoga usavršavanja učitelja.

Tablica 4. Osobni razvoj učitelja

Tvrđnje	1	2	3	4	5
	U potpunosti se ne slažem	Djelomično se ne slažem	Niti se slažem niti se ne slažem	Djelomično se slažem	U potpunosti se slažem
Osobno se usavršavam tijekom školske godine.	2,6 %	1,3 %	5,1 %	34,6 %	56,4 %
Zadovoljna/zadovoljan sam svojim osobnim kvalitetama u profesionalnom radu.	0 %	0 %	3,8 %	61,5 %	34,6 %
Smatram da je moj osobni razvoj važan za kvalitetu profesionalnog rada.	0 %	0 %	1,3 %	16,7 %	82,1 %
O mojoj osobnosti ovisi kultura škole.	0 %	1,3 %	20,5 %	44,9 %	33,3 %
Sama/sam sam sebi izvor snage za vlastiti rad.	1,3 %	0 %	5,1 %	44,9 %	48,7 %
Biti učitelj nije samo profesija, to je i osobnost.	0 %	0 %	1,3 %	5,4 %	93,6 %

Dobiveni rezultati prikazani u tablici 4 ukazuju kako su ispitanici učitelji razredne nastave uglavnom zadovoljni svojim osobnim razvojem svjesni potrebe usavršavanja svojih profesionalnih i osobnih kvaliteta. Većina ispitanika (njih 82,1 %) prepoznaje da je osobni razvoj važan za kvalitetno, profesionalno obavljanje posla. Iznenađuje podatak istraživanja da je samo 33,3 % ispitanih učitelja razredne nastave svjesno činjenice kako o njima i njihovoj osobnosti ovisi kultura škole.

Iz provedenoga je istraživanja razvidno da su učitelji razredne nastave uglavnom samopouzdani i da se smatraju u profesionalnome pogledu kompetentnima. No rezultati istraživanja upućuju i na druge komponente njihova profesionalnoga rada, poput opterećenosti, iscrpljenosti i nedostatka interesa za stjecajem novih spoznaja kao i potrebe kontinuiranoga usavršavanja.

Tablica 5. Refleksivna nastavna praksa učitelja

Tvrđnje	1	2	3	4	5
	U potpunosti se ne slažem	Djelomično se ne slažem	Niti se slažem niti se ne slažem	Djelomično se slažem	U potpunosti se slažem
Svakodnevno analiziram svoj rad u učionici.	0 %	0 %	9 %	35,9 %	55,1 %
Ciljano pristupam planiranju svakog nastavnog dana.	0 %	0 %	10,3 %	35,9 %	53,8 %
Imam jasnu i realnu sliku o sebi i svom radu.	0 %	0 %	7,7 %	32,1 %	60,3 %
Koristim intuitivno pristupanje radu.	0 %	0 %	12,8 %	48,7 %	38,5 %
Svakodnevno u školi razmjenjujem ideje o radu sa svojim kolegicama/kolegama.	1,3 %	1,3 %	15,4 %	47,4 %	34,6 %
Znam odvojiti bitno od nebitnog u svom radu.	1,3 %	0 %	6,4 %	44,9 %	47,4 %
Sposobna/sposoban sam odrediti radne prioritete tijekom nastavnog dana.	1,3 %	0 %	51 %	29,5 %	64,1 %

Rezultati prikazani u tablici 5 ukazuju kako su ispitanu učitelji razredne nastave uglavnom promišljaju o kvaliteti nastavnog procesa u kojem sudjeluju. Skoro 90 % ispitanih učitelja razredne nastave svjesno planira svaki nastavni radni dan, ima jasnu i realnu sliku o sebi i svom radu te svakodnevno u školi razmjenjuje s kolegama ideje o radu. Navedeno se čini dobrom, kvalitetnom podlogom za ostvarenje refleksivne nastavne prakse. Istraživanje je potvrdilo kako su učitelji razredne nastave skloni samorefleksiji i promišljanju o svome radu.

Budući da je istraživanje potvrdilo teškoće u međusobnom uvažavanju, razumijevanju i prihvaćanju radnih kolega, vjerujemo da će daljnja istraživanja ove tematike jačati sve aspekte kulture škole i uspješnu socijalnu interakciju s naglaskom na razvijanje socijalnih kompetencija i timskoga rada kao bitnoga preduvjeta za uspješno djelovanje u suvremenom svijetu rada.

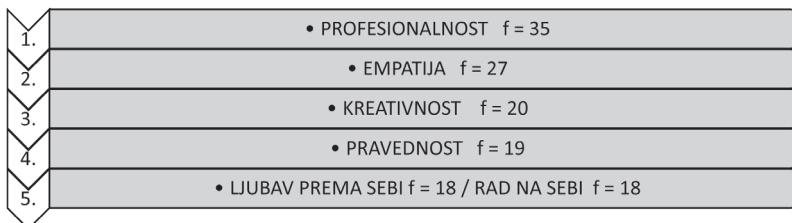
Tablica 6. Emocije učitelja

Tvrđnje	1 U potpunosti se ne slažem	2 Djelomično se neslažem	3 Niti se slažem niti se ne slažem	4 Djelomično se slažem	5 U potpunosti se slažem
Smatram kako su osjećaji važni u mom poslu.	0 %	0 %	5,1 %	20,5 %	74,4 %
Osjećam se ugodno u radu s kolegicama/kolegama.	1,3 %	2,6 %	19,2 %	47,7 %	29,5 %
Volim sebe.	0 %	0 %	12,8 %	41 %	46,2 %
Pokazujem svoje emocije u školi.	1,3 %	3,8 %	12,8 %	53,8 %	28,2 %
Osjećam ljubav od svojih kolegica/kolega.	2,6 %	6,4 %	35,9 %	39,7 %	15,4 %

Dobiveni rezultati istraživanja prikazani u tablici 6 ukazuju kako ispitanici učitelji razredne nastave uglavnom ne pokazuju svoje emocije u školi iako ih smatraju izrazito važnim u svom poslu. Naime, samo 46,2 % ispitanika izjasnilo se da u potpunosti voli sebe. Maslowljeva teorija o potrebama potvrđuje kako odnos s drugim ljudima stvara privrženost, odanost i ljubav te kako se pojedinac nastoji u nekoj grupi afirmirati kako bi postao prihvaćen i voljen. Ljubav prema samom sebi osnova je za sve druge vrste ljubavi. Maslow je proučavao zdrave samoispunjene pojedince te zaključio da samoaktualizirani ljudi prihvataju sebe i druge takvi kakvi jesu te su se sposobni nositi sa svojim brigama, ali i prepoznati potrebe i želje drugih ljudi. „Prema Maslowu, individualno ponašanje ovisi o želji da čovjek zadovolji jednu ili više od pet općih potreba...“ (Marušić, 2006, 321).

Sljedeća skupina pitanja obuhvatila je pitanja otvorenog tipa. Odgovori dobiveni istraživanjem iščitani su, kategorizirani i opisani.

Ispitanici su zamoljeni da napišu pet najvažnijih osobina učitelja koje smatraju dugoročno važnim za profesionalni razvoj učitelja razredne nastave. Ispitanici su izdvojili sljedeće osobine (slika 1).



Slika 1. Osobine učitelja važne za profesionalni razvoj

Dobiveni rezultati istraživanja govore kako ispitani učitelji razredne nastave izdvajaju čak 36 osobina koje su važne za profesionalni rad učitelja: dosljednost, fleksibilnost, odgovornost, iskrenost, strpljivost, znatiželja, komunikativnost, upornost, inovativnost, motiviranost, osjećajnost, otvorenost, optimističnost, organiziranost, tolerantnost, marljivost, samokritičnost, veselost, objektivnost, asertivnost, intuitivnost, poduzetnost, preciznost, smisao za humor, snalažljivost, staloženost, duhovnost, humanost i hrabrost.

U pitanju o važnosti uloge učitelja razredne nastave u životu obitelji djeteta kojega poučavaju 71 (91 %) ispitani učitelj razredne nastave misli kako su učitelji razredne nastave važni jer utječu zajedno uz roditelje na razvoj djeteta. Četvrti (5,2 %) ispitanih učitelja misli kako učitelji razredne nastave nisu od velike važnosti u obiteljima učenika, dok troje (3,7 %) ispitanih misli da učitelju razredne nastave uopće nisu važni jer učitelj ne poučava niti odgaja obitelj.

U posljednjem pitanju ispitani su zamoljeni da napišu svoje prijedloge koji mogu doprinijeti kvalitetnijem stručnom usavršavanju. Ispitani učitelji razredne nastave ističu kako bi bilo dobro više uvažiti mišljenja i prijedloge samih učitelja glede tema i sadržaja stručnih usavršavanja. Tako 59 (75 %) ispitanih misli kako bi trebalo osigurati izvore financiranja za stručna usavršavanja učitelja te da bi literatura, radionice i sve edukacije trebale biti besplatne za učitelje koji se žele educirati i usavršavati u svome radu. Ispitani učitelji razredne nastave traže više mogućnosti za sudjelovanjem u okruglim stolovima u cilju razmjene iskustava učitelja. Posebice ih zanima rad s darovitim učenicima kao i s učenicima s poteškoćama u razvoju. Naglašavaju kako bi predavanja trebali voditi ljudi koji su izravno povezani s nastavnim procesom. Naglašavaju potrebu brojnijih stručnih usavršavanja u obliku zajednica učitelja koja uči, u kojima bi učitelji promišljali o svome radu, planirali razne aktivnosti i zadatke u cilju poboljšanja kvalitete rada, tj. bili jedni drugima refleksivni kritički prijatelji. Tako 11 (15 %) ispitanih učitelja razredne nastave misli da su učiteljima koji osluškuju svoj razred i osobno istražuju načine kako nastavu učiniti zanimljivom dovoljna četiri stručna aktiva godišnje u cilj stručnog usavršavanja. A 8 (10 %) ispitanih učitelja misli kako su izvori za osobno usavršavanje dostupni i neiscrpni te da nisu potrebna stručna usavršavanja.

Učitelji su razredne nastave refleksivni praktičari koji još uvijek trebaju osvješćivati vlastite potencijale i graditi svoju osobnost kako bi olakšali svoj profesionalni rad. Branko Bognar ističe kako proces promjene započinje suočavanje s vlastitim predrasudama. *Škola je mjesto ljubavi. Važno je voljeti sebe, svoje bližnje i njegovati dobre međuljudske odnose. Zato je dobro da svaki učitelj u sebi pronađe izvor snage i hrabrosti za svoj rad i ne dopusti si narušavanje osobnosti i profesionalnog digniteta.* Učitelji praktičari mogu, hoće i znaju biti vrhunski učitelji ako osvijeste svoja iskustva i profesionalna postignuća u čemu refleksivna nastavna praksa umnogome pomaže. Svjesni smo kako u sustavu imamo zdravu jezgru učitelja koji žele biti refleksivni praktičari. Oni se zajedno mogu povezati sa stručnom službom škola, učiteljima savjetnicima i učiteljima mentorima koji to žele i pokrenuti proces promjena koje su potrebne hrvatskom školstvu.

RASPRAVA

Rezultati istraživanja utemeljeni su na iskustvu ispitanika jer 61,5 % ispitanih učitelja razredne nastave ima više od 21 godinu radnog staža, što je reprezentativan podatak o iskustvu učitelja praktičara u učionici. Suradnja među svim čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa važna je, a u učiteljskom poslu neizostavna. Ako suradnja nije iskrena, potpuna i puna podrške u svim odnosima: učitelj – učitelj, učitelj – učenik, učitelj – roditelj, učitelj – stručna služba, stručna služba – roditelj, stručna služba – ravnatelj, škola – AZOO, AZOO – MZO, narušava se kvaliteta i zadovoljstvo rada. U narušenim međuljudskim odnosima refleksivnu nastavnu praksu, koja je učiteljeva stvarnost, teže je provoditi. Istraživanjem je, nadalje, potvrđeno kako učitelji razredne nastave profesionalno prihvaćaju ulogu refleksivnog praktičara, svakodnevno promišljaju o sebi i svojoj nastavnoj praksi te ukazuju na nedostatnu suradnju unutar škole. Kvalitetna suradnja potiče otvorenu, iskrenu i poticajnu komunikaciju u radnome okruženju. Budući da je samo 39,7% ispitanika u potpunosti zadovoljno svojim poslom u školi, potrebno je promišljati o svim čimbenicima odgovornima za odgojno-obrazovni rad (učiteljima praktičarima, stručnoj službi škole, timu za kvalitetu škole, ravnatelju škole, Školskom odboru, Agenciji za odgoj i obrazovanje, Ministarstvu znanosti i obrazovanja) da bi se otklonile poteškoće u radu učitelja te uspostavili zdravi i korektni međuljudski odnosi kao važni preduvjeti za ostvarivanje refleksivne nastavne prakse. Provedeno istraživanje potvrđuje teškoće u međuljudskim odnosima s kojima se susreću učitelji. Dobiveni rezultati istraživanja govore o nedostatku suradnje, međusobnom razumijevanju, prihvaćanju i podršci među učiteljima praktičarima kao i nezadovoljstvom suradnje sa stručnom službom škole. Istraživanje je pokazalo kako odnos učitelja prema samome sebi, a i svojim kolegama u školi, naglašava izdvojene poteškoće. Zabrinjava podatak da samo

17,9 % ispitanih učitelja razredne nastave osjeća pripadnost i povezanost sa svojim kolektivom, a samo je 7,7 % ispitanih učitelja zadovoljno međuljudskim odnosima u školi. Istraživanje je pokazalo da su učitelji većinom (57,7 %) djelomično zadovoljni svojim profesionalnim razvojem, 32,1 % ispitanih učitelja u potpunosti je zadovoljno te više od 85 % ispitanih učitelja primjenjuje znanja i vještine stečene na stručnim usavršavanjima.

Istraživanjem je, nadalje, potvrđeno kako se ispitanii učitelji (njih 56,4 %) osobno usavršavaju, teže osvijestiti svoju osobnu vrijednost i ljubav prema samome sebi kao bitan preduvjet uspješnoga profesionalnog rada. Rezultati istraživanja pokazuju da 48,7 % ispitanih učitelja razredne nastave vidi u sebi izvor snage za vlastiti rad. No to je još uvijek nedostatno za kvalitetne promjene u školstvu. Da bi se to ostvarilo, u prirodi svih prosvjetnih djelatnika mora biti razvijena pozitivna svijest. Istraživanjem je izdvojeno pet osobina učitelja koje su dugoročno važne za profesionalni razvoj, a to su: profesionalnost, empatija, kreativnost, pravednost, ljubav prema sebi i spremnost rada na sebi. Neki rezultati istraživanja iznenađuju. Samo 9 (11,5 %) od 78 ispitanika ne želi napredovati u zvanju. Iz dobivenih rezultata vidljiva je velika želja za napredovanjem u zvanju (41 % ispitanih učitelja napredovalo u zvanju, i to 21,8 % su učitelji mentori, a 19,2 % su učitelji savjetnici). Daljnja istraživanja trebala bi podrobnije istražiti razloge zašto učitelji razredne nastave u tolikoj mjeri žele napredovati. Jedan od razloga takvome razmišljanju zasigurno može biti i taj što se napredovanje u zvanju nagrađuje povećanjem osobnoga dohotka.

ZAKLJUČAK

U ovom istraživanju pokušalo se otkriti jesu li učitelji razredne nastave refleksivni praktičari. Istraživanje potvrđuje kako učitelji razredne nastave svakodnevno promišljaju o svom radu i prihvaćaju današnje izazove stvarajući pozitivne uvjete u kojima će i učenici i učitelji biti motivirani za rad i daljnja akcijska istraživanja što je kvalitetna podloga za refleksivnu nastavnu praksu koja unaprjeđuje učiteljev profesionalni razvoj.

Za kvalitetan refleksivni proces važni su međuljudski odnosi svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa kojeg određuje karakter učitelja, međusobna podrška te suradnja sustručnjaka. Otvorenost i iskrena suradnja učitelja praktičara određuju i usmjeravaju refleksivnu nastavnu praksu koja potiče osobni i profesionalni razvoj učitelja. Kroz istraživanje se pokazalo kako su učitelji nezadovoljni međuljudskim odnosima u školi. Budući da u školama rade učitelji različitih karaktera, za očekivati su nesuglasice, prepirke i sukobi interesa. Istraživanje je dalje pokazalo da postoji nezadovoljstvo učitelja razredne nastave suradnjom stručne službe škole. Izdvojene tematike mogu poslužiti za daljnja istraživanja.

Refleksivna nastavna praksa je vrlo zanimljiva i nadasve korisna za profesionalni razvoj učitelja jer stvara dragocjeno iskustvo za razmjenu i provedbu novih nastavnih ideja u svakodnevnom radu učitelja praktičara. Provedeno istraživanje ukazuje kako bi učitelji razredne nastave trebali više težiti refleksivnoj praksi. Promišljanjem i analiziranjem vlastita rada i rada kolega praktičara, stvaraju se novi pogledi i potiče razvoj i rast profesionalnih vještina i sposobnosti. Gledajući druge kako poučavaju, učitelji praktičari imaju priliku sami naučiti nešto novo i dobiti nove kreativne ideje za vlastiti rad. Kritički priatelji i akcijska istraživanja uz kvalitetan refleksivni nastavni rad u učionici osigurat će profesionalni rast i razvoj svih učitelja praktičara koji to žele, a i samim tim i cjelokupnog društva.

LITERATURA

- Bezić, Ž. (1990). *Biti čovjek! Ali kako?. Odgojne smjernice*. Đakovo. Biskupski ordinarijat Đakovo.
- Bognar, B. (2001). Kritičko-empirijski pristup akcijskim istraživanjima. *Život i škola*, 47(6), 45 – 60.
- Bognar, B. (2003). Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole. Zagreb. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8 (1), 209-227.
- Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja–akcijskog istraživača posredstvom električnog učenja*. Zagreb. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bognar, B. (2009). Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja. *Odgojne znanosti*, 11(2), 399 – 414.
- Bognar, L., Dubovicki, S. (2012). Emotions in the Teaching Process. *Croatian Journal of Education*, 14 (1), 135 – 163.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb. Educa.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Courier Corporation. Dostupno na: https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=zcvgXWIpaiMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=How+we+think.&ots=_hsOofhqT&sig=9ZHEqPshy8R92K7JJzQMQa33sek&redir_esc=y#v=onepage&q=How%20we%20think, pristupljeno 1. srpnja 2017.
- Drew, S. i Bingham, R. (2001). *The student skills guide*. Aldershot. Gower.
- Ferguson, P. B. (2012). *Becoming a reflective practitioner. Teaching Development, Wahānga Whakapakari Ako*.

- Dostupno na: http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/18_ReflectivePractitioner, pristupljeno 7. srpnja 2017.
- Ferraro, J. M. (2000). *Reflective Practice and Professional Development*. ERIC Digest.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb. Educa.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb. Educa.
- Harrison, J. (2004). Professional learning and the reflective practitioner. Dostupno na: http://www.sagepub.in/upm-data/49808_02_Dymoke_Ch_01.pdf, pristupljeno 2. srpnja 2017.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London & New York. Routledge/Falmer.
- Ivančić, T. (2016). *Roditelji, učitelji i učenici*. Zagreb. Teovizija
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43.
- Maksimović, J. (2012). *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Niš. Filozofski fakultet.
- Marušić, S. (2006). *Upravljanje ljudskim potencijalima*. 4. izd. Zagreb: ADECO.
- Rijavec, M. i Miljković, D. (2006). *Tko su dobri ljudi?* Zagreb. IEP-D2.
- Stool, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb. Educa.
- Stenson, J. B. (2016). *Roditeljski kompas*. Split – Zagreb. Verbum.
- Vizek Vidović, V., Domović, V., Žižak, A., Marušić, I., Pavin Ivanec, T. i Doolan, K. (2011). *Učitelji i njihovi mentori. Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja*. Zagreb. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vukasović, A. (1993). *Etika, moral, osobnost*. Zagreb. Školska knjiga i Filozofsko teološki institut D. I.

RUŽICA JEMERŠIĆ

MARIJO MALKOĆ

NACIONALNI CENTAR ZA VANJSKO VREDNOVANJE, ZAGREB

CROATIAN LANGUAGE INSTRUCTION ABROAD (REPUBLIC OF SLOVENIA)

MINISTRY OF SCIENCE AND EDUCATION

NEKI ASPEKTI ISTRAŽIVANJA RAZLIKOVNE GRAMATIKE U NASTAVI HRVATSKOG JEZIKA

Sažetak: Prilikom učenja standardnog jezika u školi kao oslonac treba poslužiti učenikova imanentna gramatika, jezični sustav na temelju kojega su učenici stekli prvu jezičnu kompetenciju koja im je omogućila sporazumijevanje na prostoru njihova zavičaja. Svrha je istraživanja u ovome radu bila utvrditi i istražiti postojanje i primjenu razlikovnih gramatika u nastavi hrvatskoga jezika. Istraživanje je uključivalo provedbu ovih zadataka: slanje dopisa osnovnim i srednjim školama elektroničkom poštom, prikupljanje odgovora na dopise, prikupljanje razlikovnih gramatika, obradu i analizu prikupljenih podataka te analizu i usporedbu razlikovnih gramatika. S ciljem preglednoga praćenja rezultata istraživanja dopisi su poslati s adrese razlikovna.gramatika@gmail.com, a na tu su adresu primani i odgovori.

Ključne riječi: razlikovna gramatika, nastava hrvatskog jezika, analiza podataka, osnovna škola, srednja škola, normativni uzorci.

SOME ASPECTS OF RESEARCH ON DISTINCTIVE GRAMMAR IN TEACHING THE CROATIAN LANGUAGE

Summary: The basis for learning the standard language within the school context should be students' immanent grammar – a language system based on which students achieved their first linguistic competence, enabling them communication in their native region. The aim of this research was to identify and explore the existence and application of distinctive grammars in teaching the Croatian language. The research included the following: sending formal letters to elementary and secondary schools via e-mail, collecting their responses, collecting distinctive grammars, processing and analysis of the collected data, as well as analysis and comparison of distinctive grammars. In order to track the research results in a clear way, the formal letters were sent to and the replies were received from the following address: razlikovna.gramatika@gmail.com. **Keywords:** distinctive grammar, teaching the Croatian language, research analysis, elementary school, secondary school, normative patterns.

UVOD

U Pedagoškoj i psiholingvističkoj teoriji ističe se kako se u nastavi jezika mora polaziti od govornih sposobnosti djeteta s kojima dolazi u školu (Titone 1977: 176). To znači da i prilikom učenja standardnog jezika u školi kao oslonac treba poslužiti učenikova imanentna gramatika, jezični sustav na temelju kojega su učenici stekli prvu jezičnu kompetenciju koja im je omogućila sporazumijevanje na prostoru njihova zavičaja. U metodičkim priručnicima materinskoga jezika Brabec i Peruško 50-ih i 60-ih godina dvadesetoga stoljeća upozoravaju na potrebu i važnost izrade i upotrebe razlikovne gramatike u nastavi.¹² Težak daje konkretne naputke za izradu i primjenu razlikovne gramatike navodeći pritom i primjere nekoliko priručnika.¹³ Primjenjuje li se induktivna metoda na učenje standardnoga jezika, znači da najprije treba uvrđiti *jezični sustav kojim učenik vlasti na svim razinama (fonološkoj, morfološkoj, leksikološkoj...), a zatim koristeći se principima kontrastivne lingvistike isticati distinkтивne elemente i tako postupno ovladati književnim standardom* (Kastropil 1978: 14). U takvu je pristupu važno poštivati načela zavičajnosti i postupnosti jer polazimo od zavičaja iz kojega učenik dolazi i dovodimo ga u vezu sa školom, a pri čemu načelo postupnosti podrazumijeva polaženje od govorne prakse učenika, a najveća se pažnja posvećuje onim jezičnim dijelovima koji su u standardnome jeziku različiti od učenikova idioma (Peruško 1971: 7). *Razlikovna ili diferencijalna gramatika opisuje one jezične činjenice određenog narječja, dijalekta, govora, govorne varijante ili žargona koje po svojim gramatičkim obilježjima odstupaju od gramatičke norme književnoga (standardnoga) jezika* (Težak 1978: 1). Uključuje i negramatičke elemente jer uz gramatičke dijelove sadrži i podatke o geografskoj rasprostranjenosti opisanih jezičnih razlika, stilske osobitosti, tekstovne primjere, diferencijalni rječnik i metodičke napomene (Težak 1978: 1). Razlikovna gramatika prema Težaku može imati sljedeću strukturu¹⁴: *uvod (geografski položaj i metodička literatura, glasovni sustav i glasovne promjene, naglasak, oblici, sintaksa, ilustrativni tekstovi, razlikovni rječnik* (Težak 1980: 159 – 160).

12 Peruško, Tone (1971/1. izd. 1961). *Materinski jezik u obaveznoj školi*. Zagreb: Pedagoško-knjjiževni sabor; Brabec, Ivan (1958). „Kultura riječi u obaveznoj školi“. U: *Pedagoški rad* 5-6. Zagreb: Pedagoško-knjjiževni zbor.

13 Težak daje konkretne upute u: *Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika* (1996), Zagreb: Školska knjiga, 417 – 438; *Gramatika u osnovnoj školi* (1980), Zagreb: Školska knjiga, 151 – 162; „Razlikovna gramatika i nastava književnoga jezika“, u: *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika* (1978) 3/1: 1–11, Zagreb: Školska knjiga. O razlikovnoj gramatici utemeljenoj na izradi tzv. *normativnih uzoraka* vidi: „Imanentna gramatika u ovlađavanju standardnojezičnom morfologijom“, u: *Lahor* (2006) 2: 191 – 203, Zagreb: Hrvatsko filološko društvo; *Normativna morfologija u nastavi hrvatskoga jezika* (2009), Zagreb: Filozofski fakultet (doktorska disertacija), 92 – 94.

14 Koncept opširne razlikovne gramatike preuzet je prema: Težak, Stjepko (1980). *Gramatika u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga, 159 – 160. Odrednice opširne gramatike Težak daje i u ostalim svojim člancima u kojima govoriti o razlikovnoj gramatici.

Uvodni dio razlikovne gramatike trebao bi sadržavati opis geografskoga položaja i popis dijalektološke literature koja se bavi problematikom dotičnoga govora. Glasovni sustav i glasovne promjene treba definirati koji se glasovi ne izgovaraju kao u književnom jeziku, kojih glasova nema u sustavu mjesnoga govora (npr. ako je došlo do izjednačavanja č i č u jedan fonem), ima li posebnih fonema, koje se glasovne promjene javljaju drugačije nego u standardnom jeziku te jesu li se stari slavenski glasovi drugačije odrazili nego u standardnom jeziku, kojemu naglasnome sustavu pripada govor te koje su razlike u odnosu na akcentuaciju u standardnom jeziku. U opisivanju glagolskih i imeničkih oblika treba navesti sve razlike u deklinaciji i konjugaciji te navesti kojih oblika u mjesnome govoru nema (npr. aorista, futura drugog), odnosno koji se oblici javljaju u mjesnome govoru, a nema ih u standardnome jeziku (npr. supin). U tvorbi riječi treba obuhvatiti one dijelove koji se razlikuju od standardnoga jezika (npr. tvorba deminutiva u kajkavskim govorima), a kod nepromjenjivih riječi treba pobrojiti one nepromjenjive riječi koje se razlikuju od nepromjenjivih riječi u standardnom jeziku. U sintaksi treba navesti koje se razlike javljaju u sročnosti, redu riječi, upotrebi padeža i glagolskih oblika. Također treba zabilježiti razlike u konstrukciji rečenice. Kao ilustrativni tekstovi mogu poslužiti priče, pjesme, anegdote, poslovice, zagonetke, brojalice, opisi običaja, predmeta i slično. U *razlikovni* se *rječnik* uvrištavaju riječi koje se na semantičkoj ili morfološkoj razini razlikuju od riječi u standardnome jeziku. Učenici mogu sudjelovati u prikupljanju riječi iz zavičajnoga govora. Težak predlaže da se učenici mogu podijeliti u skupine i specijalizirati za imena životinja, nazive bilja, nazive kućnih i gospodarskih predmeta, nazive za oblike tla (npr. ravnica, dolina, greben, obronak i sl.), nazive za boje, dimenzije, osjećaje, zvukove, običaje, podrugljive i šaljive riječi te onomastičke nazive (Težak 1980: 160 – 161).

Razlikovna gramatika se može se ustrojiti i tako da opišemo sličnosti i razlike između imanentne i normativne gramatike, odredimo najčešća odstupanja od normativne gramatike, opišemo metodičke postupke i metode koji bi trebali pridonijeti uspješnjemu poučavanju normativne gramatike te izradimo normativne uzorke koji bi se mogli primijeniti u nastavnoj praksi (Alerić 2006: 191–192). Normativne uzorke definiramo kao češća odstupanja u konkretnim područjima morfološke norme, činjenice morfološke norme koje učenici *teže usvajaju ili prilikom čije primjene čine češća odstupanja nazvana su uzorcima odstupanja od morfološke norme ili normativnim uzorcima* (Alerić 2009: 94). Imenovanje normativnog uzorka, opis odstupanja, učestalost odstupanja, prikaz razlika imanentne i normativne gramatike te upute za obradu odstupanja u nastavi komponente su normativnoga uzorka (Alerić 2009: 94). Određivanje normativnih uzoraka temelji se na analizi najčešćih pogrešaka u konkretnim učeničkim radovima. Istraživanja učeničkih odstupanja provodili su

Travinić (1957: 22), Sović (1967: 26), Trubarac (1979), Težak¹⁵ (1996: 282 – 283) i Rosandić (1969) (Alerić 2006: 191). Novije istraživanje provedeno je na uzorku od petstotinjak školskih zadaća,¹⁶ a na temelju rezultata oblikovani su normativni uzorci. Praktičnost i pouzdanost analize odstupanja učeničkih školskih zadaća, ispita iz jezika i sl. u odnosu na upotrebu razlikovnih rječnika i ilustrativnih tekstova vidljive su u tome što su kazivači na terenu većinom roditelji ili stariji preci pa se ne dobiva jezična slika konkretnih učeničkih idioma, ilustrativni tekstovi uglavnom pripadaju korpusu usmene književnosti te se u učeničkim radovima podrazumijeva svjesna upotreba standardnoga jezika.¹⁷

METODA

Svrha je istraživanja u ovome radu bila utvrditi i istražiti postojanje i primjenu razlikovnih gramatika u nastavi hrvatskoga jezika. Istraživanje je uključivalo provedbu ovih zadataka: slanje dopisa osnovnim i srednjim školama elektroničkom poštom, prikupljanje odgovora na dopise, prikupljanje razlikovnih gramatika, obradu i analizu prikupljenih podataka te analizu i usporedbu razlikovnih gramatika. S ciljem preglednoga praćenja rezultata istraživanja, dopisi su poslati s adrese razlikovna.gramatika@gmail.com, a na tu su adresu primani i odgovori. Svi su odgovori sačuvani te se mogu koristiti i za buduća istraživanja. Dopisi su poslati u 1382 škole¹⁸ (952 osnovne i 430 srednjih škola).

REZULTATI

Od ukupno 1382 poslana dopisa 987 škola (71,42 %) nije odgovorilo na upit, 382 dopisa (25,18 %) nisu zaprimljena, što je potvrdila automatska poruka sustava elektroničke pošte, 34 (2,46 %) su škole poslale odgovor da u njihovoј školi nije izrađena razlikovna gramatika, dok smo od 12 (0,86 %) škola dobili obavijest o cijelovitim ili djelomično izrađenim priručnicima.

U tablici 1. navedene su razlikovne gramatike koje su prikupljene u provedenom istraživanju. U ovu skupinu uvrštene su gramatike koje svojim sadržajem slijede Težakov koncept opširne razlikovne gramatike. U svim je slučajevima riječ o diplomskim radovima. Niti jedna navedena gramatika nije objavljena u periodici ili kao monografija.

15 Težak i Rosandić također daju preglede najčešćih odstupanja, međutim, nisu navedeni konkretni podaci o provedenome istraživanju na temelju kojih su najčešća odstupanja utvrđena.

16 Alerić, Marko (2006). „Imanentna gramatika u ovlađavanju standardnojezičnom morfologijom“. U: *Lahor 2*: 191 – 203. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.

17 Alerić (2006: 192) ističe da učenik mora posjedovati barem minimalnu jezičnu kompetenciju i svjesno htjeti komunicirati na standardnome jeziku te da okolnosti (npr. školska zadaća) zahtijevaju upotrebu standardnoga jezika. Tako se mogu utvrditi odstupanja te izraditi normativni uzorci.

18 U prilogu diplomskog rada *Razlikovna gramatika u nastavi hrvatskog jezika* (Malkoč 2010: 44 – 61) nalazi se popis adresa svih škola kojima je dopis poslan.

Tablica 1. Prikupljene razlikovne gramatike u provedenom istraživanju

	Razlikovna gramatika	Autor	Godina	Gdje se nalazi
1.	<i>Razlikovna gramatika pribičkog govora</i>	Josip Jurčić	1989.	Filozofski fakultet, Zagreb (diplomski rad)
2.	<i>Razlikovna gramatika – Sikirevci</i>	Jure Ačkar	1994.	Osnovna škola „Sikirevci“, Sikirevci
3.	<i>Temeljne značajke mjesnog govora sela Prozor</i>	Lucija Sekula	2001.	Visoka učiteljska škola u Gospiću, Gospić (diplomski rad)
4.	<i>Davorski govor</i>	Nikolina Benić	2009.	Filozofski fakultet, Osijek (diplomski rad)
5.	<i>Mjesni govor Kutereva¹</i>	Snježana Orešković	-	Pedagoški fakultet, Rijeka (diplomski rad)
6.	<i>Prvi opis mjesnog govora Kompolja</i>	Sanja Orešković	1995.	Pedagoški fakultet, Rijeka (diplomski rad)
7.	<i>Razlikovna gramatika – mjesni govor Feričanci</i>	Pavica Kunac	1982.	Pedagoški fakultet, Osijek (diplomski rad)

U tablici 2. navedene razlikovne gramatike već su obrađene su u literaturi. Njihovo postojanje i upotreba nije utvrđena provedenim istraživanjem, stoga nisu uključene u statistički izračun, no analizirane su i korištene u usporedbama s prikupljenim gramatikama u istraživanju.

Tablica 2. Razlikovne gramatike ranije obrađene u literaturi

	Razlikovna gramatika	Autor	Godina	Gdje se nalazi
1.	<i>Iz razlikovne gramatike osnovnih škola na području istočnožumberačke štokavštine</i>	Marijan Bacan	1978.	<i>Suvremena metodika 1978.</i>
2.	<i>Iz razlikovne gramatike Osnovne škole Zlatar</i>	Kazimir Sviben	1978.	<i>Suvremena metodika 1978.</i>
3.	<i>Iz razlikovne gramatike Osnovne škole Jelenje – Dražice</i>	Iva Lukežić	1978.	<i>Suvremena metodika 1978.</i>
4.	<i>Osnovnoškolska gramatika za učenike s područja Brešca, Mučića, Permana i Zvoneća</i>	Tamara Brozinić	1999.	NSK, sg. 674.390
5.	<i>Razlikovna gramatika mjesnog govora u Neoriću</i>	Silvana Bampa-Listeš	2003.	Školski Vjesnik 52, 2003; 339 – 359

U tablici 3. uvrštene su one gramatike koje imaju obrađeno samo jedno jezično područje, a u svim je primjerima riječ o razlikovnim rječnicima.

Tablica 3. Prikupljeni razlikovni rječnici

	Razlikovna gramatika	Autor	Godina	Gdje se nalazi
1.	<i>Rječnik zavičajnog govora Sv. Filipa i Jakova i Turnja</i>	Marina Vidas u suradnji s učenicima	-	OŠ „Sveti Filip i Jakov“, Sveti Filip i Jakov
2.	<i>Rudarska kajkavština (riječi u kojima je vidljiva veza s njemačkim jezikom)</i>	Učenici i učitelji OŠ „Rude“		OŠ „Rude“, Rude
3.	<i>Mali letnički rječnik</i>	Anđelina Papac u suradnji s učenicima	2009.	OŠ „Đulovac“, Đulovac
4.	<i>Reci po domaći</i>	Gordana Nađ i Marina Frlan-Jugo u suradnji sa starijom i mlađom skupinom „čakavčića“	-	OŠ „Fran Franković“, Rijeka
5.	<i>Varaždinski frazeološki rječnik</i>	Ružica Gregurić u suradnji s učenicima	-	I. OŠ „Varaždin“, Varaždin

6.	<i>Mali rječnik kajkavskih riječi tuheljskoga kraja</i>	Učenici u okviru projekta „Ne pozabimo kajkavske reči“	2003.	OŠ „Lijepa naša“, Tuhejl
----	---	--	-------	--------------------------

RASPRAVA

Osnovne karakteristike razlikovnih gramatika navedene u uvodnome dijelu bit će polazište u analizi i usporedbi razlikovnih gramatika prikupljenih u istraživanju i razlikovnih gramatika koje su dosad u literaturi bile poznate. U ovome radu donosimo detaljan prikaz dviju razlikovnih gramatika, razlikovne gramatike pribičkoga govora te feričanskoga govora.¹⁹

Razlikovna gramatika pribičkog govora

Razlikovna gramatika pribičkog govora diplomski je rad obranjen na Filozofskome fakultetu u Zagrebu. U poglavlju *Dijalektološka osnovica pribičkog govora* pribički se govor definira kao čakavki, ali s jakim kajkavskim obilježjima. Graniči s kajkavskim u Krašiću i Slavetiću, s kajkavsko-čakavskim u Prekrižju i sa štokavskim u Rudi. Pribičkome govoru pripadaju sljedeća sela: Gornji Pribić, Donji Pribić, Crveni Pribić, Hutin, Strmac, Svrževo, Kostel, Dol, Puškarov, Jarak, Medena Draga i Čunkova Draga.

Poglavlje *Glasovi* obrađuje refleks poluglasova koji se vokalizira u Pribiću i Prekrižju dok se u Krašiću čuva poluvokal. Slijedi iscrpan pregled refleksa jata koji se reflektirao prema pravilu Meyer-Jakubinskij, a u poglavlju *Ostali samoglasnici* ističe se zatvoreni izgovor vokala *e* i *o* u dugim slogovima te refleks nazala *ɔ* koji se u glagolima druge vrste te u glagolskome pridjevu radnom mijenja u *i*: *digniti*, *makniti>dignil*, *maknil*. U instrumentalu jednine svih rodova nazlal *ɔ* mijenja se *u*: ženum, čovikum, vinum, volum, konjum. Do iste promjene dolazi u dativu množine m. r. i s. r.: *volum*, *konjum*.

Pregled suglasnika podijeljen je u tri skupine: *zamjenjivanje*, *stezanje* i *umetanje*. Primjeri zamjenjivanja su obezvučivanje suglasnika (*nof*, *zdrاف*, *črf*, *puš*, *grap*), zamjena *h>v*, *j* između dva vokala (*vuvo*, *buva*, *strija*, *griji*), zamjena suglasničkih skupova *dl* i *tl* sa suglasničkim skupovima *gl* i *kl* (*glaka*, *glito*, *glsn*, *nakla*, *klaka*), *mb>nb* (*stanbeni*), *mv>nv* (*travaj*).

Najvažniji su primjeri stezanja, odnosno gubljenja suglasnika, gubljenje velara *-h* na početku ili na kraju riječi (*rast*, *rabar*, *til*, *odma*, *stra*, *gri*), afereza (*Merika*, *letrika*), apokopa (*ovak*, *tak*, *onak*, *sim*, *tam*), i gubljenje velara *-v* (*las*,

¹⁹ U diplomskom radu Marija Malkoča *Razlikovna gramatika u nastavi hrvatskog jezika* detaljno su analizirane sve prikupljene gramatike. Ovdje iznosimo analizu samo dviju gramatika koje mogu poslužiti kao uzor za izradu novih razlikovnih gramatika.

saki, si, srbiti), a osobitost pribičkoga govora je i fonem š koji nastaje stezanjem suglasničkih skupina sj, št, šć: trše, šap, liše, dvoriše.

Primjeri umetanja/dodavanja su protetsko v-, j- (vura, vusnica, vujna, Jaga, Jana), navesci -r, -kej, -da, -kac (nigdar, bodar, sagdar, dolikej, gorikej, koda, nuda, simkac, takmac, domovkac). Istiće se i česta palatalizacija r: orjem, burja, gorji, namirjati, širji.

U poglavlju *Metodički dio (Nastavni problemi na razini fonetike i fonologije)* autor ističe da učenici nemaju problema s izgovorom afrikata te da jedino treba obratiti pažnju na afrikatu dž koja se u pribičkom govoru zamjenjuje sa ž, odnosno đ (naranža/naranđa, svedožba/svedođba) (Jurčić 1989: 9). Potrebno je stoga provoditi ortoepske vježbe za izgovor glasa dž, sa zasićenim tekstovima, npr. na brojalici:

Čića, čuču, čočo, čar,
cestom ide dimnjačar,
Džadža, džudžu, džodžo, džin,
pjeva pored vode mlin.
Đidi, đudu, đodo, đak,
dunuо je vjetar lak.
Ćaća, ćići, ćočo, ćuk,
iščašila muha kuk (Jurčić 1989: 9).

Refleks jata učenicima će zadavati više problema, a vježbe se mogu provoditi tako da se zasićeni tekstovi zavičajnoga govora prepisuju standardnim jezikom.

Pregledom naglasnoga sustava autor definira pribički naglasni inventar koji se sastoji od akuta, kratkosilaznoga koji je nešto tromiji od štokavskog, dugosilaznog koji je nešto kraći od štokavskog i dugouzlagnog koji je ekvivalentan štokavskom (Jurčić 1989:11). U poglavlju *Kratak pregled akcenatskih tipova* uspoređuju se naglasni sustavi Krašića, Pribića i Prekrižja.

U poglavlju *Metodički pristup* ističu se najvažniji problemi: pravilan izgovor kratkouzlagnog naglaska (kojega nema u pribičkome naglasnom sustavu), ujednačen izgovor dugih slogova, nenaglašene dužine i mjesto naglaska. Daje se niz vježbi na kojima se može vježbat određivanje naglasaka i naglasnih dužina. Također se ističu odrednice za svaki razred osnovne i srednje škole, odnosno gradivo vezano uz akcentuaciju kojim učenici trebaju ovladati:

1. Otkrivanje naglašenog sloga riječi (3. i 4. r)
2. Zapažanje da naglasak nije uvijek na istom slogu riječi (3. i 4. r.)
3. Zapažanje da neke riječi nisu naglašene, da naglasak skače na prijedlog (4. r.)
4. Zapažanje da u književnom jeziku naglasak ne može biti na posljednjem slogu, a u pribičkom može (5. r.)

5. *Zapažanje da su neki slogovi dugi, neki kratki (5. r.)*
6. *Zapažanje da i nenaglašeni slogovi mogu biti dugi (6. r.)*
7. *Zapažanje da dugi slogovi mogu imati uzlaznu i silaznu intonaciju (7. r.)*
8. *Zapažanje da dugosilazni akcent stoji samo na prvom slogu (u Pribiću na svakom) (7. r.)*
9. *Zapažanje da postoji razlika između kratkosilaznog i kratkouzlaznog akcenta (8. r.)*
10. *Otkrivanje pravila o dužinama nenaglašenih slogova (sred. šk.)*
11. *Otkrivanje pravila o enklitikama i proklitikama*
12. *Otkrivanje akcenatskih tipova u promjeni riječi (Jurčić 1989: 14).*

Svakako je iz metodičkih napomena zanimljivo istaknuti i rečenicu koja govori da je učenike potrebno *postupno uvoditi do pravilne akcentuacije i to: slušanjem, govorenjem i čitanjem, upozoravati ih na pravilan izgovor riječi te ih uvjeriti kako si kulturan čovjek ne može dopustiti akcenatske greške u svom govoru* (Jurčić 1989: 16).

U drugoj velikoj cjelini *Oblici* polazi se od glagolskih vremena gdje se ističe da se u pribičkome govoru ne upotrebljavaju aorist, imperfekt i futur drugi. Pored infinitiva čuva se i supin, u trećem licu množine prezenta nastavci su *-iju, -eju, -aju* (*paliju, tučeju, kopaju*) te *-idu, -edu, -adu* (*palidu, tučedu, kopadu*). U glagolskome pridjevu radnom čuva se dočetno *-l* koje nije vokalizirano (*til, tila, tilo*), a glagolski pridjev trpni često ima nastavke *-jen, -jena, -jeno* (*pognjeno, puknjeno, stanjeno*). U sklonidbi imenica izjednačili su se nominativ i vokativ, a analiziraju se i nastavci u genitivu i dativu množine svih rodova te lokativ i instrumental imenica muškoga i srednjega roda, određeni i neodređeni pridjevi te komparacija pridjeva. U posebnu su cjelinu odvojeni deminutivi gdje se ističe čakavsko-kajkavska interferencija. Navode se primjeri: *vozić (vozićak), volak, jajčace, pišćence, telešće, vrapčićak*.

U metodičkome se pristupu kao osnovni metodički problemi ističu futur prvi, treće lice prezenta, glagolski pridjev radni, te genitiv, dativ i instrumental množine. Za uvježbavanje futura prvog preporučuje se da se tekst napisan u prezantu prepriše u futuru prvom. Za vježbanje trećega lica jednine prezenta može se koristiti diktat uz koji bi stajali i dodatni zadaci:

1. *Pišite iz diktata samo glagole u prezantu i odredite im lice*
2. *Napišite ih u stupac: lijevo kao u diktatu, desno kao u zavičajnom govoru*
3. *Usporedite i utvrdite razlike. U kojem su licu?* (Jurčić 1989: 19).

U vježbama za glagolski pridjev radni treba davati one primjere u kojima se u zavičajnom govoru čuva dočetno *-l*, a ova se vježba ujedno koristi i za vježbanje refleksa jata:

Glagole u zagradama pretvorite u odgovarajuće oblike glagolskog pridjeva radnog:

Dječak je _____ (poželjeti) pogledati film o svemirskim brodovima.

Krešimir ga nije _____ (razumjeti), te je _____ (sjesti) na njegovo mjesto. (Jurčić 1989: 19)

Za vježbu genitiva i dativa množine Jurčić predlaže zasićeni tekst na standardnomo jeziku koji će učenici prepisati na zavičajnomo govoru te uočavati razlike. Sličan princip predlaže i u vježbama za instrumental množine, no proširuje ga podjelom u tri skupine, tako da svi prevode tekst na zavičajni govor: prva skupina radi tablicu u dva stupca gdje ispisuju instrumentale muškoga roda u množini na zavičajnomo govoru i standardnomo jeziku te uočavaju razlike dok druga i treća skupina rade ženski i srednji rod, a rezultati se sintetiziraju u fazi objave rezultata i analize rješenja.

U završnome dijelu *Razlikovne gramatike pribičkog govora* nalaze se zaključak, vrlo iscrpan razlikovni rječnik i popis literature.

Ova je razlikovna gramatika vrlo koristan nastavnički priručnik s vrlo detaljnim i precizno osmišljenim vježbama i metodičkim uputama te planskim rasporedom obrade gradiva o naglascima u osnovnoj školi. Na kraju nema uobičajenih ilustrativnih tekstova izvornih govornika, nego se za vježbu nalaze brojni zasićeni tekstovi. Nedostatak ove razlikovne gramatike jest izostavljanje opisa sklonidbe brojeva te izostavljanje područja sintakse.

Razlikovna gramatika – mjesni govor (Feričanci)

Razlikovna gramatika mjesnoga govora Feričanaca započinje opisom geografskoga smještaja govornoga područja te povijesnim podacima o migraciji stanovništva.

U cijelini *Glasovi i glasovne promjene* najprije se obrađuje refleks jata koji se u Feričancima manifestira kao zatvoreno e (npr. *deca, mesec, posle*), no u nekim riječima refleks jata je ikavski (npr. *vidit, volit, ostarit*). Zanimljiva je i konstatacija da je refleks jata jekavski u okolnim selima gdje prevladava srpsko stanovništvo. Ispadanje glasova manifestira se kao kontrakcija vokala (npr. *došo, ukro*), gubljenje početnoga h- (ako se nađe između dva vokala u sredini riječi, također se gubi (*oču, odma; mauna, njiov*)), gubljenje suglasnika -t na početku ili u sredini riječi (*ko, niko, svako*), a dolazi i do gubljenja cijelih slogova (*hoćeš→oš, otišla→ošla*). Osim ispadanja velara -h-, u sredini riječi često prelazi u -v (*uvo, buva*), suglasnički skup št prelazi u šč ili šć (*iščem, šćipat*), u brojevima samoglasnički skup ae zamjenjuje se suglasničkim skupom aj (*dvanajst, petnajst*), a kod starijega stanovništva prelazi u dugo e (*dvanest, petnest*). Suglasnički skupovi ds i ts u posvojnim pridjevima na -ski prelaze u c: (*bracki, hrvacki, gospocki*). U nekim primjerima javlja se i metateza (*odavde→ovdale; odande→ondale*). Glasovi č i Ć u govoru su izjednačeni te se upotrebljava jedan srednji umekšani glas dok se ortografski uglavnom ne griješi.

Naglasni sustav mjesnoga govora Feričanaca je četveronaglasni, s tim da se još u pojedinim primjerima čuva akut kada se dugi naglasak nalazi na prvom slogu dvosložne riječi (npr. *jäja*, *pütnik*, *käže*). Dugouzlazni naglasak prelazi u dugosilazni kada u infinitivu glagola dolazi do gubljenja dočetnoga *-i* (*dóći*→*dôć*, *vúći*→*vûć*). Naglasci se na proklitku prenose kao i u standardnome jeziku. Naglasne se dužine dobro čuvaju na prвome slogu iza uzlaznih akcenata (npr. *jèčäm*, *òrāč*), a u višesložnim riječima s kratkouzlaznim naglaskom naglasna dužina se gubi (npr. *blèbećem*→*blèbećem*, *òtvorim*→*òtvorim*).

U poglavlju *Oblici* obrađene su imenice, pridjevi, brojevi, zamjenice, glagoli, prilozi i prijedlozi.

Imenice započinju pregledom etnika kod kojih je karakteristično gubljenje nastavka *-in* (npr. *Našičan*, *Osječan*, *Valpovčan*). U instrumentalu jednine imenica muškoga roda ne provodi se disimilacija (npr. *oračom*, *panjim*, učiteljom), a sibilizacija se u nekim imenicama muškoga i ženskoga roda također ne provodi (npr. *junaki*, *vojniki*, *oblaki*, *majki*, *jabuki*). U genitivu se množine uz standardne oblike (npr. *kosti*, *gosti*) koriste i stariji oblici (npr. *kostiju*, *gostiju*). Kod imenica srednjega roda primjećuje se da se u svim padežima zbirnih imenica zadržao akut (npr. *pěrje* – *pěrja* – *pěrjem*; *kölje* – *kölja*).

U analizi pridjeva ističe se neprovođenje palatalizacije u tvorbi posvojnih pridjeva sa sufiksom *-in*: (npr. *udovicin*, *Maricin*, *Katicin*). U kategoriji određenih i neodređenih pridjeva naglašava se da je *razlika između određenog i neodređenog pridjeva sačuvana samo u nominativu jednine muškog roda, dok se kroz deklinaciju gubi nastavak određenog pridjeva i ne upotrebljava se* (Kunac 1982: 16). Komparativi pridjeva *visok*, *suh*, *nizak*, *brz* glase: *višlji*, *nižlji*, *sušlji*, *bržlji*, a komparativi pridjeva *gori* i širi glase *gorji* i *širji*.

Kod upotreba zamjenica uočavaju se odstupanja u upotrebi neodređenih zamjenica kada stoje uz prijedlog *za* (npr. *za nikoga*, *po ničemu*); kod upitnih zamjenica upotrebljavaju se oblici *ko*, *šta*, *đe*, a u instrumentalu jednine osobne zamjenice *ja* oblici glase *s menom* i *s tebom*. Kod brojeva se ističe da se glavni brojevi najčešće dekliniraju.²⁰

U analizi glagolskih vremena uočavaju se odstupanja u infinitivu, prezentu, perfektu i imperativu. Infinitiv se tvori bez završnoga vokala u nastavku *-ti* (npr. *radit*, *učit*, *kopat*), a uočavaju se i oblici *prôjti*, *dôjti*, *donašat*, *prevažat*, *umrt te prodrt*. U prezentu se umjesto *mogu*, *možeš*, *može* govori *morem*, *moreš*, *more*, starije stanovništvo umjesto *gledam*, *vidim* govore *gleđem*, *viđem*, a glagoli umjesto prezentskih nastavaka *-e* i *-i* u trećem licu množine imaju nastavke *-iju* i *-eju* (npr. *pleteju*, *vičeju*, *oćeju*, *nosiju*, *misliju*). U perfektu dolazi do kontrakcije vokala u sufiksnu glagolskoga pridjeva radnog (npr. *došo*, *podigo*, *prešo*), futur

20 U analizi brojeva istaknuto je da se umjesto pravilnih četvoro, *petoro*, *šestoro* govori četvero, *petero*, *šestero*. S obzirom na to da je rad napisan 1982. godine, odstupanje je vjerojatno uočeno u odnosu na tadašnju normu.

prvi tvori se od nenaglašenoga prezenta pomoćnoga glagola *htjeti* i infinitiva koji također nema završnoga vokala *-i* i kad samostalno stoji u rečenici. U imperativu se uočavaju odstupanja u množinskome obliku glagola *ići* gdje se upotrebljavaju oblici *ajmo, ajte*.

Od nepromjenjivih vrsta riječi obrađeni su prijedlozi i prilozi. Prijedlozi *usprkos* i *nasuprot* upotrebljavaju se uz imenicu u genitivu (npr. *nasuprot škole, usprkos učenja*), umjesto prijedloga *o* najčešće se upotrebljavaju prijedlozi *od* i *na* (npr. *od stol, od vatru, od avliju*), a kod starijega se stanovništva može čuti prijedlog *nuz* umjesto prijedloga *uz* te umjesto prijedloga *bez* upotrebljavaju prijedlog *prez*. Umjesto priloga *odozgo* i *odozdo*, upotrebljavaju se prilozi *odozgora* i *odozgoda*.

U području sintakse utvrđuju se odstupanja samo u pojedinim dijelovima govora. Navedena su odstupanja u upotrebi povratne zamjenice *sebe* (npr. *Ja sam meni nabavio konje; Našao sam djevojki meni*) te se uočavaju odstupanja u sintaksi kod doseljenika iz Dalmacije u područje Feričanaca (navodi se primjer *Ajmo im nedat.*). U šestoj cjelini nalazi se razlikovni rječnik i ilustrativni tekstovi.

Naslov posljednje velike cjeline je *Metodička primjena razlikovne gramatike u osnovnoj školi* u kojoj se nalaze poglavlja *Metodičke vježbe za otklanjanje grešaka (Ortoepske i ortografske vježbe glasova č i č)*, *Stvaralački metodički postupci za otklanjanje grešaka u refleksima staroslavenskog glasa ě, Leksik, Naglasak te Opće metodičke napomene vezane uz programatsku strukturu nastave hrvatskog ili srpskog jezika*. Za vježbe glasova č i č autorica predlaže *izborni diktat*, u kojemu nastavnik priprema prikladan tekst na osnovi kojega će provjeriti koliko učenici grieše u pisanju glasova č i č, a također je bitno i teoretski objasniti artikulaciju navedenih glasova. Glasove č i č treba vježbati i prilikom obrade drugih nastavnih jedinica, npr. prilikom obrade instrumentalna, etnika te svih glasovnih promjena u kojima mogu nastati glasovi č i č. Vježbati se može i uz pomoć *signalnih listića (fonetički diktat)* – *Nastavnik će izgovarati rečenice u kojima se pojavljuju glasovi č i č. Kada izgovori riječ u kojoj se javlja glas č, učenici će podići listić na kojemu se nalazi taj glas; a kad čuju riječ u kojoj se pojavljuje glas č, signalni listić na kojem se nalazi č. Ako se u riječi pojavljuju oba glasa, najprije će podići listić za glas koji su čuli prvi*²¹. Moguće su vježbe i uz pomoć *eksplikativnog (objašnjenog) diktata*²² na način da profesor pročita jedan ortografski ispravan tekst pa da nakon toga učenici upisuju dijakritičke znakove na neki drugi tekst.

Za otklanjanje pogrešaka u refleksima staroslavenskoga jata autorica predlaže metodu *problemskog usmenog izlaganja*²³ (Kunac 1982: 43) kojom

21 Kunac navodi definiciju signalnih listića iz: Rosandić, D. – Silić, J. (1979) *Osnove fonetike i fonologije hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

22 Vježbu eksplikativnog diktata Kunac navodi prema: Rosandić, Dragutin (1980). *Pismene vježbe u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika III (Prerađeno i prošireno izdanje)*. Zagreb.

23 Kunac prema: Rosandić, Dragutin (1976). *Nastava morfologije u kontekstu nastave jezika*.

nastavnik najprije definira problem, u ovome slučaju refleks jata, a na temelju različitih izvora učenici pripremaju različita izlaganja.

Otklanjanje leksičkih grešaka u ovome se radu uglavnom odnosi na uklanjanje germanizama, hungarizama i turcizama iz učeničkih govora, a to se može postići *leksičko-stilističkim vježbama* kojima se za određeni niz riječi u zavičajnome govoru pronalaze sinonimski parovi u standardnome, a *leksičko-gramatičke vježbe* upotrebljavaju se u riječima gdje dolazi do odstupanja na morfološkoj razini. U tome slučaju mogu se zadati nizovi riječi u standardnome jeziku uz koje učenici trebaju napisati riječi na zavičajnome govoru.

Za akcentuacijske se pogreške ne navode konkretnе vježbe. Ističe se da je potrebno na teoretskoj razini učenicima objasniti oslabljeno i neoslabljeno pomicanje naglasaka te upozoriti na pogreške na najzornijim primjerima (npr. *dôć – dôći; vûć – vûći*). *Stvaralački diktati* ističu se kao univerzalno sredstvo kojima se mogu ispravljati sve vrste pogrešaka. U stvaralačkim diktatima učenici na temelju zadanih riječi, fotografije i slično, sastavljaju kraći tekst, odnosno nastavnik može diktirati tekst, a učenici dopunjavaju rečenice prema uputama nastavnika. Učenički rad potom služi za otkrivanje i analizu pogrešaka.

Posljednje poglavlje *Opće metodičke napomene vezane uz programatsku strukturu nastave hrvatskog ili srpskog jezika* donosi pregledan popis odstupanja od petog do osmog razreda osnovne škole što je ujedno i sažetak cjelokupne razlikovne gramatike mjesnog govora Fericanci:

5. razred

DEKLINACIJA

- *INSTRUMENTAL jd. imenica muškog roda*
- *NOMINATIV I VOKATIV – neizvršena promjena glasova k, g*
- *GENITIV mn. imenica koje su zadržale stari nastavak*
- *DATIV – pogrešna upotreba množine (D. Motičina)*

KOMPARACIJE

pogrešna upotreba nastavka u komparativu – širji, višji

- *VRSTE RIJEČI*
- *BROJEVI, pisanje brojeva, deklinacija glavnog broja tri*
- *PRIJEDLOZI, uz genitiv i dativ, upotreba prijedloga nasuprot i usprkos prijedlozi – o i od*
- *prilozi, krivi oblici – lane, odozgora*
- *NAGLAŠENI I NENAGLAŠENI SLOGOVI*
- *DUGI I KRATKI SLOGOVI, e - u dugim slogovima e - u kratkim slogovima*

6. razred

Sve jezične razlike iz razlikovne gramatike vezane uz glagole.

Razlike u:

- *infinitivu,*
- *prezentu,*
- *perfektu,*
- *futuru i*
- *imperativu*

7. razred

a) Sve pojavne greške i razlike objasniti na stilsko-gramatičkim vježbama.

b) Razlike u akcentu.

8. razred

TVORBENI SUSTAV – IMENICE

- *Sufiksi imenica s nastavkom -in koji u množini gube -in (Našičan-in).*
- *Tvorba imenica koje imenuju geografske nazine.*

PRIDJEVI

- Nastali od geografskih imena tvore se nastavkom -ski, umjesto -čki (osječanski umjesto osječki).

PRAVOPISNO GRADIVO

a) Odnos jednine i množine starih dualnih oblika.

b) Alternacije ije/je uvjetovane pravilima i primjerima iz razlikovne gramatike uz samostalne primjere učenika.

U tablici 4. navedene su gramatike koje su prikupljene u istraživanju te gramatike koje se spominju u dosadašnjoj literaturi.²⁴ Cilj ovoga istraživanja jest utvrditi koje jezične dijelove²⁵ sadrži pojedina razlikovna gramatika.

²⁴ + (detaljno obrađeno); - (nije obrađeno); +/- (sažeto obrađeno)

²⁵ Jezične kriterije preuzimam prema Težakovim odrednicama opširne razlikovne gramatike

Tablica 4. Sažeti prikaz obrađenih cjelina u razlikovnim gramatikama

	<i>Davorski govor</i>	<i>Mjesni govor Prozora</i>	<i>Razlikovna gramatika pribičkog govora</i>	<i>Razlikovna gramatika (Sikirevcij)</i>	<i>Razlikovna gramatika – mjesni govor (Feričanci)</i>	<i>Osnovnoškolska razlikovna gramatika za učenike s područja Brežaca, Mučića, Permana i Zvoneća</i>	<i>Razlikovna gramatika mjesnog govora u Neoriću</i>	<i>Sažeci razlikovnih gramatika objavljenih u časopisu <i>Svremena metodika</i> (1978. g., br.1)</i>
Uvod (geografski položaj i metodička literatura)	+	+	+	+	+	+	+	+
Glasovni sustav i glasovne promjene	+	+	+	+	+	+	+	+
Naglasak	+	+	+	+/-	+	+	-	+
Oblici	+	+	+	+	+	+	+	+
Sintaksa	+	-	-	+/-	+/-	+/-	-	*3
Ilustrativni tekstovi	+	+	+ ⁴	+	+	+	+	+
Metodičke napomene	-	-	+	-	+	-	-	-
Uzorci odstupanja	-	-	-	-	-	-	-	-

Nakon analize svih prikupljenih i analiziranih razlikovnih gramatika možemo utvrditi da sve razlikovne gramatike imaju detaljno opisanu fonologiju i morfologiju mjesnih govora, razlikovni rječnik i ilustrativne tekstove. Sintaksa mjesnih govora slabo je opisana u većini razlikovnih gramatika ili uopće nije opisana, a samo razlikovne gramatika Pavice Kunac (feričanski govor) i Josipa Jurčića (pribički govor) imaju metodičke napomene s razrađenim vježbama kojima bi se vježbali dijelovi mjesnih govora u kojima se javljaju znatnije razlike u odnosu na normativnu gramatiku te razrađenu plansku upotrebu u kreiranju

izvedbenih programa razrađenu po razredima, a niti jedna razlikovna gramatika nema utvrđene uzorke odstupanja na temelju učeničkih radova (školskih zadaća ili ispita iz jezika). Možemo zaključiti da su sve analizirane razlikovne gramatike, osim gramatike Josipa Jurčića (Pribički govor) i Pavice Kunac (Feričanci), zapravo više dijalektološki priručnici jer u opisima mjesnih govora u potpunosti izostaje metodički pristup.

Da bi razlikovna gramatika bila i pokazatelj učeničkih odstupanja te tako pridonijela boljem uočavanju razlika i ovladavanju normativnom gramatikom, može se sastaviti poseban standardizirani inicijalni ispit za svaki razred koji se ne bi ocjenjivao, a nastavni plan i program ne bi bio dodatno opterećen jer se inicijalno ispitivanje najčešće provodi na početku školske godine.²⁶ Na taj način ispitivalo bi se znanje prethodno obrađenog gradiva hrvatskoga jezika, a sastavni dio ispita bilo bi i sastavljanje kraćega teksta na zadanu temu. S druge strane, na početku školske godine dobila bi se precizna informacija o učeničkim odstupanjima te bi se na taj način moglo planirati vježbe za otklanjanje odstupanja. Tijekom školske godine pišu se i najmanje dvije školske zadaće koje se također mogu koristiti u svrhu utvrđivanja odstupanja kao i ostali oblici pismenih radova. Sustavnim praćenjem ne samo da ćemo s većom sigurnošću utvrditi čestotnost nekoga odstupanja, nego i jesmo li planiranim vježbama smanjili broj učeničkih pogrešaka.

Provedeno je nekoliko istraživanja učeničkih odstupanja u školskim zadaćama. Alerić u istraživanju utvrđuje da se u osnovnoj školi prosječno javlja 2,38 morfoloških odstupanja po školskoj zadaći, dok se u srednjoj školi javlja prosječno 1,87 odstupanja po školskoj zadaći. Novo istraživanje proveli smo na ukupno 50 školskih zadaća, a bile su uključene školske zadaće učenika 5. i 8. razreda. Istraživanje daje približno iste rezultate: u petom se razredu se javlja 2,54 odstupanja po školskoj zadaći, a u osmom razredu 2,12 odstupanja po školskoj zadaći, što daje ukupni prosjek od 2,33 odstupanja po školskoj zadaći. Također, oba istraživanja potvrđuju da broj normativnih odstupanja u višim razredima pada, što potvrđuje da poučavanjem normativne morfologije smanjujemo broj učeničkih odstupanja u njihovim radovima. Tipovi pogrešaka su također identični kao i u prethodnim istraživanjima tako da učenici najviše grijše u ne-normativnoj upotrebi određenih i neodređenih oblika pridjeva, nenormativnoj upotrebi kondicionala prvog, nenormativnoj upotrebi infinitiva u futuru prvom te nenormativnoj upotrebi prijedloga uz imenice u instrumentalu.

26 Prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, inicijalno provjeranje se može provoditi. U tom slučaju, mora biti najavljeno i provedeno do kraja drugog tjedna nastave. Ne ocjenjuje se, nego se rezultat bilježi u bilješke o praćenju učenika (članak 6).

ZAKLJUČAK

Važnost izrade normativnih uzoraka, samostalno ili kao sastavnoga dijela razlikovne gramatike rijetko se uočava, što pokazuju i činjenice utvrđene ovim istraživanjem o vrlom malom broju razlikovnih gramatika. Predlažemo da razlikovna gramatika nastane kao rezultat analize standarniziranog ispita za utvrđivanje normativnih odstupanja, popisa najčešćih odstupanja (normativnih uzoraka), godišnjeg plana primjene razlikovne gramatike te vježbi za obradu odstupanja. Istraživanjem je utvrđeno da je manje od 1% škola izradilo razlikovnu gramatiku, ali da u većem broju postoje rječnici mjesnih govora. Ambiciozniji projekti rezultiraju dijalektološkim priručnicima čija primjena u nastavi nikad ne zaživi zbog nepraktičnoga diskurza i jezičnih promjena koji se ne obrađuju u programima osnovnih i srednjih škola. Jaka vokalnost, metateza i slično temeljni su jezični pojmovi iz dijalektologije i povijesti jezika, no ako u razlikovnim gramatikama nema prilagođenih vježbi unutar planova i programa, sadržaj razlikovne gramatike često ostaje neiskorišten. Ako pritom razlikovnu gramatiku temeljimo na tekstovima iz usmene književnosti ili na tekstovima kazivača starije dobi, sadržaj ne samo da ostaje neiskorišten, nego je i neiskoristiv. Izrada standardiziranih ispita za utvrđivanje normativnih uzoraka te praćenje učeničkih pogrešaka i u ostalim radovima tijekom školske godine (npr. u sastavcima i školskim zadaćama) nameće se kao najpouzdanije i najpraktičnije rješenje za utvrđivanje odstupanja na temelju kojih je moguće isplanirati vježbe za otklanjanje odstupanja i zatim izraditi normativne uzorce koji mogu postati dijelovi cjelovite razlikovne gramatike.

LITERATURA

- Ačkar, Jure (1994). *Razlikovna gramatika – Sikirevci*. Sikirevci: Osnovna škola „Sikirevci“.
- Alerić, Marko (2006). „Imanentna gramatika u ovladavanju standardnojezičnom morfolojijom“. U: *Lahor 2*: 191–203. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
- Alerić, Marko (2009). *Normativna morfologija u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet (doktorska disertacija).
- Bampa-Listeš, Silvana (2003). „Razlikovna gramatika mjesnoga govora u Neoriću“. U: Školski vjesnik 52, br. 3/4: 339–359. Split: Hrvatsko pedagoško-knjževni zbor.
- Bacan, Marijan (1978). „Iz razlikovne gramatike osnovnih škola na području istočnožumberačke štokavštine“. U: *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika 1*: 17–23. Zagreb: Školska knjiga.
- Benić, Nikolina (2009). *Davorski govor*. Osijek: Filozofski fakultet (diplomski rad).
121. Osijek: Visoka učiteljska škola.
- Brabec, Ivan (1958). „Kultura riječi u obaveznoj školi“. U: *Pedagoški rad 5-6*: str. 208 –214.

Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Broznić, Tamara (1999). *Razlikovna gramatika feričanačkog govora, Osnovnoškolska razlikovna gramatika: za učenike s područja Brežaca [i.e.] Brešca, Mučića, Permana i Zvoneća*. Brešca: Osnovna škola „Drago Gervais“.

Filipović, Rudolf (1969). „Pedagoška primjena kontrastivne analize“. U: *Pedagoški rad* 3 – 4: 138 – 145. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Jurčić, Josip (1989). *Razlikovna gramatika pribičkog govora*. Zagreb: Filozofski fakultet (diplomski rad).

Kastropil, Ivo (1978). „Od mjesnoga govora do standardnog jezika“. U: *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika* 1: 13 – 17. Zagreb: Školska knjiga.

Kunac, Pavica (1982). *Razlikovna gramatika – mjesni govor (Feričanci)*. Osijek: Pedagoški fakultet Sveučilišta u Osijeku (diplomski rad).

Lukežić, Iva (1978). „Iz razlikovne gramatike Osnovne škole Jelenje – Dražice“. U: *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika* 1: 33 – 39. Zagreb: Školska knjiga.

Peruško, Tone (1971). *Materinski jezik u obveznoj školi*. Zagreb: Pedagoško-književni sabor.

Sekula, Lucija (2001). *Temeljne značajke mjesnog govora sela Prozor*. Gospic: Visoka učiteljska škola u Gospicu (diplomski rad).

Sović, I. (1967/68). „Neka zapažanja o učeničkoj pismenosti“. U: *Jezik* XV: 22 – 29. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.

Sviben, Kazimir (1978). „Iz razlikovne gramatike Osnovne škole Zlatar“. U: *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika* 1: 24 – 32. Zagreb: Školska knjiga.

Težak, Stjepko (1963). „Diferencijalna gramatika u osnovnoj školi“. U: *Naša škola* 9/10. Sarajevo: 458 – 466

Težak, Stjepko (1974a). „Primjena Diferencijalne gramatike u osnovnoj školi“. U: *Život i škola* 7/8: . Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, Visoka učiteljska škola.

Težak, Stjepko (1974b). „Primjena Diferencijalne gramatike u 5. i 6. razredu osnovne škole“. U: *Život i škola* 7/8: 343 – 351. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, Visoka učiteljska škola.

Težak, Stjepko (1978). „Razlikovna gramatika i nastava književnog jezika“. U: *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika* 1: 1 – 11. Zagreb: Školska knjiga.

Težak, Stjepko (1980). *Gramatika u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Težak, Stjepko (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika* 1. Zagreb: Školska knjiga.

Težak, Stjepko (2003). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika* 2. Zagreb: Školska knjiga.

Titone, Renzo (1977). *Primijenjena psiholinguistika*. Zagreb: Školska knjiga.

Travinić, D. (1957/58). „Jedno mišljenje o obradi pravopisa u srednjoj školi“. U: *Jezik* VI: 22. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.

Trubarac, V. (1979). *Jezične greške (gramatičke i pravopisne) u pismenim radovima učenika srednjih škola i mogućnosti njihova otklanjanja*. Zagreb: Filozofski fakultet (magistarski rad).

MARIJANA ŠKUTOR
SVEUČILIŠTE HERCEGOVINA, MOSTAR
BOSNA I HERCEGOVINA

UČITELJ KAO ČIMBENIK POTICANJA KREATIVNOSTI KOD UČENIKA

Sažetak: *Suvremenim odgojem i obrazovanjem u središte svoga procesa stavlja učenika i učitelja. Učenik postaje aktivnim dionikom ovog procesa, ali uz veliku podršku svoga učitelja. Svrha ovog rada je ukazati na učitelja kao čimbenika poticanja kreativnosti. Naglasak je na kompetencijama učitelja i njegovim poželjnim ljudskim osobinama. U radu se govori i o kreativnim nastavnim metodama i kreativnom razrednom ozračju koji su uvjet za kreativni izričaj. Lik učitelja nužno treba posjedovati pedagoški takt koji uvažava učenikovu osobnost, inovativnost i originalnost. Na takav način se stvaraju povoljni uvjeti za kreativno ozračje, kreativni rad, kreativni proces koji vode ka kreativnom produktu.*

Ključne riječi: kompetencije, kreativna nastava, kreativan proces, učenik, učitelj.

A TEACHER AS A FACTOR OF STUDENTS' CREATIVITY ENCOURAGEMENT

Summary: *In the center of the contemporary education are students and teachers. A student becomes an active part of this process, supported by the teacher to a great extent. The purpose of this paper is to present a teacher as a factor of creativity encouragement. The emphasis is put on the teacher's competences and her/his desirable human traits. The paper also presents creative teaching methods and a creative classroom atmosphere which are all preconditions for creative expression. A teacher must necessarily have a pedagogical approach that respects students' personality, innovation and originality. This creates favorable conditions for a creative atmosphere, creative work, creative process leading to a creative product.*

Keywords: competences, creative process, creative teaching, student, teacher.

UVOD

Centralna ličnost u učionici, osoba koja ima dovoljno znanja da potakne dijete da usvaja znanja i dovoljno ljudskosti i mudrosti da ga dijete poštuje. Jedan od subjekata odgojne djelatnosti, učitelj, koji u svakodnevnoj dinamičnoj interakciji sa svojim učenicima raste, razvija se i oplemenjuje svoj razredni prostor. Lik učitelja kroz djelo njegova poučavanja i učenja stalno se mijenja, oblikuje nove kompetencije, poboljšava postojeće te svjesno ide ka suvremenoj kvalitetnoj školi. Učitelj mora svakodnevno i iznova tražiti kreativne načine poučavanja, poticati učenike na kreativnost. Učionica postaje njegov drugi dom pa se trudi stvoriti ugodno ozračje gdje se svi osjećaju dobro i gdje svi žele boraviti. Njegova važna zadaća je prepoznavanje kreativnog izričaja kod svojih učenika te poticanje istog. Socioemocionalni aspekt nastave za učitelja je jednak važan kao i ostali aspekti nastave, stoga se trudi upoznati svoje učenike, poticati ih da se kreativno izražavaju.

Kreativnost kao jedna od najviših razina mišljenja postaje važan čimbenik u odgojno-obrazovnom procesu. Kvalitetan učitelj pokušava u učionici stvoriti kreativno ozračje te potaknuti i dovesti učenika na kreativan proces koji nužno vodi ka kreativnom produktu. Suvremeni kurikul odgojno-obrazovnog procesa u centar stavlja kreativnog učitelja koji na isto potiče svoje učenike. Česte kritike upućene školama su da ne potiču kreativnost, već je sputavaju frontalnim načinom rada, ali usmjerenošću na zadovoljenje zadanih planova i programa. Takva škola ima odmak od vizije škole koja je po mjeri učenika. Zato, učitelj uz podršku svojih kolega može kreirati svoj nastavni rad s naglaskom na isticanje svoje kreativnosti s ciljem poticanja kreativnosti kod učenika. Učitelj je kreator ugodnog nastavnog ozračja koje je uvjet za kreativan izričaj svih sudionika nastavnog procesa.

ODREĐENJE KREATIVNOSTI

Kreativnost se ranije povezivala se naslijedjem koje je bilo uvjet za nastanak kreativnosti, ali suvremena škola daje drugačija objašnjenja. Naime, velike zasluge za razvoj kreativnosti pripisuju se odgojno-obrazovnom procesu, odnosno učitelju koji potiče i razvija kreativnost kod učenika. Kreativnost je mišljenje i odgovarajući procesa koji povezuje naše prethodno iskustvo na stimulanse (objekti, simboli, ideje, ljudi i situacije). Kreativnost podrazumijeva fleksibilnost u razmišljanju koja nudi mogućnost stvaranja i otkrivanja. Kreativnost nije moguće jednoznačno definirati, ističu Bognar i Smoljani (2010), te je definiraju kao sposobnost pojedinca u stvaranju novine u materijalnoj ili duhovnoj sferi (teorije, ideje, umjetnički oblici). Važno je istaknuti da je ta novina originalna te da je primjenjiva i pozitivno usmjerena. Kreativnost kao stvaranje nečeg drugačijeg, do tada neviđenog definiraju (Ozimec, 1987, Runco,

2002), što ujedno podrazumijeva rješavanje problema ili pronalazak rješenja. S druge strane, (Kaufman i John, 2002; Lumbart, 2002) kreativnost definiraju kao originalnost, urođenost, kritičko mišljenje koje podrazumijeva interakciju s okolinom.

Bognar, Smoljani (2008), razlikuju četiri kategorije kreativnosti:

U prvoj kategoriji ističe se *kreativna osoba* koja je uvjet za kreativan proces koji vodi ka kreativnom produktu. Ovi autori tvrde da svaka osoba posjeduje kreativnost, ali na određenoj razini, i sama aktualizacija kreativnosti ovisi o nizu čimbenika. Ističu određene kognitivne osobine, emocionalnu kvalitetu, ali kao najvažnija osobine ističu se samopouzdanje i samopoštovanje osobe, otvorenost novim izazovima i iskustvima, motivacija i spremnost na rizike.

Druga kategorija, tj. *kreativni produkt* koji nudi novinu u odnosu na već postojeće stanje, ekonomičnost, praktičnost, originalnost koja je vidljiva u raznim područjima kao što su umjetničko, znanstveno i druga područja. Uvjet za kreativan produkt su dugogodišnji rad, proučavanje, učenje i kritičko promišljanje.

Treća kategorija odnosi se na *kreativni proces*, put koji vodi do kreativnog produkta. U ovoj fazi dolazi do nastajanja neobičnih ideja koje pokušavaju poboljšati stare uz kombinaciju novih ideja. Kreativan proces uključuje više faza, a njihovo trajanje i realizacija ovise o samom autoru i njegovoj prilagodbi na sami proces i postojeće stanje. Osnovne faze kreativnog procesa su: definiranje problema, inkubacija, iluminacija, verifikacija. Jedan je od pristupa u ovom procesu Oluja ideja koji pomaže pri kreativnom procesu i potiče kreativnost razvijanje divergentnog mišljenja.

Četvrta kategorija ističe važnost *kreativne okoline*, odnosno okolne čimbenike u kojima pojedinac živi, radi i razvija svoju kreativnost. Društvo je važan čimbenik poticanja kreativnosti, njegova podrška je ključna za nastanak i razvoj kreativnog procesa. Odnos društva prema kreativnom pojedincu podrazumijeva uvažavanje njegova izričaja; tu su ključni obitelj, škola, vršnjaci koji utječu na razvoj kreativnosti u pozitivnom ili negativnom smislu. Sternberg (1999) ističe da biti kreativan ne znači donošenje novih ideja, već je značaj u tome da ta ideja bude korisna za društvo i pojedincu. Treba biti prepoznata kao društvena dobrobit. S druge strane, važnost za novu ideju je umijeće njezinog prezentiranja pojedincu ili društvu jer kreativnost uključuje i moć uvjeravanja u važnost te ideje (Bear, 2012)

Kriteriji kreativnosti prema Dryden, Gordon i Vos, Jeannette (2001):

- Kreativno ponašanje je originalno; ono ima nisku vjerojatnost pojavljivanja.
- Kreativno ponašanje je prikladno i relevantno.
- Kreativno ponašanje je tečno; ono rezultira mnogim novim sadržajnim oblicima.

- Kreativno ponašanje je fleksibilno; ono istražuje i koristi netradicionalne pristupe rješavanja problema.

Preko ovih kriterija stječe se uvid u kritičko mišljenje pojedinca koje često može biti sputavano zahtjevima za obuzdavanje mašte da bi se razmišljalo kao drugi. Kreativno mišljenje predstavlja mogućnost uviđanja poveznice između nepovezanih iskustava koja se pojavljuju u obliku novih ideja, shema ili proizvoda (Bognar, 2010). On navodi glavne karakteristike za prepoznavanje kreativne osobe: kritične, fleksibilne, otvorene prema okolini, originalne, nekonvencionalne, energične, hrabre, ustrajno rade na rješavanju zadatka, zrele i emocionalno stabilne i imaju izražen smisao za humor (Bognar, 2010).

Promatrana kao imanentna osobina kreativnost (Rogers, 1969) smatra da je potpuna osoba ujedno i kreativna osoba. Osoba koja se samoaktualizirala je osoba koja ima visok stupanj samopouzdanja, otvorena je prema svojoj okolini, vjeruje u svoje sposobnosti. Ona se ne uklapa u potpunosti u svoj društveni konstrukt jer ima svoju viziju, drugaćiji pogled na svijet koji uključuje veliku dozu kreativnosti. Kreativni proces za nju je rutina putem koje se ona izražava i stvara kreativne produkte. Kreativnost je istoznačnica za samoaktualizaciju, ističe (Maslov, 1976), koji smatra da je osoba ispunjena jer ima mogućnost kreativnog djelovanja. Ta mogućnost ujedno stvara pozitivan učinak na zadovoljstvo sobom jer samoaktualizacija dovodi pojedinca ugode i potiče njegovu kreativnost. Učinak je na njihovo djelovanje u društvu te postaju bolji ljudi, roditelji, partneri, prijatelji ističe Maslov. Četiri su kategorije koje su uvjet za kreativan proces: stvaranje ideja, produbljivanje ideja, otvorenost i hrabrost za istraživanje i slušanje osobnog *unutarnjeg glasa*, ističe (Treffinger, 2002). Veoma često društvo ne prihvata nove ideje i odnosi se prema njima sa sumnjom sve zbog straha od novoga i nepoznatog. Okolina ne razumije dobrobit tih ideja za društvo pa je velika važnost kreativnog procesa znati predstaviti svoju ideju na najbolji način. Uvjeriti u potrebu realizacije te ideje i ukazati na važnost iste za pojedinca i za društvo. (Bear, 2012) tvrdi da kreativan pojedinac treba imati moć uvjeravanja i sigurnost u sebe i svoj kreativni produkt. To okolina treba prepoznati i prihvatići. Amabile (2012) ističe da je kreativnost usko povezana s inovativnošću jer uspješnost primjene inovacije ovisi o vještinama predstavljanja kreativnog produkta. Preduvjet inovativnosti je svakako kreativna ideja i proces.

LIK UČITELJA

Kroz lik učitelja, (Cindrić, 1995) predstavlja osobu koja otvara nove obiteljske, povjesne, društvene, praktične i moralne vidike. On navodi kako bi učitelj trebao imati sljedeće osobine koje bi zadovoljile pedagoško zvanje:

- odgojiteljski eros, odnosno dar i milost prirode,
- duboku ljubav za čovjeka, visoke moralne osobine,

- dobro strukovno, pedagoško i opće obrazovanje te svijest o potrebi stalnog usavršavanja,
- potpunu osobnu (unutarnju) izgrađenost, čovječnost – osobnu filozofiju usmjerenošću,
- potrebu za dotjerivanjem „didaktičkog dara“ – primjeran metodički rad u nastavi,
- duh kolegijalnosti – zajednica s odgojenikom i zajednica sa širim školskim životom – „socijalni smisao – otvorenost,
- ljubaznost, susretljivost, uglađenost,
- stvaralaštvo – osjeća umjetnički karakter svoga rada,
- vedrinu, dobromanjernost, srdačnost i humor,
- slobodu od stega svakodnevne zbilje i prolazne sadašnjice.

Učitelj kroz primjenu svojih znanja i vještina u svakodnevnom radu iznalazi nove načine i rješenja kako bi njegovi učenici usvojili zadane nastavne sadržaje. On je svjestan važnosti razredne klime pa sa svojim učenicima stvara ugodno ozračje. Njegove pedagoške kompetencije mu pomažu razumjeti učenike i njihove moguće razvojne poteškoće.

Strugar (1993) ističe da je učitelj stručnjak koji organizira odgojno-obrazovni rad koji ima opće obrazovanje te posjeduje pedagoške, metodičko-didaktičke i psihološke osnove, koji u zajedničkom radu i interakciji sa svojim učenicima uspješno realizira zadane ciljeve u nastavnom procesu. Njegova uloga je višestruka jer kombinacija njegovih profesionalnih i ljudskih osobina pruža mu mogućnost uspješnog djelovanja. On svakodnevno odgovara na izazove suvremene škole stalnim radom na sebi i svome profesionalnom usavršavanju. Biti uspješan nastavnik Glasser (1994) smatra najtežim zanimanjem u društvu i ističe veliku odgovornost koju nosi ovo zanimanje. Kvalitetan nastavnik uspijeva voditi svoje učenike u nastavnom tijeku i postići kvalitetnu nastavu uz optimalno usvajanje znanja od strane učenika. Učenik zna prepoznati kvalitetnog učitelja prije svega po njegovim ljudskim osobinama. Uvažavanje ličnosti učenika je ključno za rad svakog učitelja.

Važan aspekt za poučavanje učenika je područje oblikovanja vrijednosti, što je za učitelja veliki izazov. Oblikovanje vrijednosti često se odvija preko osobnog primjera jer učitelj postaje model u koji se učenici *ogledaju*. Učenici sustav vrijednosti usvajaju u svojoj obitelji, a zatim ga pod utjecajem škole i vršnjaka oblikuju u svoj vlastiti sustav. Kultura zajednice odrastanja snažno utječe na sustav vrijednosti pojedinca. Bratanić (1991) izražava zabrinutost za učitelje i njihovu sposobljenost za poučavanja vrijednosti. Jasne osobne vrijednosti i sklonosti učitelja uvjet su za poučavanje vrijednosti. Kroz rad i interakciju sa svojim učenicima učitelj prenosi vrijednosti pa čak i kada toga nije svjestan. Njegova dužnost je prenositi vrijednosti koje su sadržane u kurikulu. Ljudske osobine učitelja će prvo privući učenika jer žele učitelja koji ih podržava,

razumije i uvažava. Ljudskost i njegov blagi karakter s osjećajem za pravednost poželjne su osobine učitelja. Uz dozu autoriteta koji se zasniva na povjerenu i gradi iz dan u dan, učitelj i učenici stvorit će ugodno razredno ozračje. Ovakva razredna klima nužna je za poticanje kritičkog i kreativnog mišljenja kod učenika.

Strugar (1993) osobine učitelja stavlja u dvije skupine: osobne (ljudske) i pedagoške. Svaki učitelj ima mogućnost stjecanja tih osobina pa se razlika vidi u njihovu usvajanju i poboljšavanju u procesu učenja. Naglasak je da se osobne (ljudske) osobine ne mogu steći u procesu učenja, a pedagoške se mogu usvajati i poboljšavati u nastavnom procesu. Prema ljudskim osobinama koje postaju uočljive u nastavnom procesu učitelji postaju uzori svojim učenicima. Motivacija za učenje uz takvog učitelja je veća jer učenik vjeruje u svog učitelja i želi biti kao on. Poistovjećivanje s učiteljem kod učenika je pozitivan pomak u procesu učenja jer se stvara ugodno razredno ozračje. Također se razvijaju suradnički odnosi, motivacija za učenjem, koji su uvjet za bolja učenička postignuća.

KOMPETENCIJE UČITELJA

Kompetencije su skup znanja, vještina, stavova, vrijednosti i navika koje pojedincu pomažu da bude aktivan i uspješno djeluje u određenoj situaciji, odnosno da bude uspješan u svojoj profesiji. Učiteljske kompetencije se mogu podijeliti u tri dimenzije: (Vizek-Vidović i sur., 2005).

- Profesionalna: razina općeg znanja, sposobnost planiranja, sposobnost izvedbe zadataka, sudjelovanje u projektima, samovrednovanje i vrednovanje i stručno usavršavanje.
- Pedagoško-didaktičko-metodička, posredovanje znanstvenih spoznaja u nastavi: poznавanje i primjena pedagoške teorije i prakse, snalaženje u području, sposobnost poučavanja i praćenja, usvajanje školske procedure, kreiranje nastavnih sadržaja (planiranje, programiranje, pripremanje za nastavu, prepoznavanje i rješavanje obrazovnih problema, razvijanje vještina upravljanja razredom, pronalaženje odgovora na probleme u disciplini, poučavanje u ograničenim mogućnostima škole, motivacija učenika i njihovo uključivanje u razredne aktivnosti, vještina evaluacije/ocjenjivanja, razumijevanje socijalnih i drugih okolnosti koje mogu utjecati na učenikovo izražavanje i ponašanja, učenje komunikacije s roditeljima i uključivanje roditelja, povezivanje teorije i nastavnih metoda stečenih obrazovanjem u nastavnoj praksi i snalaženje u međunarodnim pitanjima).
- Radna: vještina suradnje, predanost poslu, timski rad, osjećaj odgovornost, kvaliteta rada, poznавanje jezika, savjesnost – preuzimanje odgovornosti, ustrajavanje na ciljevima bez obzira na rezultate, Inicijativa, optimizam – unutrašnja motivacija i volja za rad, izgrađivanje i njegovanje pravilnog govornog i pisanih izraza, opća komunikacijska i jezična pismenost, poznавanje engleskog i nekog drugog svjetskog jezika.

Prema *Europskoj komisiji* (2005) obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja treba biti interdisciplinarno i multidisciplinarno, što podrazumijeva posjedovanje znanja iz predmeta koji poučava, ali i drugih njegovo struci sličnih predmeta odnosno poznavanje struke interdisciplinarno. Posjedovanje pedagoško-psiholoških znanja, što podrazumijeva poznavanje razvojnih faza učenika i prepoznavanje mogućih poteškoća. Ova kompetencija uključuje i poznavanje stilova učenja i kulture učenika. Za njega je važan socio-emocionalni aspekt nastave koji utječe na ugodno razredno ozračje u kojem se učenik osjeća ugodno i u kojem rado boravi. S druge strane, učitelj uvažava i poštuje osobnost svojih učenika. Poznavanje metoda, tehnika i strategija poučavanja za učitelja su važne zbog lakšeg i uspješnijeg prenošenja nastavnih sadržaja koji ima za cilj bolja učenička postignuća.

Učitelj kao prosvjetni djelatnik treba biti profesionalan u svome učiteljskom pozivu. Treba uvažavati svoje učenike, kolege, roditelje, surađivati s njima. Učitelj nije više *mudrac* koji se nalazi na pozornici i pretenciozno tumači svoja znanja. On je jedan od subjekata odgojne djelatnosti i ravnopravan partner svojim učenicima. Svojim znanjima, ljudskošću, profesionalnošću zasluguje uvažavanje od strane svoj učenika, jer oni žele učitelja koji će ih odgajati, a ne samo obrazovati. Dobar učitelj će znati kako stvoriti pozitivnu emocionalnu klimu u razredu i u takvom će ugođaju učiti i poučavati svoje učenike. Naravno, uz visok stupanj uvažavanja i poticanja učenikovih emocija i osobnosti (Šimić Šašić, 2011).

Uz posjedovanje znanja, vještina poučavanja i razumijevanje društvenog i kulturnog konteksta učitelj treba posjedovati i temeljne nastavne kompetencije: (Kyriacou) planiranje i pripremanje za nastavni sat, izvedba nastavnog sata – vođenje i tijek nastavnog sata, razredni ugođaj – disciplina, ocjenjivanje učeničkog napretka, osvrt i prosudba vlastitog rada. Kreiranje i stvaranje kvalitetnih među ljudskih odnosa ključ je uspjeha u odgojno-obrazovnom radu (Bratanić, 1993). Odgajati za ljudskost i poučavati učenike za budućnost važna je misija učitelja. Na osnovi njegova ponašanja učenik formira sliku o učitelju. Pretpostavka je da u razredu ima onoliko slika o učitelju koliko razred broji učenika (Bratanić, 1993).

KREATIVAN UČITELJ

Suvremeni učitelj svaki dan propituje svoj rad i pronalazi načine da osvoji i zadrži učenikovu pažnju. Napredak tehnologije otežava njegov rad u učionici jer učenici trebaju kreativnog učitelja i zabavne metode i oblike rada. Velika je zasluga odgojno-obrazovnog procesa za razvoj kreativnosti kod učenika. Učitelj kreira svoj nastavni rad, daje učenicima slobodu izražavanja, osjećaj sigurnosti i prihvaćanja. Kako bi potaknuo kreativnost kod učenika, važno je da svojom kreativnošću ne guši i sputava kreativnost učenika. Moguće da će učitelj biti zaslužan za razvoj pozitivnih osobina kod učenika koje se nisu imale mogućnost

razviti u obiteljskom domu. Zato je važan rad učitelja na socio-emocionalnom aspektu nastave. Bognar (2008) ističe da je motivacija za rad temelj za razvijanje i napredovanje svih onih koji poučavaju. Učitelj svoju motivaciju iznova traži i u radu sa učenicima koji ga oplemenjuju i daju podršku u njegovim svakodnevnim pedagoškim nastojanjima. Poučavanje je zahtjevno jer podrazumijeva pažnju svih dionika. Učitelj se uz primjenu različitih metoda trudi zadržati zanimanje učenika za njegovo poučavanje. Kreativan učitelj osluškuje potrebe i afinitete svojih učenika te ih potiče na slobodno iznošenje stavova. Prihvata njihove sugestije, potiče ih na međusobnu suradnju i diskusiju. Uz takvog učitelja dolazi do dinamičnog razrednog ozračja i razbijanja efekta dosade koji se postiže frontalnim oblikom nastave. Učenik se potiče na slobodno postavljanje pitanja kako bi se riješile dvojbe i nejasnoće u nastavnom sadržaju.

Kreativan učitelj prema Matijević (2009):

- na svaki susret s učenicima dolazi s novim materijalima
- umjesto udžbenika koristi se znanstveno-popularnim i umjetničkim tekstovima za kreativne aktivnosti učenika
- prezentira vlastite metodičke scenarije, materijale i projekte na stručnim susretima
- objavljuje stručne tekstove u časopisima ili na web portalima
- istražuje (akcijska istraživanja), provjerava vlastite ideje
- uvijek imaju nove ideje za zajedničke aktivnosti s učenicima
- svaku tuđu ideju obogati i mijenja
- znatiželjan je – sve ga zanima, širok spektar interesa
- čita najnovije knjige iz područja metodike, pedagogije i psihologije
- prati stručne i znanstvene tekstove u časopisima
- prilagođava metodičke scenarije konkretnim učenicima
- surađuje s drugim kreativnim učiteljicama i učiteljima, potiče ozračje za učenje u školi gdje radi
- preferira aktivne oblike učenja kao što su projektna i istraživačka nastava, radionice, odnosno „realiziranje“ programa shvaća kao događanje učenika u raznim kreativnim situacijama.

Matijević (2009) smatra da kreativan učitelj svoj rad doživljava kao stalno kreativno istraživanje, trudi se biti u akcijskim istraživanjima preko kojih sa svojim učenicima kreira nove pedagoške scenarije. Pivac (2009) tvrdi da bi svaka škola trebala imati učitelja koji radi na kreativnosti i inovativnosti koji je ujedno, sposoban, ambiciozan i kreativan. Bognar i Bognar, (2007), smatra da odgojno-obrazovni proces treba poticati učiteljsku kreativnost koja je osnovna prepostavka ovog procesa preko dviju razina: školovanje budućih učitelja i sustav permanentne izobrazbe učitelja.

Učitelj mora biti svjestan potrebe stalnog rada na sebi i svojim kompetencijama. Stalno usavršavanje i prihvatanje cjeloživotnog učenja uvjet

su za kvalitetu njegova poučavanja. Poticati na kreativnost može učitelj koji je svjestan svoje kreativnosti, ali uz osvještavanje važnosti razvoja kreativnosti kod učenika. Suvremeni učitelj razvija suradničke odnose, stvara ugodnu razrednu klimu i koristi suvremen metode rad. Škola ima sve manje mogućnosti da postane i ostane humana okolina za učenika. Učitelj je sve više usmjeren na nastavne sadržaje pa je zastupljen slogan *dijete po mjeri škole*, umjesto *škola po mjeri djeteta*. Ovakvi procesi guše kreativnost i slobodu učenika i nude *suhoparne* i dosadne nastavne sadržaje. Važno je poštivanje autonomije učitelja uz poštivanje autonomije učenika. Stoga, učitelj mora htjeti i znati kako nastavni proces učiniti zanimljivim, a to je moguće uporabom kreativnih metoda.

Odabir kompetentnih učitelja i zadržavanje u školama važna je strategija škola koja vodi ka kvalitetnoj nastavi, ističe (Muk, 2008). Iako je u većini europskih zemalja učiteljsko zanimanje feminizirano, važnost je muških učitelja koji mogu biti modeli dječacima, posebice u vrijeme adolescencije. Obrazovanje i stalno usavršavanje učitelja važno je za njihov napredak kako bi išli u korak sa suvremenom školom. Njihov rad na suvremenim metodama poučavanja nužan je kako bi učenike potaknuo na kritičko razmišljanje, kreativni izričaj. Učitelj *novog doba* trudi se upoznati svoje učenike te će znati prepoznati njihove afinitete i područja kreativnosti. Pružit će mu podršku i motivirati ga da ide u smjeru razvoja svoje kreativnosti. Često, u nastavnom procesu naglasak se stavlja na kognitivno područje koje obično znači usvajanje novih znanja. Na ovakav način je socio-emocionalni aspekt nastave zapostavljen te se često kod učenika javlja strah od nastave. Naglasak na moranju i prisila da se nastavni sadržaj mora usvojiti sputava učenika da se kreativno *izražava*. Svojim kreativnim metodama, učitelj će stvoriti ugodno razredno ozračje i socio-emocionalni aspekt nastave u kojem svi rado borave. Kreativna okolina, odnosno okruženje u kojem živi pojedinac važan je čimbenik razvoj i sputavanja kreativnosti. Ti čimbenici su obitelj kao prva odgojna instanca, škola i vršnjaci. Budući da dijete veliki dio dana provodi u školi, ona postaje važan čimbenik poticanja i razvoja kreativnosti. Ključna uloga u ovom procesu pripada učitelju (Arar, Rački, 2003).

Bognar i Bognar (2007), ističu da kreativnost učitelja nije urođena, već se može razvijati i odgajati. Ovaj proces je vrlo zahtjevan jer predstavlja odmak od klasičnih metoda učenja i poučavanja u nastavnom procesu i primjenu drugačijih metoda. Da bi bio uspješan u tome, učitelj treba stalno stručno usavršavanje i prihvaćanje koncepcije cjeloživotnog učenja. Treba naglasiti da je ovaj način rada potpuni odmak od tradicionalnih oblika poučavanja koji najčešće podrazumijeva frontalni oblik rada. Kreativni učitelji uspijevaju od škole stvoriti učeću organizaciju. Glavne odrednice ove organizacije su: primjena sistematskog mišljenja, stalna volja za učenjem, prihvaćanje novih *mentalnih modela*, okrenutost budućnosti, timsko učenje i rad u grupi (Srića, 1999).

POTICANJE KREATIVNOSTI U NASTAVI

Škola i učitelj su zasigurno najvažniji čimbenici za poticanje kreativnosti u nastavi. Učitelj podržava i motivira učenika u njegovu kreativnom izričaju, ustrajnosti i radu na sebi i svojim talentima. Razredno ozračje uz podršku učitelja i prikladne metode učenja i poučavanja temelj su za optimalan razvoj učenikovih potencijala.

Funkcioniranje na drugačiji način i ulaganje velikog truda važni su za razvoj kreativnosti kod učenika, tvrdi (Muk, 2008). Za ovakav pristup je potrebna velika hrabrost jer traži izlazak iz zadanih i očekivanih okvira. No, stvara se uvjet za kreativni poticaj uz mogućnost povezivanja nepovezanih informacija i ideja. Srića (1992), savjetuje odmak od normalnog, uobičajenog i stereotipnog kako bi se upustili u nestandardno, ali inovativno i kreativno.

Važan uvjet za oslobođanje kreativnih potencijala je psihološka sigurnost, ističe (Rogers, 1985), koja počiva na tri procesa:

1. Prihvatanje individualnosti kao bezuvjetne vrijednosti. Učenik osjeća da može biti ono što želi, a da ga se osuđuje, te na takav način upoznaje sebe, aktualizira se na spontan način.
2. Pružanje klime u kojoj izostaje vanjska prosudba. Na takav način se omogućuje kreativnost jer rad pod kontrolom i pritiskom teško može dati neke kreativne produkte.
3. Razumijevanje empatičnosti podrazumijeva vidjeti osobu onakva kakva je, razumjeti ono što ona osjeća i uživjeti se u njenu ulogu te bez obzira na svoja uvjerenja i dalje ju prihvataći.

Jedan od načina poticanja učenike je individualan pristup učeniku u kojem će učitelj uvažavati mišljenje svojih učenika i dozvoliti postavljanje pitanja. Učenikova znatiželja ne smije biti sputavana jer neobične ideje i pitanja moguće vode ka kritičkom mišljenju i kreativnosti.

Kreativna nastava ne vodi nužno ka razvoju kreativnosti kod učenika. Kreativni zadaci ne rezultiraju uvek kreativnim rješenjima i radovima od strane učenika. Razlog tomu su upute i smjernice koje sputavaju originalnost, često zbumuju učenika (Starko, 2005). Učenicima treba dopustiti da sudjeluju u nastavnom procesu, postavljaju pitanja, traže odgovore. Frontalna nastava koja je u najvećoj mjeri zastupljena u nastavnom procesu marginalizira učenika i pretvara ga u objekt odgojne djelatnosti. Učenici postaju pasivni, *nemisleći pojedinci*, bez mogućnosti postavljanja pitanja i zadovoljenja svoje znatiželje.

Bignar (2010), savjetuje da se zanemari današnji način funkcioniranja u svrhu poticanja kreativnosti učenicima treba govoriti:

- To je dobro mišljenje/ideja/komentar.
- Odlično, isprobajmo to!
- Što nam je sve potrebno da to ostvarimo?

- Pokažimo to svima!; Recite mi nešto više o tome...
- Koje su prednosti?
- Kako možemo ukloniti nedostatke?
- Možeš li izraditi plan akcije?
- Sviđa mi se to, zvuči zanimljivo. (Bognar, 2010).

Bogunović (2004) prema provedenom istraživanju se pita: Je li školsko postignuće više konvencionalno, a manje kreativno? Je li ono osnova na koju se može nadograditi kreativni izričaj? Ako za uspjeh učenika na instrumentu kao vidu školskog postignuća nije važna nijedna karakteristika učitelja, znači li to da je on određen nekim drugim čimbenicima? Je li to talent, a ako jest, u kojoj mjeri su ove sposobnosti odgojive? Stoga je važno da se učitelji upoznaju s kreativnim principima rada. Učitelji moraju biti osposobljeni za rad u nepredvidivim situacijama, reagirati brzo i samopouzdano. Spremnost na inovativnost, intuitivnost u prosudbi i donošenju odluka i pružanju podrške učeniku stavlja učitelja izvan okvira. On postaje pravosnažni kreator nastavnog procesa koji uvažava i potiče neobične ideje svojih učenika.

KREATIVNE NASTAVNE TEHNIKE

Poticanja kreativnosti u nastavi moguće je uz primjenu različitih kreativnih tehniki. Iako se nastavni proces zasniva na tradicionalnim tehnikama, učitelj ima mogućnost kreirati svoj rad uz primjenu navedenih metoda. Kreativne tehniki pružaju mogućnost poticanja učenika na divergentno mišljenje i razvoj kreativnosti. Dryden i Vos (2001) daju prigovor školama jer se kreativne tehniki ne poučavaju u nastavi iako su one ključne za budućnost poučavanja.

Veliki je broj istraživanja vezanih za poticanje kreativnosti u svrhu osmišljavanja učinkovitih kreativnih tehniki. Najpoznatiji model za poticanje kreativnosti je model pod nazivom *Schoolwide Enrichment* kojeg je osmislio Renzulli. Poticanje kreativnosti uz primjenu suradničkog učenja odlika je ovog modela. Osnovna ideja ovog modela je aktivno sudjelovanje učenika u rješavanju zdanih problema u nastavi. Putem ovog modela učenik je potaknut na prirodno učenje u opuštenom nastavnom procesu. Prilagođen je potrebama i interesima učenika koja uključuje međupredmetnu integriranost. Učitelj širi svoje područje rada, predmet svoga poučavanja preko kojih odabire prikladne nastavne tehnike. Ovakav odgojno-obrazovni rad razvija senzibilitet kod učitelja usavršava ga u njegovu radu.

Za inovativan rad u nastavnom procesu kreiran je niz kreativnih tehnika: oluja ideja, umne karte, slučajni pojmovi, šest šešira, vođene fantazije, šest univerzalnih pitanja, okidač novih ideja, provokacije, humor i dr.. Ove kreativne metode motiviraju učenike, potiču na suradnju, stvaraju ugodnu razrednu klimu

i pomažu učeniku da razvija svoju kreativnost.

Umne mape (paukove mreže) osmislio je mislilac Porfirije, ali osuvremenio ih je psiholog Buzan. One su analitički postupak koji pomažu pri rješavanju problema, ali i za kreiranje novih ideja. Buzan (1988) nudi upute za njihovu što lakšu i uspješniju izradu:

- za početak na središte papira treba nacrtati ili postaviti sliku, simbol ili pojam koji označava središnju temu
- iz glavne teme (lik ili riječ na središtu papira) se grana (šest) linija koje ju proširuju
- linije su međusobno, logički povezane
- riječi su tiskane na linijama
- svaka linija ima svoju ključnu riječ
- preporučuje se upotreba boja (roza, žuta, zelena i plava)
- mogu se upotrebljavati riječi, sličice, simboli i znakovi.

Važno je istaknuti da se umne mape mogu upotrebljavati za većinu nastavnih predmeta kako bi se učenicima na kreativan, zabavan i šarolik način pružila pomoći u usvajajuju nastavnih sadržaja.

Oluja ideja (brainstorming) je jedna od najpoznatijih kreativnih tehnika koju je osmislio Alex Osborn. Ime je dobila po metodi (*using the brain to storm a problem*). Primjenjiva je za grupe i pojedince. Glavni cilj ove tehnike je iznošenje što više ideja koje se bilježe bez ikakvih prosuđivanja. Sve ideje se prihvataju, posebice one neobične i čudne. Više različitih ideja potiče na još dublje razmišljanje i donošenje novih ideja i zamisli (Runco, Pritzker, 1999).

Četiri su osnovna pravila koja je nužno poštivati tijekom provedbe ove tehnike, Bognar (2010):

1. postaviti razumljiv i jasan problem
2. prihvataći i bilježiti svaku ideju
3. ohrabrivati ljude da se nadograđuju na ideje drugih
4. ohrabrivati čudne i neobične ideje.

Šest šešira (tehnika paralelnog mišljenja). Ovu tehniku je osmislio psiholog Bono. Ovaj postupak potiče suradnju, kreativnost, inovativnost i povećava produktivnost. Većina ljudi je sklona sličnom razmišljanju. Stoga, ova tehnika nastala je iz potrebe ljudi na različita mišljenja.

Boja bijelog šešira podsjeća na papir. Prema tome, bijeli šešir zanimaju informacije, odnosi se na znanje o problemu, na poznavanje informacija. Upotrebljava se kako bismo usmjerili pažnju na informacije koje imamo ili koje nam nedostaju. Za razmišljanje nam mogu pomoći pitanja kao što su: Što znamo? Koje informacije su nam potrebne? Koja pitanja je potrebno postavljati u vezi s ovom idejom?

Crveni šešir upućuje na vatu i toplinu. On se odnosi na osjećaje ili intuitivne misli koje se javljaju s obzirom na postavljeni problem.

Crni šešir nas upozorava na rizik i moguće nedostatke naših odluka. Navodi nas na razmišljanje o mogućim negativnim posljedicama naše ideje.

Žuta boja šešira simbolizira sunčev sjaj, vedrinu i optimizam. Žuti šešir nastoji pronaći sve ono što je pozitivno i konstruktivno u zadanoj situaciji. Razmišljanje pod žutim šeširom obuhvaća pozitivan spektar, koji ide od logičkog i praktičnog na jednom, i snova i vizija na drugom kraju. Razmišljanje pod ovim šeširom iskušava i ispituje vrijednost i korist. Pitanja koja mogu pomoći su: Koje su prednosti ove ideje? Tko će imati koristi od ove ideje?

Zelena je boja plodnosti i rasta i biljaka koje izrastaju iz sićušnog sjemena. *Zeleni šešir* je kreativni šešir koji je namijenjen planiranju i kreiranju novih ideja. Pod zelenim šeširom možemo predlagati promijene i alternative predloženim idejama. Za razmišljanje nam može pomoći pitanje: Može li se ovo napraviti na još koji način?

Plavi šešir je namijenjen razmatranju samog procesa mišljenja. Možemo ga upotrijebiti na početku rasprave kako bismo odlučili o čemu ćemo raspravljati i što očekujemo od rasprave ili može poslužiti za razmatranje učinjenog na kraju rasprave (Bognar, 2010).

Još jedna od kreativnih metoda koje Bognar (2010) izdvaja jest *Provokacija (poticanje eksperimentiranja)* koja je izvanredna podloga za kreativno mišljenje. On izdvaja pitanja koja mogu pomoći u metodi provokacije.

1. Koje su posljedice te tvrdnje?
2. Koje prednosti uviđate?
3. U kojim posebnim uvjetima bi to moglo biti razumno rješenje?
4. Utvrdite principe na kojima bi se temeljila ta tvrdnja!
5. Kako bi ona funkcionalala u ovom trenutku?
6. Koje bi se promjene dogodile kada bi tvrdnja bila točna?

Navedene kreativne metode mogu poboljšati rad u nastavi, potaknuti sve sudionike na kritičko mišljenje i kreativnost. Ovakav način rada uz promišljeno pripremanje nastavnog procesa kreira učitelj. Suvremene poticajne metode učitelju pružaju slobodu u njihovom izboru i daju novu perspektivu poučavanja. Učenici postaju subjekti u odgojno-obrazovnom procesu i oslobađaju od uloge pasivnog slušatelja koju su imali u tradicionalnoj nastavi.

ZAKLJUČAK

Biti učitelj, poučavati mlade umove željne znanja te učiniti svoje učenje zabavnim veoma je težak zadatak. Učitelj u suvremenoj školi prestaje biti *misilac* koji pretenciozno tumači nastavne sadržaje. Njegove zadaće dobivaju novu dimenziju i preko kvalitetne škole vode učenike u ugodno razredno ozračje. Kreativnost mu nudi mogućnost rada na sebi, svojim znanjima, vještinama i stavovima. Promatrajući svoje učenike, trudi se upoznati ih, prepoznati njihove afinitete te ih usmjeriti na kritičko promišljanje i kreativan izričaj. Kreativan učitelj

ne sputava svoje učenike u razvoju kreativnosti, niti im nudi gotova rješenja. Svojim temeljnim nastavnim umijećima organizira nastavni sat u i uljuđenim uz uvažavanje osobnosti učenika. Primjenom drugačijih nastavnih metoda budi učenike iz stanja kroz planiranje, provedbu, praćenje svoga rada. Naglasak stavlja na usavršavanje svojih osobnih kompetencija koje ga čine čovječnim. Učenika pomiče od pasivnog slušatelja i stavlja ga u centar odgojno-obrazovnog procesa. On motivira, prati, usmjerava, komunicira, podržava, uvažava cijeni i potiče razvoj samopouzdanja. Učenici priželjkaju učitelja koji će ih oslobođiti *tereta i straha* od tradicionalne nastave i pružiti im mogućnost izbora. Dobra nastava postaje ona nastava koja potiče na kreativnost i stvara ugodnu razrednu klimu. Crvena nit koja je odlika dobre nastave postaje jednako vidljiva i učeniku i učitelju. Kvalitetan učitelj i kvalitetna škola daju nove uloge učitelju koji stalno iznova želi *osvježiti* svoju nastavu.

LITERATURA

- Amabile, T. M. (2012). Componential Theory of Creativity. *Harvard Business School Working Paper*, No. 12 – 34.
- Arar, Lj., Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologische teme*.
- Baer, M. (2012). Putting Creativity to Work: The Implementation of Creative Ideas in Organizations. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1102 – 1119.
- Bognar, L., Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. U Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (421 – 428). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Kherson State University Kherson.
- Bognar, L., Somolanji, I. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima, Život i škola, časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, Vol. Liv, No. 19, svibanj 2008.
- Bognar, B. (2010). Škola koja razvija kreativnost.
- Bogunović, B. (2004). *Socijalno-psihološki činioci muzičke uspješnosti*, doktorska teza. Beograd: Filozofski fakultet.
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*, Zagreb: Školska knjiga.
- Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju: kako promijeniti načina na koji svijet uči*. Zagreb: Educa.
- European Commission (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*, Zagreb: Educa.
- Isenberg, P. J. i Jalongo, M. R. (1997). *Creative Expression and Play in Early Childhood Curriculum*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kaufman, C. J., Bear, J. (2002). Hawking's Haiku, Madonna's Math: Why Is Hard to Be Creative in Every Room of the House, u: *Creativity – From Potential to*

Realization.

- Kyriacou, C. (2000). *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb, Educa.
- Lumbart, T., Guignard, J. H. (2002). The Generality – Specificity of Creativity: A Multivariate Approach, u: *Creativity – From Potential to Realization*.
- Maslow, A. H. (1976). *The Farther Reaches of Human Nature*, Penguin Books, New York.
- Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. U L. Bognar, J. Whitehead, B. Bognar, B., Perić Kraljik, M. i Munk, K. (ur.). *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. (str. 17 – 23). Požega.
- Muk, K. (2008). *Ključ neiscrpne kreativnosti: otkrivanje vlastitog kreativnog potencijala*. Zagreb.
- Ozimec, S. (1987). *Odgoj kreativnosti: Kako prepoznati i poticati dječju kreativnost*. Opći Savez društva „Naša djeca“, Varaždin.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.
- Rogers, C. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Runco, A. M. (2002). Everyone has Creative Potential, u: *Creativity – From Potential to Realization*.
- Srića, V. (1992). *Upravljanje kreativnošću*. Zagreb. Tisak.
- Sternberg, R. J. (1999). *Uspješna inteligencija: kako praktična i kreativna inteligencija određuju uspjeh u životu*. Zagreb: BARKA.
- Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik – učenik, Teorije mjerena, *Psihologejske teme*, 20, 2, 233-260.
- Treffinger, D. J. i sur. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators*. Sarasota/Florida: Center for Creative Learning.
- Vizek-Vidović, V. i sur. (2005). *Priručnik Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*, Institut za društvena istraživanja, Zagreb.

IVANA RESTOVIĆ
FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU
PETRA BATIĆ
OŠ DOMOVINSKE ZAHVALNOSTI
KNIN

EKOLOŠKA OSVIJEŠTENOST UČENIKA 2. I 4. RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Sažetak: *S industrijskim napretkom razvija se ekološka svijest, određena povijesnim stanjem i stupnjem razvitka društva. Spoznaja o ograničenosti prirode, svjesnost dominacije čovjeka nad prirodom i uspostavljanje ravnoteže između prirodnih i društvenih sustava neke su od bitnih dimenzija koje konstruiraju ekološku svijest. Proces odgoja i obrazovanja ima ključnu ulogu u razvitku ekološki osviještenog pojedinca. U središtu su tog procesa učenici koji kroz nastavni proces, vođeni učiteljem, usvajaju ekološki prihvatljiva ponašanja. Učenike treba poticati na razvijanje ekološke svijesti, to je preduvjet za zaštitu i očuvanje životne sredine, što podrazumijeva svijetlu budućnost našega planeta. S tim ciljem, u ovom radu provedeno je istraživanje o ekološkoj osviještenosti učenika 2. i 4. razreda osnovne škole. U istraživanju je sudjelovao 151 učenik s područja Šibensko-kninske županije. Cilj istraživanja bio je ispitati ekološku osviještenost učenika drugih i četvrtih razreda, gdje su rezultati promatrani prema razredu koji učenici pohađaju, spolu te uključenosti odnosno neuključenosti u ekološke radionice/aktivnosti. Zaključeno je da su učenici drugih razreda na višem nivou ekološke osviještenosti od učenika četvrtih razreda. Nije utvrđena razlika u ekološkoj osviještenosti između djevojčica i dječaka, dok uključenost u ekološke aktivnosti/radionice podiže ekološku svijest učenika.*

Ključne riječi: ekološka osviještenost, odgoj i obrazovanje za okoliš, učenici drugih i četvrtih razreda osnovne škole.

ECOLOGICAL AWARENESS OF 2ND AND 4TH GRADE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL

Summary: *Along with the industry development, ecological awareness develops as well. It is defined by historical conditions and society evolution. Our awareness of the nature limitations, human domination over nature and maintaining the balance between natural and social systems are some of the important dimensions that form our ecological awareness. The process of education has a key role in the development of an environmentally-aware individual. At the center of this process are the students who, through the learning process and guided by teachers, adopt environmentally friendly behavior. The students should be encouraged*

to develop environmental awareness; it is a prerequisite for the protection and preservation of the environment, which will provide a bright future for our planet. Therefore, a study was conducted exploring the environmental awareness of students of the 2nd and 4th grade. The study included 151 students living in the Šibenik-Knin County. The results were analyzed according to the grade, gender and participation or non-participation in environmental workshops/activities. It was concluded that the students of the second grade are more ecologically aware than the students of the fourth grade. Also, the gender proved to have no influence on the students' ecological awareness, while the participation in the ecological workshops/activities does.

Keywords: environmental awareness, environmental education, students of the second and fourth grade of primary school.

UVOD

Svijest suvremenog društva o važnosti očuvanja okruženja u kojem živi iz dana u dan raste. Posljednjih godina svjedoci smo mnogih ekoloških katastrofa, zagađenja i onečišćenja našega planeta. Industrijskim napretkom razvija se društvo, a time raste težnja usklađivanja ljudskih aktivnosti s mogućnostima okoliša. Sukladno s civilizacijskim promjenama rasla je i ekološka svijest koja podrazumijeva svijest dominacije čovjeka nad prirodom i uspostavljanje ravnoteže između prirodnog i društvenog svijeta. Svaki pojedinac treba biti svjestan da ne može i ne smije biti gospodar prirode i da svojim djelovanjem direktno ili indirektno djeluje na okoliš. Preuzimanjem odgovornosti za svoja djela razvija se pozitivna svijest o okolišu, što će uroditи odgovornim ekološkim ponašanjem. Od rane dobi života potrebno je razvijati ekološke vrijednosti i osvješćivati njihovu važnost za budućnost čovjeka. Stoga je izuzetno važan odgoj i obrazovanje za okoliš gdje se učenik smješta u središte procesa, vođen ekološki obrazovanim učiteljem. Pravim pristupom, kombiniranjem različitih oblika rada te prikladnim nastavnim sadržajima, učitelj usmjerava učenika prema glavnom cilju; stvaranju ekološki osviještenog pojedinca. Ekološki osviješteni pojedinac podjednako koristi znanja, vještine i vrijednosti, a prije svega stvara drugačiji odnos prema prirodi i prirodnim resursima. U Republici Hrvatskoj, u današnjim nastavnim programima ekološki odgoj i obrazovanje nisu zanemareni, ali mesta za napredak ima. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK, 2011) definirane su međupredmetne teme koje su obvezne u svim nastavnim predmetima i nositelji su odgojno-obrazovne djelatnosti. Međupredmetnom temom „Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša“ te nastavnim temama vezanim uz okoliš različitih nastavnih predmeta u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu, promiče se i osigurava razvoj pozitivnih odnosa učenika prema okolišu.

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA OKOLIŠ

Odgoj i obrazovanje je dinamičan proces koji osigurava pripremu za daljnji život omogućavajući stjecanje različitih znanja i vještina, stvaranje vlastitog pogleda na svijet i promišljanje na novi način. U središtu nastavnog procesa su djeca koja kao temelj budućeg društva trebaju biti ekološki obrazovana. Od 70-tih godina prošlog stoljeća, otkad se uočavaju globalni ekološki problemi, više se ne govori o obrazovanju za zaštitu prirode, već o obrazovanju za okoliš. Izgrađuje se novi model za podučavanje i učenje (engl. *teaching and learning*) koji obuhvaća empirijske, estetičke i etičke elemente obrazovanja. Ovaj model učenja doprinosi razvijanju znanja, stavova i vještina u svezi s odnosom i djelovanjem prema okolišu. Glavni cilj navedenog modela je podizanje svijesti ljudi o okolišu. To podrazumijeva obrazovanje koje podjednako obuhvaća znanja

o okolišu, sposobnosti za razumijevanje procesa koji utječe na okoliš te stavove o kvaliteti okoliša i etičkim i političkim promišljanjima u odnosu na okoliš (Buzov, 2008). U današnjem svijetu, ekološki odgoj i obrazovanje imaju ključnu ulogu u razvitu ekološke misli i održivosti ekonomije nekog društva, ali i društva u cijelosti. Ono podrazumijeva stvaranje pravilnog odnosa čovjeka spram okoline koja ga okružuje. Ekološki odgoj i obrazovanje nadilazi shvaćanje kao isključivo znanstvene discipline, jer uključuje znanja, stavove, vrijednosti, ali i međuljudske odnose koji doprinose formiranju učenika kao ekološki osviještenog pojedinca (Jukić, 2011). Prema definiciji Joya Palmera (1998) obrazovanje za okoliš sadrži obrazovna iskustva koja trebaju osigurati oспособljavanje učenika za stjecanje odgovarajuće razine znanja, razumijevanja i koncepata o okolišu. Na taj način učenici su sposobni kritički prosuđivati ljudske odnose naspram okoliša i promicati akcije vezane uz okoliš. Također, Palmer (1998) izdvaja tri dimenzije koje su temelj koncepta obrazovanja za okoliš, a to su: znanje, vještine i stavovi. Ove dimenzije se povezuju s trima strukturalnim komponentama: obrazovanje o okolišu, u okolišu ili iz okoliša i za okoliš (Buzov, 2008). Povezivanje navedenih dimenzija sa strukturalnim komponentama predstavlja osnovu znanja i razumijevanja okoliša koja se dopunjavaju osobnim iskustvom i istraživanjem u okolišu. Uz to se razvija osobna odgovornost i ponašanje koje je ključno za održivost planeta Zemlje i njezinih resursa (Palmer, 1998). Pogubno je za okoliš zaboravljati odgoj ili ga jednostavno podrazumijevati pod obrazovanjem, pa se „obrazovanje za okoliš“ može shvaćati kao stjecanje znanja o okolišu, a „odgoj za okoliš“ kao usvajanje vrijednosti i etičkih načela (Buzov, 2008). Vrijednosti imaju veliki značaj u djelatnostima vezanim uz okoliš, one motiviraju pojedince i grupne aktere i često su presudnije od znanja koja su „hladna“, koja nužno ne pokreću etički i emocionalni sloj u ljudskim bićima, dok su vrijednosti „tople“ i imaju pokretački potencijal, što vodi korjenitim društvenim promjena (Lay, 1993). Unatoč razlikovanju navedenih pojmova, ne smije se zanemariti niti odgoj niti obrazovanje (Lay, 1993). Koncept obrazovanja za okoliš podjednako ističe i znanja i vrijednosti čije razvijanje priprema ljude za drugačiji odnos prema prirodi i prirodnim resursima, a prije svega mijenja njihov odnos u procesu gospodarenja tim resursima (Buzov, 2008). Obrazovanje za okoliš obuhvaća elementarna prirodoslovna znanja o biosferi i okolišu, društvene i ekonomske vrijednosti te osnove i aspekte potrebne u praksi zaštite i gospodarenja okolišem. Kombiniranjem znanja koja upućuju na činjenice i vrijednosti koje su presudne pri opredjeljenju stavova potiču pojedinca na različite oblike djelovanja. Usvojene vrijednosti spontano „tjeraju“ pojedince na promjene u ponašanju, one djeluju „iznutra“, na novi način, potiču na razmišljanje, ali i djelovanje (Lay, 1993).

KURIKUL EKOLOŠKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

U kurikulu današnje škole vode se bitke oko tradicionalnih nastavnih predmeta i količine njihovih sadržaja koje stručni interesi nastoje maksimalno ugurati u već pretrpan nastavni program. Zbog toga se postavlja pitanje: „Učimo li za školu ili za život?“ (Jukić, 2011). Kurikul svake moderne pedagogije nastoji obrazovne ustanove uključiti u rješavanje aktualnih društvenih i okolišnih problema. To je ujedno i prilika da se već pri određenju ciljeva suvremenog odgoja, preko izbora novih sadržaja, oblika i načina učenja pa do osposobljavanja učitelja, djeluje na profesionalno kompetentan način, doprinese razvijanju kulture očuvanja životnog okoliša (Previšić, 2008). Pavičić (1993) smatra da je najučinkovitije ekološki odgoj i obrazovanje postaviti kao nastavno načelo sveukupne nastave, odnosno da ga je potrebno ukomponirati u gotovo sve nastavne predmete kao i izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Odgoj i obrazovanje za okoliš ne bi trebalo ograničavati na područje biologije, geografije i geologije, jer takav pristup ograničava učenike na tehnokratsko razmišljanje o ekologiji, a time na isto takav pristup okolišu i čitavoj zajednici. Ekološki pristup odgoju i obrazovanju mora obuhvatiti osobne, društveno-političke i socijalne odnose (Jukić, 2011).

Značajnu ulogu u kreiranju odgojno-obrazovne politike ima ekonomsko-političko-kulturno okruženje. Prilikom izrade kurikula ekološkog odgoja i obrazovanja, obrazovne paradigme ovise o društvenom kontekstu, konceptu i shvaćanju ekologije od kojeg se polazi, ali i od zadanih ishoda i kompetencija koje se očekuju od učenika. Prema tome, učenicima treba pružiti odgojno-obrazovne vrijednosti, jer one u velikoj mjeri određuju ljudsko ponašanje zbog toga što su posrednici između društvenog sustava i ponašanja svakog pojedinog čovjeka. Ekološki odgoj ne smije zaobići poučavanje o tome što su vrijednosti, pa tako samopotvrđujuće vrijednosti (ekspanzija, kompeticija, dominacija, kvantiteta), dominantne u zapadnoj kulturi nadmoći, ustupaju mjesto integracijskim vrijednostima (očuvanje, suradnja, kvaliteta, partnerstvo). Odgovornost prema prirodi, čovjeku i društvu treba biti ključna vrijednost s aspekta održivosti. Bez razvjeta sustava vrijednosti nema ni unaprjeđenja tzv. „metanoičnog učenja“ (grč. *noetika* – znanost o mišljenju i spoznaji) koji pomiče razinu usvajanja i širenja znanja te djeluje na svijest ljudi (Jukić, 2011).

Ekološki odgoj i obrazovanje treba djelovati i na kognitivnu i na afektivnu sferu učenika. Bez razvoja voljne komponente sustavno i potpuno ekološko djelovanje i takvo posljedično poželjno ponašanje nije moguće. U sklopu obvezne nastave učenici osim verbalnih informacija i primjerenih praktičnih radova svoja znanja i vještine mogu nadograđivati u brojnim izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima. U aktivnom sudjelovanju učenika u upoznavanju, analizi i rješavanju gorućih problema u njihovu kraju, školi, mjestu vodeću ulogu

ima učitelj. Stručna sposobljenost učitelja, njihova kreativnost u promišljanju načina i mogućnosti rješavanja važnih pitanja, u skladu s mogućnostima učenika od značajne su važnosti. Učenicima treba omogućiti da izrade vlastita uvjerenja i stavove koji su zapravo mostovi između znanja i ponašanja. Nužna su novija načela, novi pristupi koji omogućuju integraciju prirodoslovnih, društvenih, socioloških, psiholoških i drugih aspekata (Pavičić, 1993).

U središtu nastavnog procesa suvremene nastave, pa tako i u središtu procesa obrazovanja i odgoja za okoliš, jest učenik. Učenici trebaju biti aktivni sudionici u proučavanju ekoloških problema, što podrazumijeva sudjelovanje u istraživanjima, različitim akcijama, praćenju i donošenju zaključaka, logičkom promišljanju i, nadasve, aktivnom djelovanju. Isto tako, učenici trebaju znati djelotvorno sudjelovati u raspravama o ekološkim problemima, argumentirano braniti svoje stavove i pronalaziti rješenja, jer se tako stvaraju pojedinci koji zdravo prosuđuju i donose ispravne odluke (Pavičić, 1993). Svaka škola mora omogućiti učeniku da se razvije u svim sferama života, pa tako mora pružiti i mogućnost ekološkog odgoja i obrazovanja. Djeca kroz iskustvo s prirodom, aktivnim pristupom i razmišljanju o odnosu čovjeka i prirode predstavljaju temelj ekološkog boljštakta. Iako je odgoj i obrazovanje proces koji se odvija cijelog života, vrijednosti koje se ugrađuju tijekom primarnog obrazovanja vode pojedincu koji živi u skladu s ekološkim normama.

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA OKOLIŠ IZ KONTEKSTA REPUBLIKE HRVATSKE

Godine 2009. Hrvatski je sabor izglasao Strategiju održivog razvijatka Republike Hrvatske (RH), temeljni dokument održivog razvoja. Kao jedan od osnovnih uvjeta razvoja i prosperiteta RH prepoznato je obrazovanje, koje zauzima važno mjesto u Strateškom okviru za razvoj gdje se uočava potreba povećanja pismenosti, visokog obrazovanja i poticanja cjeloživotnog učenja. Cjeloživotno učenje, kao i ekološki odgoj i obrazovanje treba provoditi na trima razinama: formalnim obrazovanjem u nastavnim institucijama te neformalnim i informalnim obrazovanjem (Jukić, 2011). Odnos prema ekološkom odgoju i obrazovanju u RH uglavnom se odnosio na uključivanje ekološkog odgoja i obrazovanja u opis područja, tema i obrazovnih postignuća po ciklusima unutar prirodoslovnog, tehničkog i informatičkog, umjetničkog, tjelesnog i zdravstvenog područja, a didaktičko strukturiranje istog zanemareno je i uglavnom se svodi na obrazovni moment nastave grubo zanemarujući odgojnu komponentu. U današnjim nastavnim programima, ekološki odgoj i obrazovanje nije izdvojen u poseban nastavni predmet, već se ekološki odgoj i obrazovanje u hrvatskim školama najviše razvija unutar prirodoznanstvenog nastavnog područja. Zbog

toga je bitno naglasiti segment razvijanja stavova, jer oni doprinose rješavanju problema u budućem životu, što je izuzetno važno za ekološki odgoj i obrazovanje (Jukić, 2011). Također, velika je važnost usvajanja različitih znanstvenih pogleda na problem, podržavanja uporabe racionalnih objašnjenja, razvijanja samopouzdanja za vlastito izučavanje znanosti, znatiželje za postupcima i problemima vezanim uz znanost, odgovornog odnosa prema resursima i okolišu, osobne odgovornosti za održivo međudjelovanje s okolinom, ali i spremnosti za djelovanje u svrhu očuvanja prirodnih resursa (Domazet, 2009).

Nacionalni okvirni kurikulum

Nacionalnim okvirnim kurikulumom (NOK) definirane su međupredmetne veze koje pridonose međusobnom povezivanju odgojno-obrazovnih područja i nastavnih predmeta u skladnu cjelinu, što je uvjet za razvitak učeničkih temeljnih kompetencija (NOK, 2011). Međupredmetna tema „Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša“ promiče se u svim odgojno-obrazovnim područjima te se učeniku osigurava razvoj pozitivna i odgovorna ponašanja prema svojemu zdravlju i sigurnosti, zdravlju i sigurnosti drugih te zaštiti okoliša i održivu razvoju. Isto tako, učenici otkrivaju i uspostavljaju višestruke i raznolike odnose između prirodnih, društvenih, gospodarskih i kulturnih dimenzija okoliša. Vrlo je važno da učenici razvijaju razumijevanje za složenost problema što ih u odnosu na okoliš donose promijenjeni uvjeti života kao i društveni, gospodarski i tehnološki razvoj, zatim razvijanje potrebe očuvanja kvalitete okoliša te racionalno korištenje prirodnim izvorima. Izgrađuju se i pozitivne vrijednosti učenika, kao što su obzirnost, umjerenost, štedljivost, solidarnost i poštovanje samih sebe i drugih ljudi, prirode, okoliša kao i njihovih izvora i zaliha za sadašnje i buduće naraštaje (NOK, 2011).

Nastavni plan i program za osnovnu školu

U Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006) navedeni su integrativni odgojno-obrazovni sadržaji koji obuhvaćaju odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj. Obrazovanje ima presudno značenje za ostvarivanje održivoga razvoja, koji podrazumijeva gospodarski i društveni rast i razvoj, uz istodobno očuvanje kvalitete okoliša i razumno korištenje prirodnih resursa. Budući naraštaji moraju izgraditi drugaćiji odnos prema okolišu, koji podrazumijeva temeljitu promjenu pri razvijanju kolektivne svijesti o neiscrpnom kapacitetu okoliša, koji će pridonijeti i nadomjestiti sva narušavanja nastala ljudskim aktivnostima. To omogućuje novim naraštajima da razviju sposobnosti i vještine koje će im pomoći u suočavanju s naslijeđenim i novonastalim problemima (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). Škola, učitelji, primjereni oblici rada osiguravaju da novi naraštaji razviju kolektivnu svijest o okolišu i njegovoj

važnosti. Nadalje, ako djeca izgrade drugačiji odnos prema prirodi, ako im se usade pozitivne vrijednosti o očuvanju okoliša, svaka nadolazeća generacija bit će senzibiliziranjem. Svojim sadržajima, odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj obuhvaća prirodne, socijalne, kulturno-tradicijske i gospodarske aspekte okoliša. Stoga, za formiranje pojedinca kao aktivnog građanina potrebna su relevantna znanja, razvijanje kritičkoga mišljenja i vještina vrednovanja informacija te vještina demokratske rasprave u rješavanju problema, mirnoga rješavanja sukoba i spremnost za odgovorno donošenje odluka (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). Ove kompetencije su ostvarive uz primjenu odgovarajućih metoda i oblika rada koji će aktivirati učenika, omogućiti mu iskustveno učenje i učenje otkrivanjem, rješavanje problema primjerenih razvojnoj dobi te aktivno sudjelovanje u donošenju odluka. Osim u sklopu redovne nastave ova tema može se ostvarivati u izvannastavnim aktivnostima te drugim organizacijskim oblicima rada: integriranim izvanučioničkom nastavom, danima integrirane nastave u školi, ostvarivanjem školskih projekata za okoliš, posebno u suradnji s lokalnom zajednicom, stručnim institucijama, udrugama i gospodarskim tvrtkama, organiziranjem tribina te sudjelovanjem u različitim regionalnim, nacionalnim i međunarodnim projektima (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006).

Nastavni predmet *Priroda i društvo* od 1. do 4. razreda osnovne škole omogućuje korelacijsko-integracijski nastavni sustav, što je izuzetno bitno jer su nastavne teme vezane uz okoliš najzastupljenije upravo u tom nastavnom predmetu. Svaki učitelj mora biti sposoban i spreman provoditi takav način rada jer se zasniva na razumijevanju nastavnih sadržaja. Zaštita okoliša i održivi razvoj su neophodne teme, a nude mnoštvo mogućnosti za međupredmetno povezivanje, sukladno s tim i pripremu za cjeloživotno učenje. U tablici 1. prikazane su sve nastavne teme vezane uz okoliš predviđene Nastavnim planom i programom (2006) za predmet *Priroda i društvo* za prva četiri razreda osnovne škole.

Tablica 1. Prikaz tema vezanih uz okoliš iz Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (2006)

1. razred	2. razred	3. razred	4. razred
Čistoća okoliša	Zaštita i čuvanje okoliša	Značenje vode za život ljudi	Voda – uvjet života
		Gospodarstvo i kvaliteta okoliša	Zrak – uvjet života
			More

Iz tablice 1. razvidno je da se broj tema vezanih za ekološki odgoj učenika povećava od prvog do četvrtog razreda osnovne škole, što upućuje na poštivanje načela od „jednostavnog ka složenom“. Tako je u 1. razredu predviđena jedna

tema „Čistoća okoliša“ za koju se pretpostavlja da učenici već dolaskom iz predškolskih ustanova poznaju osnove ponašanja u okolišu te njegova očuvanja. U 2. razredu slijedi tema „Zaštita i očuvanje okoliša“, kojom se znanje učenika o očuvanju i unaprjeđenju okoliša nadograđuje, a osim znanja usavršavaju se i praktične aktivnosti, kao što su razvrstavanje otpada, izrada humusa i recikliranog papira i sl. Nastavni plan i program (2006) za treći razred osnovne škole predviđa dvije teme: „Značenje vode za život ljudi“ i „Gospodarstvo i zaštita okoliša“, gdje učenici uočavaju utjecaj čovjeka na okoliš, s posebnim naglaskom na očuvanje čistoće i potrošnju vode, vezu između djelatnosti ljudi i onečišćenja okoliša, ali i predlažu se mjere zaštite životnog okruženja. U 4. razredu nema izdvojene teme za okoliš, ali usko vezane teme su: „Voda – uvjet života“, „Zrak – uvjet života“ i „More“. Navedene teme usmjerene su na razumijevanje važnosti onečišćenja i zaštite vode, zraka i mora. Ovdje su navedene usko vezane teme za okoliš, ali bitno je naglasiti da bez obzira na razred, sve teme zadane Nastavnim planom i programom (2006) omogućuju korelaciju s međupredmetnom temom „Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša“. Sukladno s navedenim, odgoj i obrazovanje učenika kao ekološki osviještenog pojedinca nije moguće zapostaviti.

Tablica 2. Usporedba nastavnih tema za odgoj i obrazovanje za okoliš u 2. i 4. razredu

2. razred	4.razred
ZAŠTITA I OČUVANJE OKOLIŠA <i>Ključni pojmovi:</i> čovjek, okoliš, otpad, smeće, onečišćenje. <i>Obrazovna postignuća:</i> razumjeti utjecaj čovjeka na okoliš, navesti postupke kojima učenici mogu pridonijeti zaštiti, očuvanju i unaprijeđenju okoliša, razlikovati otpad od smeća i razvrstavati ga u odgovarajuće spremnike.	VODA – UVJET ŽIVOTA <i>Ključni pojmovi:</i> svojstva vode, kruženje vode u prirodi, vrelište, ledište. <i>Obrazovna postignuća:</i> upoznati osnovna svojstva vode na temelju pokusa; razumjeti kruženje vode u prirodi; razumjeti utjecaj čovjeka na onečišćenje, čuvanje i potrošnju vode. ZRAK – UVJET ŽIVOTA <i>Ključni pojmovi:</i> zrak, svojstva zraka, sastav zraka. <i>Obrazovna postignuća:</i> upoznati svojstva zraka na temelju pokusa; znati sastav zraka (kisik, dušik, ugljikov dioksid); razumjeti važnost zraka za život; razumjeti važnost zaštite zraka od onečišćenja. MORE <i>Ključni pojmovi:</i> životna zajednica, životni uvjeti. <i>Obrazovna postignuća:</i> upoznati i razlikovati najpoznatije biljke i životinje u moru i uz more; razumjeti važnost mora za RH (turizam, brodogradnja, ribarstvo); navesti uzroke onečišćenja mora i razumjeti važnost očuvanja čistoće mora.

U tablici 2. prikazane su nastavne teme vezane uz okoliš, ključni pojmovi i obrazovna postignuća predviđene Nastavnim planom i programom za osnovnu školu za predmet *Priroda i društvo* za drugi i četvrti razred osnovne škole (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). Usporedbom nastavnih tema za ekološki odgoj učenika uočava se da ih u četvrtom razredu ima više kao i to da su složenije sadržajem, što je vidljivo iz navedenih ključnih pojmoveva i obrazovnih postignuća. Također, za razliku od tema u drugom razredu, nema izdvojene teme za okoliš, već se znanje nadograđuje i proširuje kroz obrazovna postignuća. U drugom razredu učenici imaju jednu nastavnu temu, ali u potpunosti posvećenu zaštiti i očuvanju

okoliša. Kako je u cjelokupnom nastavnom procesu, tako i prilikom izvođenja ovih tema, voditelj nastavnog procesa učitelj, on određuje koliko će vremena posvetiti određenom nastavnom sadržaju i koji će sadržaj detaljnije obrađivati, ovisno o strukturi učenika, zavičajnoj sredini i njezinim specifičnostima.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Od rane dobi potrebno je razvijati pozitivne ekološke vrijednosti. Svaki pojedinac treba biti svjestan da svojim djelovanjem direktno ili indirektno djeluje na okoliš. Stoga je cilj ovog istraživanja bio ispitati koliko su učenici 2. i 4. razreda osnovne škole ekološki osviješteni, kao i provjeriti postoji li statistički značajna razlika između ekološke osviještenosti učenika drugih i četvrtih razreda. Također, istraživanjem se pokušalo utvrditi utječu li spol i uključenost u ekološke radionice na ekološku osviještenost učenika.

S obzirom na cilj istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

- H1. Učenici 4. razreda su ekološki više osviješteni od učenika 2. razreda.
- H2. Spol ne utječe na ekološku osviještenost učenika.
- H3. Uključenost učenika u ekološke radionice poboljšava ekološku osviještenost.

Sudionici:

U istraživanju su sudjelovali učenici nižih razreda Osnovne škole „Domovinske zahvalnosti“ iz Šibensko-kninske županije. U istraživanju je sudjelovao 151 učenik, od toga 72 učenika drugih i 79 učenika četvrtih razreda. Od ukupnog broja učenika koji su sudjelovali u ovom istraživanju, njih 70 (46 %) pripadnice su ženskog spola, a njih 81 (54 %) je muškog spola. Istraživanje je provedeno u lipnju 2016. godine.

Instrument istraživanja:

U svrhu istraživanja upotrebljavao se anonimni upitnik izrađen za potrebe ovog rada. Ispitanici su dobrovoljno i samostalno sudjelovali u istraživanju i popunjavanju upitnika. U prvom dijelu anketnog upitnika prikupljene su informacije o spolu, razredu koji učenici pohađaju i uključenosti u ekološke radionice/aktivnosti. Ispitanici koji su tijekom školske godine 2015./2016. bili uključeni u ekološke radionice/aktivnosti kao izvannastavne ili izvanškolske aktivnosti zaokružili su na anketnom listiću „da“. U drugom dijelu anketnog upitnika od ispitanika se tražilo da iskažu svoje slaganje s dvadeset i šest ponuđenih tvrdnjih. Za svaku tvrdnju ponuđene su tri mogućnosti odgovora koje su ispitanici zaokruživali, prema vlastitom znanju, stavovima i iskustvima. Stupanj slaganja iskazivali su trostupanjskom Likertovom skalom, izborom jedne od sljedećih mogućnosti: 1 – ne slažem se, 2 – niti se slažem, niti se ne slažem, 3 – slažem se. Tvrđnje iz upitnika su pred-

stavljeni u cijelosti u prikazu rezultata istraživanja.

Prikupljeni podatci obrađeni su hi-kvadrat testom uz tzv. Yatesovu prilagodbu koja se upotrebljava kada su frekvencije manje od 5. Hi-kvadrat test upotrijebili smo za utvrđivanje odstupanja dobivenih (opaženih) frekvencija (f_o) od onih koje bismo očekivali (f_t) pod određenom hipotezom. Izračun hi-kvadrat testa koristio se na razini značajnosti 5 % ($P=0,05$) (Grubišić, 2004). Granična vrijednost hi-kvadrata uz 2 stupnja slobode (df) na razini značajnosti $P=0,05$ je 5,992. Ako je izračunata vrijednost veća od granične vrijednosti, tada se zaključuje da postoji statistički značajna razlika, a ako je izračunata vrijednost manja, tada nema statistički značajne razlike. Vrijednost hi-kvadrat testa izračunata je prema sljedećoj formuli:

REZULTATI

U prvom dijelu upitnika ispitanici su sociodemografska obilježja ispitanika; spol, razred koji pohađaju i uključenost u ekološke radionice/aktivnosti. Od ukupnog uzorka ispitanika ($N=151$), 54 % ($N=81$) ispitanika su dječaci, a 46 % ($N=70$) su djevojčice. U istraživanju je sudjelovalo 11 dječaka više nego djevojčica. Od ukupnog uzorka ispitanika ($N=151$), 48 % ($N=72$) pohađa drugi razred, dok njih 52 % ($N=79$) pohađa četvrti razred. Nešto više ($N=6$) učenika pohađa četvrti razred osnovne škole, ali nema velikog odstupanja od broja učenika drugih razreda.

Od ukupnog uzorka ispitanika ($N=151$), njih 23 % ($N=35$) pohađa ekološke radionice/aktivnosti, dok njih 77 % ($N=116$) ne sudjeluju u radu ekoloških radionica/aktivnosti. Veći broj ispitanika nije uključen u ekološke radionice/aktivnosti, što ukazuje na veće odstupanje u odnosu na broj učenika koji su uključeni u ekološke radionice/aktivnosti.

Tablica 3. Prikaz rezultata dobivenih analizom anketnog upitnika prema spolu učenika, razredu koji pohađaju i sudjelovanju u ekološkim radionicama/aktivnostima.

TVRDNJE		1	2	3
Struktura (%)				
1. Velike tvornice zagađuju okoliš.				
Spol	M	7	6	87
	Ž	4	13	83
Razred	2	11	14	75
	4	1	5	94

11. DANI OSNOVNIH ŠKOLA SPLITSKO-DALMATINSKE ŽUPANIJE - OD ZNANOSTI DO UČIONICE

Ekološka aktivnost	+	0	11	89
	-	8	9	83

2. Razna prijevozna sredstva zagađuju okoliš.

Spol	M	12	17	71
	Ž	10	20	70
Razred	2	22	21	57
	4	1	16	83
Ekološka aktivnost	+	0	29	71
	-	14	16	70

3. Bacanje smeće u vodu zagađuje okoliš.

Spol	M	4	0	96
	Ž	3	0	97
Razred	2	3	0	97
	4	4	0	96
Ekološka aktivnost	+	0	0	100
	-	4	0	96

4. Smeće bacam u koš.

Spol	M	5	7	88
	Ž	6	3	91
Razred	2	6	1	93
	4	5	9	86
Ekološka aktivnost	+	0	0	100
	-	7	7	86

5. Kada idem s plaže, pokupim svoj otpad.

Spol	M	6	4	90
	Ž	3	4	93
Razred	2	4	3	93
	4	5	5	90
Ekološka aktivnost	+	0	0	100
	-	6	5	89

6. Kada u parku vidim otpatke, stavim ih u odgovarajući spremnik.

Spol	M	16	11	73
	Ž	11	16	73

11. DANI OSNOVNIH ŠKOLA SPLITSKO-DALMATINSKE ŽUPANIJE - OD ZNANOSTI DO UČIONICE

Razred	2	12	3	85
	4	15	23	62
Ekološka aktivnost	+	3	0	97
	-	17	17	66
7. Dok četkam zube, zatvaram slavinu.				
Spol	M	10	7	83
	Ž	1	16	83
Razred	2	4	7	89
	4	8	15	77
Ekološka aktivnost	+	3	3	94
	-	7	14	94
8. Sakupljam stari papir.				
Spol	M	25	12	63
	Ž	19	27	54
Razred	2	22	9	69
	4	22	29	46
Ekološka aktivnost	+	2	9	89
	-	28	22	50
9. Svrstavanje i odvajanje različitih vrsta otpada koristi društvu.				
Spol	M	8	4	88
	Ž	3	10	87
Razred	2	6	4	90
	4	6	9	85
Ekološka aktivnost	+	0	0	100
	-	7	9	84
TVRDNJE		1	2	3
Struktura (%)				
10. U plave spremnike odvajamo papir.				
Spol	M	5	4	91
	Ž	0	4	96
Razred	2	3	0	97
	4	2	8	90
Ekološka aktivnost	+	0	0	100
	-	3	5	92

11. DANI OSNOVNIH ŠKOLA SPLITSKO-DALMATINSKE ŽUPANIJE - OD ZNANOSTI DO UČIONICE

11. U zelene spremnike odvajamo staklo.

Spol	M	4	4	92
	Ž	1	3	96
Razred	2	1	1	98
	4	4	5	91
Ekološka aktivnost	+	0	0	100
	-	3	4	93

12 U žute spremnike odvajamo plastiku.

Spol	M	2	4	94
	Ž	1,4	1,4	97,2
Razred	2	1	0	99
	4	3	5	92
Ekološka aktivnost	+	0	0	100
	-	2,6	3,4	94

13. Stare baterije odlažemo u posebne spremnike.

Spol	M	6,2	2,5	91,3
	Ž	0	7	93
Razred	2	4	3	93
	4	3	6	91
Ekološka aktivnost	+	0	0	100
	-	4	6	90

14. Razvrstavam otpad.

Spol	M	13,6	18,5	67,9
	Ž	8,6	25,7	65,7
Razred	2	8	13	79
	4	14	30	56
Ekološka aktivnost	+	0	14	86
	-	15	24	86

15. Plastika se razgrađuje u prirodi.

Spol	M	64	20	16
	Ž	72	21	7
Razred	2	64	22	14
	4	71	19	10

11. DANI OSNOVNIH ŠKOLA SPLITSKO-DALMATINSKE ŽUPANIJE - OD ZNANOSTI DO UČIONICE

Ekološka aktivnost	+	77	14	9
	-	65	22	13

16. Odjeća se može reciklirati.

Spol	M	23	21	56
	Ž	24,3	24,3	51,4
Razred	2	30	17	53
	4	18	28	54
Ekološka aktivnost	+	3	17	80
	-	30	24	46

17. Smeće se ne može reciklirati.

Spol	M	41	8	51
	Ž	37	10	53
Razred	2	42	7	51
	4	37	11	52
Ekološka aktivnost	+	14	11	75
	-	46	9	45

18. Važno je upotrebljavati predmete koje možemo reciklirati.

Spol	M	5	11	84
	Ž	3	19	77
Razred	2	6	11	83
	4	3	18	79
Ekološka aktivnost	+	0	9	91
	-	5,2	16,4	78,4
TVRDNJE		1	2	3

Struktura (%)

19. Postoji razlika između smeća i otpada.

Spol	M	5	14	81
	Ž	4	7	89
Razred	2	7	13	80
	4	2,5	8,9	88,6
Ekološka aktivnost	+	0	14	86
	-	6	9,5	84,5

20. Svaki čovjek može pridonijeti očuvanju okoliša.

11. DANI OSNOVNIH ŠKOLA SPLITSKO-DALMATINSKE ŽUPANIJE - OD ZNANOSTI DO UČIONICE

Spol	M	7	4	89
	Ž	3	3	94
Razred	2	6	4	90
	4	5	3	92
Ekološka aktivnost	+	0	3	97
	-	7	3	90

21. Čovjek ne može utjecati na očuvanje okoliša.

Spol	M	70,4	12,3	17,3
	Ž	72	7	21
Razred	2	64	11	25
	4	77	9	14
Ekološka aktivnost	+	89	11	0
	-	66	9	25

22 Važno je održavati čistoću okoliša.

Spol	M	5	2	93
	Ž	1	0	99
Razred	2	3	0	97
	4	3,8	2,5	93,7
Ekološka aktivnost	+	0	0	100
	-	4	2	94

23. Ekološka osviještenost podrazumijeva samo brigu o šumama.

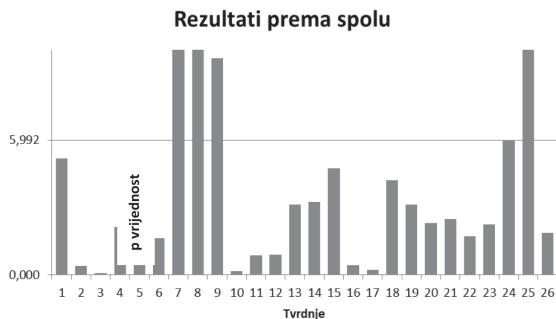
Spol	M	69	12	19
	Ž	74,3	14,3	11,4
Razred	2	75	10	15
	4	68	17	15
Ekološka aktivnost	+	83	11	6
	-	68	14	18

24 Namjerno zagađivanje okoliša treba biti kažnjeno.

Spol	M	15	10	75
	Ž	10	3	87
Razred	2	6	1	93
	4	19	11	70
Ekološka aktivnost	+	6	3	91
	-	17,7	7,8	77,5

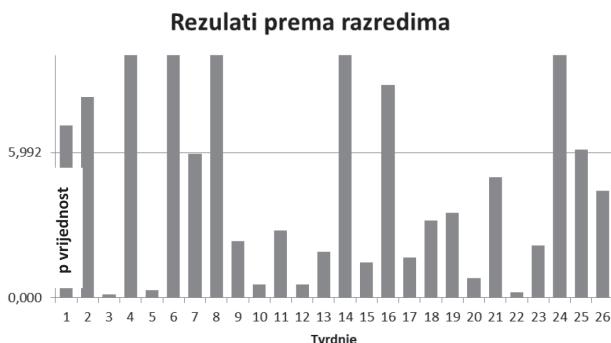
25. Svake godine zasadim barem jednu biljku/stablo.				
Spol	M	30	17	53
	Ž	7	30	63
Razred	2	17	18	65
	4	21,5	27,9	50,6
Ekološkaaktivnost	+	3	23	74
	-	24	23	53
26. Ekološki sam osviješten/a.				
Spol	M	16	27	57
	Ž	17	34	49
Razred	2	21	25	54
	4	13	35	52
Ekološka aktivnost	+	0	26	74
	-	21,5	31,9	46,6

Statistički značajna razlika u odgovorima između dječaka i djevojčica uočena je u tvrdnjama 7., 8., 9. i 25. (Graf 1). Na tvrdnju 7. „Dok četkam zube, zatvaram slavinu“ najčešći odgovor u obje ispitane skupine je „slažem se“ (67 dječaka i 58 djevojčica), dok razliku čini 10 % ispitanika muškog spola koji su zaokružili odgovor „ne slažem se“ (Tablica 3). Analizom ove tvrdnje utvrđena je statistički značajna razlike ($10,327 > 5,992$) između ispitanika muškog i ženskog spola. Za tvrdnju 8. „Sakupljam stari papir“ složilo se 58 dječaka naspram 31 djevojčice (Tablica 3), a statistički značajna razlika utvrđena je u korist dječaka ($13,140 > 5,992$). Tvrđnja 9. „Svrstavanje i odvajanje različitih vrsta otpada koristi društву“ pokazala je najčešći odgovor u obje ispitane skupine „slažem se“ (61 dječak i 71 djevojčica; Tablica 3) i time statistički značajnu razliku ($9,646 < 5,992$) između ispitanika muškog i ženskog spola. S tvrdnjom 25. „Svake godine zasadim barem jednu biljku/stablo“ složilo se 53 % dječaka i 63 % djevojčica, dok se s tvrdnjom nije složilo čak 30 % dječaka i 5 % djevojčica. Bolje rezultate pokazale su ispitanice ženskog spola s utvrđenom statistički značajnom razlikom ($20,515 > 5,992$).

Graf 1. Grafički prikaz p vrijednosti za svaku tvrdnju s obzirom na spol učenika.

S obzirom na razred koji učenici pohađaju, postoji statistički značajna razlika u 8 od ponuđenih 26 tvrdnji. Statistički značajna razlika u korist učenika 4. razreda pokazana je za tvrdnju 1. „Velike tvornice zagađuju okoliš“ ($7,119 > 5,992$), za tvrdnju 2. „Razna prijevozna sredstva zagađuju okoliš“ ($8,286 > 5,992$) i za tvrdnju 16. „Odjeća se može reciklirati“ ($8,796 > 5,992$) (Graf 2).

Učenici 2. razreda pokazali su bolje rezultate u tvrdnjama 4., 6., 8., 14., 24. i 25., čime je utvrđena i statistički značajna razlika u danim odgovorima, i to za tvrdnju 4. „Smeće bacam u koš“ ($20,764 > 5,992$), za tvrdnju 6. „Kada u parku vidim otpatke, stavim ih u odgovarajući spremnik“, za tvrdnju 8. „Sakupljam stari papir“ ($66,212 > 5,992$), za tvrdnju 14. ($21,512 > 5,992$), za tvrdnju 24. „Namjerno zagađivanje okoliša treba biti kažnjeno“ ($64,376 > 5,992$) te za tvrdnju 25. „Svake godine zasadim barem jednu biljku/stablo“ ($6,117 > 5,992$) (Graf 2).

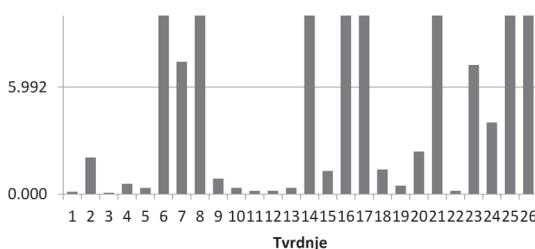
Graf 2. Grafički prikaz p vrijednosti za svaku tvrdnju s obzirom na razred koji učenici pohađaju.

S obzirom na uključenost učenika u ekološke radionice ili aktivnosti, statistički značajna razlika u danim odgovorima učenika uočena je u 10 tvrdnji od ponuđenih 26 (Graf 3). Bolje rezultate pokazali su učenici uključeni u ekološke ak-

tivnosti/radionice. Statistički značajna razlika utvrđena je u odgovorima učenika za tvrdnju 6. „Kada u parku vidim otpatke, stavim ih u odgovarajući spremnik“ ($7,417 > 5,992$), za tvrdnju 7. „Dok četkam zube, zatvaram slavinu“ ($7,417 > 5,992$), za tvrdnju 8. „Sakupljam stari papir“ ($66,212 > 5,992$), za tvrdnju 14. „Razvrstavam otpad“ ($30,604 > 5,992$), za tvrdnju 16. „Odjeća se može reciklirati“ ($78,205 > 5,992$), za tvrdnju 17. „Smeće se ne može reciklirati“ ($26,353 > 5,992$), za tvrdnju 21. „Čovjek ne može utjecati na očuvanje okoliša“ ($37,453 > 5,992$), za tvrdnju 25. „Svake godine zasadim barem jednu biljku/stablo“ ($44,445 > 5,992$) i za tvrdnju 26. „Ekološki sam osviješten/a“ ($43,527 > 5,992$).

Graf 3. Grafički prikaz p vrijednosti za svaku tvrdnju s obzirom na uključenost učenika u ekološke radionice/aktivnosti.

Rezultati prema ekološkoj aktivnosti



RASPRAVA

U suvremenom svijetu djeca provode sve više vremena u zatvorenim prostorima počevši od boravka u predškolskim ustanovama, školama, svojim domovima, bilo u stanovima ili obiteljskim kućama, umjesto na školskom ili kućnom dvorištu, igralištima, parkovima, odnosno u vanjskom prirodnom okruženju. Razlog ovome vjerojatno leži u sve dužem radnom vremenu roditelja koji nisu u mogućnosti biti sa svojom djecom te u razvoju tehnologije poput televizije, mobitela, kompjutera, video igrlica i slično, gdje virtualno zamjenjuje stvarno, priroda postaje nešto egzotično, a nestvarni svjetovi stvarni uz sve veću stopu ovisnosti o virtualnome. Dodatno, prisutna je i roditeljska briga vezana uz sve veći broj automobila i moguće prometne nezgode, ozljede, ubode insekata, bolesti, otmice i sveprisutna onečišćenja (Clement, 2004; O'brien i Murrey, 2007; Valentine i Kendrick, 1997). Mnoge studije pokazuju da boravak, igra i učenje u otvorenim prostorima, u prirodnom okolišu pozitivno utječu na razvijanje ekološke svijesti djece kao i na stvaranje pozitivnih stavova i ponašanje općenito (Ewert i sur. 2005; Palmberg i Kuru, 2010). Uspoređujući učenike koji su svakodnevno provodili različite aktivnosti u vanjskom okolišu s onima koji

su uglavnom boravili u zatvorenim školskim prostorima, ustanovljeno ja da su ovi prvi imali jače i jasnije definirane stavove prema prirodi te da imaju bolje izraženo socijalno ponašanje kao i razvijenu moralnu svijest (Palmberg i Kuru, 2010). Mnoga djeca, pogotovo u gradskim sredinama nisu u mogućnosti učenja u dinamičkom vanjskom okolišu i prirodnom okruženju, što dovodi do pojave porasta poremećaja pažnje i smanjene koncentracije, pa čak i depresije (Pyle, 1993; Louv, 2005). Zato je uloga predškolskih i školskih ustanova nezaobilazna u upoznavanju djece s prirodnim okruženjem i omogućavanju stjecanja vlastitog iskustava u prirodi (Bailie, 2012).

Rezultati ovog istraživanja pokazuju znanja, stavove i iskustva učenika drugih i četvrtih razreda osnovne škole o brizi i očuvanju okoliša. Svaka tvrdnja promatrana je s tri gledišta; prema spolu, razredu koji učenici pohađaju i uključenosti odnosno neuključenosti u ekološke radionice/aktivnosti.

Iako je pretpostavljeno da učenici četvrtog razreda osnovne škole vladaju određenim ekološkim pojmovima i primjenjuju stečena znanja i vrijednosti u svakodnevnom životu, analiza rezultata je pokazala da su učenici drugih razreda osnovne škole ekološki osvješteniji. Između ovih dviju ispitanih skupina postoji statistički značajna razlika u odgovorima dobivena analizom stavova prema tvrdnjama iz anketnog upitnika, gdje bolje rezultate pokazuju učenici drugih razreda. Tako su učenici 2. razreda pokazali da su ekološki mnogo aktivniji od četvrtaša jer bacaju smeće u koš, sakupljaju otpad i razvrstavaju ga u spremnike određene boje te smatraju da ekološki neprihvatljivo ponašanje treba biti kažnjeno. Učenici 4. razreda pokazali su bolje znanje o tome koji su glavni zagađivači okoliša kao i u spoznaji da se i odjeća može reciklirati. I kod učenika 2. i 4. razreda trebalo bi osvestiti potrebu i važnost sadnje biljaka i njihova utjecaja na život svih živih bića. Sadnjom i brigom za biljke, učenici bi više boravili u prirodi i razvijali ljubav prema prirodi, ali i unaprjeđivali svoje ekološke djelatnosti. Dobiveni rezultati se mogu povezati s istraživanjem o općem uspjehu učenika nižih razreda, gdje bolji opći uspjeh postižu učenici drugih razreda naspram učenika četvrtih razreda (Buljubašić Kuzmanović i Botić, 2012). Kretanje općeg uspjeha i njegove blage promjene ukazuju na silaznu putanju tijekom prvih četiri razreda osnovne škole. Sukladno s tim, zainteresiranost učenika općenito za nastavne sadržaje, pa tako i ekološke, niža je s višim stupnjem obrazovanja, što može opravdati zaključak ovog istraživanja da su učenici drugih razreda ekološki osvješteniji (Buljubašić Kuzmanović i Botić, 2012). Postavljena hipoteza 1 (H1) u ovom istraživanju, kojom se pretpostavlja da su učenici četvrtih razreda ekološki osvješteniji od učenika drugih razreda osnovne škole, stoga se odbacuje. Učitelji moraju naći način kako učenike zainteresirati za sve nastavne sadržaje, pa tako i za sadržaj o okolišu. Svaki učenik je individua za sebe, a u današnje vrijeme je sve više učenika s poteškoćama u razvoju pa nastavne sadržaje, metode i oblike rada treba prilagoditi njihovim mogućnostima. Stjecanje znanja i razvijanje vještina

vlastitim iskustvom, ponajprije primjenom naučenog u svakodnevnim životnim situacijama, učeniku se osigurava znanje potrebno za cjeloživotno učenje. Stoga se nastavni proces treba temeljiti upravo na samostalnom istraživanju učenika, uključivanjem u različite ekološke aktivnosti poput sakupljanja starog papira, razvrstavanja otpada koji se može reciklirati, akcije čišćenja školskih dvorišta, sadnje biljaka i slično, što će zasigurno pomoći u stvaranju ekološki osviještene zajednice. Djeca koja se igraju i provode različite školske zadatke i aktivnosti vani stvaraju pozitivniju sliku o sebi i svijetu koji ih okružuje (Moore 1996), što utječe i na povećanje socijalne interakcije među djecom (Moore 1986, Bixler i sur., 2002), a uočeno je i da se djeca s hiperaktivnim poremećajem puno bolje koncentriraju nakon aktivnosti provedenih u prirodi (Faber Taylor i sur., 2001).

Između ispitanika muškog i ženskog spola nije uočena statistički značajna razlika po pitanju ekološke osviještenosti. Analizom odgovora svih tvrdnji dokazano je da su obje ispitane skupine podjednako ekološki osviještene. Bez obzira na spol, ispitanici uočavaju važnost očuvanja okoliša, a prema danim odgovorima, vlastitim primjerom nastoje njegovati i očuvati okoliš. Uočene su statističke značajne razlike samo u nekoliko tvrdnji pa su tako curice svjesnije važnosti očuvanja pitke vode, jer redovito zatvaraju slavinu dok četkaju zube, dok su dječaci aktivniji u sakupljanju starog papira, što govori o njihovoj svjesnosti o mogućnosti recikliranja starog papira i posljedično očuvanja biljaka. Stoga se postavljena hipoteza 2 (H2) da spol ne utječe na ekološku osviještenost učenika može potvrditi. Dječaci i djevojčice prepoznaju velike tvornice i razna prijevozna sredstva kao zagađivače okoliša, poznaju korist od sakupljanja i razvrstavanja otpada, kao i važnost upotrebe recikliranih materijala i razliku između smeća i otpada, iako njih tek polovica smatra da su ekološki osviješteni. Budući da osnovne norme ponašanja, stvaranje vlastitih stavova i mišljenja polazi od roditeljskog doma, velika uloga je na roditeljima koji bi trebali od najranije dobi svoje djece bez obzira na spol, osobnim primjerom i aktivnostima u domu kod njih razvijati svijest o očuvanju okoliša, prirodnih resursa te stvaranju pozitivnih oblika ponašanja kao i preuzimanju odgovornosti za svoja djelovanja.

Analizom dobivenih odgovora na sve postavljene tvrdnje, utvrđena je statistički značajna razlika između učenika koji su uključeni i onih koji nisu uključeni u ekološke radionice/aktivnosti. Bolje rezultate pokazuju učenici uključeni u ekološke radionice, što upućuje na zaključak da su ekološki osviješteniji. Svi su učenici u ovom istraživanju pokazali relativno dobro poznавanje ekoloških pojmova i teoretskih principa kao i pravila ponašanja za očuvanje prirode, ali bez boravka u prirodi i osobnog sudjelovanja, samostalnog istraživanja i stvaranja vlastitih iskustava u bliskom kontaktu s prirodom nema razvoja dječje znatiželje, emocionalne povezanosti i ljubavi prema prirodi, što vodi razvoju ekološki osviještenog i brižnog pojedinca koji razumije kako očuvati prašume, spasiti ozonski omotač ili smanjiti učinak staklenika (White, 2006). Time je potvrđena

postavljena hipoteza 3 (H3) da uključenost učenika u ekološke radionice/aktivnosti utječe na ekološku osviještenost učenika, što podrazumijeva bolje poznavanje ekoloških vrijednosti i prakticiranje ekološki prihvatljivog ponašanja. Stoga bi učitelji trebali posvetiti vrijeme osmišljavanju i provođenju kvalitetnih i učenicima primjerenih i zanimljivih aktivnosti i radionica ekološkog sadržaja bez obzira jesu li učenici uključeni ili ne u postojeće ekološke skupine. Pokazano je da boravak u prirodi i provođenje aktivnosti u prirodnom okruženju utječe na kognitivni razvoj djece poboljšavajući njihove sposobnosti promatranja, zapažanja i analiziranja kao i rast svjesnosti o svijetu u kojem žive, promišljanju o prirodi i njezinu očuvanju (Pyle 2002).

Djeca i društvo mogu profitirati kao cjelina samo ako se značajno poveća uloga informalne igre i aktivnosti u prirodnom vanjskom okolišu gdje se djeca osjećaju ugodno i opušteno, gdje imaju mogućnosti rasti i učiti na svoj jedinstveni način, igrom istražujući i otkrivajući prirodu i svijet koji ih okružuje. Ovakvim pristupom djeca će razvijati i usvajati pozitivne stavove prema okolišu, cijeniti vrijednosti prirode i postati čuvari Zemlje koji će štititi njenu iznimnost i očuvati njenu raznolikost.

ZAKLJUČAK

Zagađivanje okoliša, iscrpljivanje ograničenih prirodnih resursa i ekološke katastrofe ne mogu biti otklonjeni propisima, mogu možda biti djelomično rješenje, a tek duboke promjene u društvu, u svijesti svakog pojedinca pridonose očuvanju planeta Zemlje. Temelj svakoga društva jesu djeca, što upućuje na važnost razvijanja pozitivnih ekoloških vrijednosti u najranijem razdoblju života. Važnu ulogu u tom procesu ima škola koja provodi odgoj i obrazovanje za okoliš. Odgovarajućim pristupom, tehnikama rada i praktičnim nastavnim sadržajima učitelj vodi učenike prema cilju, oblikovanju ekološki osviještenog pojedinca. Ekološki osviješten pojedinac razvija drugačiji odnos prema prirodi i prirodnim resursima, poštujući sadašnjost za bolju budućnost. U ovom radu prikazano je istraživanje provedeno među 151-im učenikom drugih i četvrtih razreda osnovne škole „Domovinske zahvalnosti“ u Kninu. Glavni cilj istraživanja je bio ispitati ekološku osviještenost učenika.

Rezultati cjelokupnog istraživanja su vrlo zadovoljavajući, jer pokazuju visoku razinu ekološke osviještenosti učenika. No, analiza rezultata pojedinih tvrdnji upozorava na nedostatke ekološkog odgoja u roditeljskom domu kao i u osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju za okoliš, što ostavlja mesta za napredak. Veliki broj učenika poznaje razliku između smeća i otpada, ali nisu pokazali sigurnost u točnost tvrdnje da se smeće ne može reciklirati. Isto tako, učenici su svjesni da je važno održavati čistoću okoliša, dok su rezultati pokazali da ipak nedovoljno razvrstavaju otpad, i npr. ne sakupljaju stari papir. Također, učenici

nisu sigurni da se plastika ne razgrađuje u prirodi, da se odjeća može reciklirati te da ekološka osviještenost ne podrazumijeva samo brigu o šumama. Rezultati ostavljaju mjesto radu i napretku kao i osmišljavanju novih ekoloških sadržaja i edukaciji učitelja i učenika. Učenici posjeduju znanja koja se u većoj mjeri mogu koristiti u svakodnevnim aktivnostima. Stoga ovo istraživanje može poslužiti učiteljima te ih uputiti kojim temama treba posvetiti više pažnje i kako i koliko učenike uključivati u različite praktične aktivnosti kojima će upoznavati okoliš i načine kako ga očuvati.

Nadalje, rezultati su pokazali da su učenici bez obzira na spol podjednako ekološki osviješteni. Utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između učenica i učenika u ekološkoj osviještenosti, što potvrđuje postavljenu hipotezu 1 (H1) da spol ne utječe na ekološku osviještenost učenika. Također, prihvaćena je i treća postavljena hipoteza (H3); uključenost u ekološke aktivnosti/radionice utječe na ekološku osviještenost učenika. Vidljiva je statistički značajna razlika između ovih dviju skupina i zabilježeni su bolji rezultati učenika uključenih u ekološke radionice/aktivnosti. Rezultati su očekivani, jer je razumljivo da više ekološkog sadržaja, aktivnosti i praktičnih iskustava imaju učenici koji su sudjelovali u radu ekoloških radionica. Upravo ovo je pokazatelj, ali i vodilja da bi program odgoja i obrazovanja za okoliš u osnovnim školama trebalo osvremeniti, da bi što više aktivnosti trebalo provoditi u vanjskom okolišu koje je najbolje mjesto za poticanje dječje znatiželje i ljubavi prema prirodi.

Istraživanje je pokazalo da su učenici i drugih i četvrtih razreda osnovne škole ekološki osviješteni, ali bolje rezultate ipak pokazuju učenici drugih razreda, iako je pretpostavljeno da učenici četvrtih razreda vladaju određenim ekološkim pojmovima i primjenjuju stečena znanja i vrijednosti u svakodnevnom životu. Ovo saznanje se može povezati s općim uspjehom učenika nižih razreda koji pokazuje silaznu putanju, odnosno učenici drugih razreda imaju bolji opći uspjeh naprema učenika četvrtih razreda osnovne škole. Dobiveni rezultati pokazuju da postoji interes i usmjerenošć učenika da postanu ekološki osviješteni pojedinci, što se može postići osmišljavanjem kvalitetnih nastavnih sadržaja koji ne opterećuju, već omogućuju učeniku da vlastitim iskustvom stječe i primjenjuje potrebna znanja u svakodnevnom životu. Nastavni sadržaji nastavnog predmeta *Priroda i društvo* posebno su prikladni za osmišljavanje i provođenje scenarija kojima se može pobuditi ekološka svijest kod učenika. Učitelj, voditelj nastavnog procesa koji će svojom kreativnošću i ustrajnošću ospособiti učenike da uvide važnost očuvanja okoliša, učitelj koji pokazuje vlastitim primjerima, stvara generacije kojima će zaštita i očuvanje životne sredine biti dio svakodnevnog života.

LITERATURA

- Bailie, P. E. (2012). *Connecting children to nature: A multiple case study of nature center preschools*. Unpublished doctorate dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- Bixler, R. D., Floyd, M. E., Hammitt, W. E. (2002). *Environmental Socialization: Quantitative Tests of the Childhood Play Hypothesis*. Environment and Behavior, 34(6), 795 – 818.
- Buzov, I. (2008). *Obrazovanje za okoliš: kratak pregled razvoja koncepta*, Godišnjak Titisu, Vol. 1 No. 1; 303 – 315.
- Buljubašić Kuzmanović, V., Botić, T. (2012). *Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole*, Život i škola, br. 27; 38 – 54.
- Domazet, M. (2009). *Društvena očekivanja i prirodo-znanstveno kompetentni učenici*. Sociologija i prostor, Vol. 4 No. 2; 165 – 185.
- Ewert, A., Place, G., Sibthorp, J. (2005). Earl-life outdoor experiences and individual's environmental attitudes. *Leisure Sciences*, 27, 225 – 239.
- Faber Taylor, A., Kuo, F. E. & Sullivan, W. C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment & Behavior*, 33(1), 54 – 77.
- Grubišić, A. (2004). *Hi-kvadrat test i njegove primjene*. Seminarski rad. Zagreb: Fakultet elektrotehnike i računarstva.
- Jukić, R. (2011). *Ekološko pitanje kao odgojno-obrazovna potreba*, Soc. ekol. Zagreb, Vol. 20 No. 3; 267 – 279.
- Lay, V. (1993). *Obrazovanje za okoliš u Hrvatskoj. Stanje, problemi i pretpostavke razvoja*. Socijalna ekologija, Vol. 2 No. 2; 257 – 267.
- Louv, R. (2005). *The Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature Deficit Disorder*. United States: Algonquin Books.
- Moore, Robin C. (1986). *The Power of Nature Orientations of Girls and Boys Toward Biotic and Abiotic Play Settings on a Reconstructed Schoolyard*. *Children's Environments Quarterly*, 3(3)
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). MZOŠ Republike Hrvatske. Zagreb.
- NOK (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- O'Brien, E., Wledon, S. (2007). *A place where the needs of every child matters: Factors affecting the use of greenspace and woodlands for children and young people*. *Countryside Recreation Journal*, 15, 6 – 9.
- Palmer, A. J. (1998). *Environmental Education in 21st Century. Theory, practice and promise*. New York: Routledge.
- Palmberg, I. E., Kuru, J. (2010). *Outdoor Activities as a Basis for Environmental*

- Responsibility Journal. The Journal of Environmental Education.* Vol 31, 2000 (4); 32 – 36.
- Pavičić, V. (1993). *Uloga prirodoslovno-ekološkog odgoja i obrazovanja u razvoju gospodarstva i zaštite okoliša*, Socijalna ekologija, Vol. 2 No. 2; 249 – 255.
- Pyle R. (1993). *The thunder tree: Lessons from an urban wildland*. Boston: Houghton.
- Pyle, R. (2002). *Eden in a Vacant Lot: Special Places, Species and Kids in Community of Life*. In: Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations. Kahn, P. H. and Kellert, S.R. (eds) Cambridge: MIT Press.
- Previšić, V. (2008). *Globalne dimenzije održivog razvoja u Nacionalnom okvirnom kurikulumu*. U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, svezak 1 (str. 55 – 65). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Valentine, G., McKendrick, J. (1997). *Children's outdoor play Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood*. Geoforum, 28(2), 219 – 235.
- White, R. (2006). *Young Children's Relationship with Nature: Its Importance to Children's Development & the Earth's Future*. The Coalition for Education in the Outdoors, Cortland, New York. 16(2); Taproot.

TENA PEJČIĆ
UČITELJSKI FAKULTET SVEUČILIŠTA U RIJECI

POVEZANOST TJELESNIH AKTIVNOSTI I MORFOLOŠKIH OBILJEŽJA STUDENATA UČITELJSKOG FAKULTETA

Sažetak: *Tjelesna aktivnost bitan je čimbenik očuvanja zdravlja i stabilizacije mentalnog zdravlja. Bitno je stvoriti uvjete za redovito tjelesno vježbanje na visokoškolskim ustanovama zbog nekretanja studenata. Cilj rada bio je utvrditi razinu tjelesne aktivnosti studenata Učiteljskog fakulteta u Rijeci kao i povezanost obavljanja napornijih tjelesnih aktivnosti i morfoloških obilježja studenata. Uzorak ispitanika činilo je 110 studenata Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Studenti su ispunjavali „Međunarodni upitnik o tjelesnoj aktivnosti“ te su mjerili 4 morfološke mjere: tjelesnu visinu, tjelesnu težinu, opseg trbuha i opseg kukova. Rezultati su pokazali da više od pola studenata ne provodi niti jedan oblik tjelesne aktivnosti duže od 60 minuta. Njih 42 % sjedi više od 5 sati dnevno, što su zabrinjavajući rezultati. Uočava se niska negativna povezanost morfoloških obilježja između tjelesne visine i opsega trbuha s varijablom vremena provedenom u sjedećem položaju.*

Ključne riječi: *antropometrijske karakteristike, kretanje, zdravlje.*

CONNECTEDNESS BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY AND MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS ENROLLED AT THE FACULTY OF TEACHER EDUCATION

Summary: *Physical activity is an essential factor in preservation of health and stabilization of mental health. It is essential to create conditions for regular physical exercise at higher education institutions.*

The aim of this paper is to determine the level of physical activity of students at the Faculty of Teacher Education in Rijeka, as well as the correlation between engaging in the most intense types of physical activity and the students' morphological characteristics.

The sample of respondents consisted of 110 students enrolled at the Faculty of Teacher Education, University of Rijeka. The students completed the "International Physical Activity Questionnaire" and measured 4 morphological dimensions, i.e. body height, body weight, and abdominal and hip circumference.

The results showed that more than half of the students do not carry out any form of physical activity for a period longer than 60 minutes. Also, 42 % of them sit more than 5 hours a day, which is a worrisome result.

No changes were noticed in the morphological characteristics although there is

a low negative correlation between the morphological characteristics of body height and the abdominal circumference with the time variant performed in the sitting position.

Keywords: anthropometric characteristics, health, mobility.

UVOD

Tjelesna aktivnost bitan je čimbenik očuvanja zdravlja, stjecanja socijalnih vještina i stabilizacije mentalnog stanja. Kretanje je esencijalna ljudska potreba, a motorička znanja izgrađuju ono što jesmo i što ćemo biti (Grgantov, Miletić, 2016:66). Svaka motorička aktivnost, ako je primjerena stanju i razini kinantropoloških obilježja subjekta, utjecat će na razvoj svih tih obilježja te ima sposobnost rješavanja ne samo motoričkih, već i životnih aktivnosti poput učenja i obavljanja poslovnih zadataka. Time je jasno da je čovjek, kao biće, predodređen za kretanje i održavanje psihosomatskih kvaliteta putem tjelesne aktivnosti (Svilar i suradnici, 2015 : 19). Bavljenje rekreativom zbog osobnih potreba danas je stvar znanja, kulture, sposobnosti i mudrosti u preuzimanju odgovornosti za svoje zdravlje (Andrijašević, Širić, 2016 : 51) Studentska populacija u današnje vrijeme, nažalost, ne bavi se dovoljno tjelesnim aktivnostima. Razlozi su višestruki, no kao značajne čimbenike ističemo vrijeme raspoloživo za vježbanje i prostor (objekti, sprave i dr.). Dio studenata ipak pronalazi vremena za povremeno bavljenje tjelesnom aktivnošću, no to ne rade učestalo. Tjelesno aktivna populacija svjesna je da tjelesna aktivnost značajno utječe na promjene raspoloženja, ali u potpunosti ne razumije značaj redovitog tjelesnog vježbanja (Žigman, Ružić, 2008: 76). Stoga, treba naglasiti kako je neophodno stvoriti uvjete za redovito tjelesno vježbanje na visokoškolskim ustanovama. Vrlo je važno među mladim ljudima promicati dobrobiti vježbanja te ih poticati da se uključe u bilo koji oblik tjelesne aktivnosti. Bitno je naglasiti da se nastava Tjelesne i zdravstvene kulture provodi zbog zdravstvenih potreba svakoga ljudskoga bića. Zbog negativnih posljedica nedovoljne tjelesne aktivnosti, posebnu pozornost treba posvetiti uvođenju i izradi programske sadržaja motoričkih aktivnosti na svim studijskim programima. Tjelesna i zdravstvena kultura zasluguje svoje mjesto u programske sadržajima kao obvezan predmet. Tjelesna je aktivnost bila i ostala neizostavan biološki podražaj nužan za održavanje struktura i funkcija organa i organskih sustava (Badrić, Gašparić Baniček, 2016: 93). Cilj ovoga rada bio je ispitati postoji li povezanost između tjelesne aktivnosti i morfoloških obilježja studenata Učiteljskog fakulteta u Rijeci.

METODE RADA

Uzorak ispitanika činilo je 110 studenata (107 studentica i 3 studenta); 1. godine (22 studenata), 2. godine (39 studenata), 3. godine (35 studenata) 4. godine (7 studenata), i 5. godine (7 studenata) Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci.

U daljnjoj analizi podataka subuzorak je podijeljen u tri subuzorka s obzirom na obavljanje napornije razine tjelesne aktivnosti. Odnosno na broj dana

u tjednu, pri obavljanju napornijih tjelesnih aktivnosti, prvu skupinu ispitanika činili su ispitanici koji su 1 dan ili manje tjelesno aktivni, drugu skupinu ispitanici koji su 2-3 dana tjelesno aktivni, a treću skupinu ispitanici koji su 4 i više dana tjelesno aktivni u obavljanju napornijih tjelesnih aktivnosti.

Prema vremenu provedenom u obavljanju napornih tjelesnih aktivnosti ispitanici su također podijeljeni u tri skupine: prvu skupinu činili su ispitanici koji su manje od 1 sata dnevno aktivni, drugu skupinu ispitanici koji su 1 sat dnevno tjelesno aktivni, a treću skupinu ispitanici koji su 2 i više sata dnevno tjelesno aktivni u obavljanju napornijih tjelesnih aktivnosti.

Uzorak varijabli činile su 4 morfološke mjere (tjelesna visina/ATV, tjelesna masa/ATT, opseg trbuha/OT i opseg kukova/OK) te 8 pitanja o razini tjelesne aktivnosti međunarodnog upitnika o tjelesnoj aktivnosti:

Međunarodni upitnik o tjelesnoj aktivnosti (engl. The International Physical Activity Questionnaires, IPAQ)

1. Tijekom posljednjih 7 dana, koliko ste dana obavljali izrazito naporne tjelesne aktivnosti kao što su na primjer dizanje teških predmeta, kopanje, aerobik ili brza vožnja bicikla?
2. U danima kada ste obavljali izrazito naporne tjelesne aktivnosti, koliko ste ih vremena uobičajeno provodili u jednome danu?
3. Tijekom posljednjih 7 dana, koliko ste dana obavljali umjerene tjelesne aktivnosti poput nošenja lakog tereta, redovite vožnje bicikla ili igranje tenisa? Molimo, nemojte uključiti hodanje.
4. U danima kada ste se bavili umjerenim tjelesnim aktivnostima, koliko ste ih vremena uobičajeno provodili?
5. Tijekom posljednjih 7 dana, koliko ste dana hodali najmanje 10 minuta bez prekida?
6. U danima kada ste toliko dugo hodali, koliko ste vremena uobičajeno proveli hodajući?
7. Tijekom posljednjih 7 dana, koliko ste vremena uobičajeno provodili sjedeći u jednom radnom danu?

U svim varijablama izračunati su osnovni deskriptivni parametri (aritmetička sredina i standardna devijacija, modalna vrijednost te minimalni i maksimalni rezultat) te frekvencije i postoci odgovora. Za utvrđivanje povezanosti među varijablama upotrijebili smo Pearsonov koeficijent korelacije, a za utvrđivanje razlika između skupina ispitanika prema obama kriterijima upotrijebili smo Kruskall - Wallisov test.

REZULTATI I RASPRAVA

Tablica 1. Frekvencije i postoci odgovora na pitanje o broju dana provedenih u obavljanju napornijih tjelesnih aktivnosti tijekom posljednjih 7 dana

Broj dana	N (broj ispitanika)	% (postotak)
0 dana	33	30,00
1 dan	10	9,09
2 dana	25	22,73
3 dana	13	11,82
4 dana	8	7,27
5 dana	8	7,27
6 dana	6	5,45
7 dana	7	6,36

U tablici 1. prikazane su frekvencije i postoci odgovora na pitanje o broju dana provedenih u obavljanju napornijih tjelesnih aktivnosti tijekom posljednjih 7 dana. Iz dobivenih rezultata vidljivo je kako veliki dio ispitanika niti jedan dan u tjednu ne provodi napornije tjelesne aktivnosti. Najveći dio ispitanika, odnosno 38,17 %, aktivan je 3 i više dana u tjednu.

Tablica 2. Frekvencije i postoci odgovora na pitanje broju sati provedenih u obavljanju napornijih tjelesnih aktivnosti u jednom danu

vrijeme	N (broj ispitanika)	% (postotak)
manje od 30 min	13	17,11
manje od 1 sata	36	47,37
1 sat	16	21,05
2 sata	7	9,21
3 sata	1	1,32
4 sata	1	1,32
6 sati	2	2,63
Nedostaje	34	44,74

U tablici 2. prikazani su frekvencije i postoci odgovora na pitanje o broju sati provedenih u obavljanju napornijih tjelesnih aktivnosti u jednom danu. Iz rezultata prikazanih u tablici 2 uočava se kako čak 65 % ispitanika provodi manje od 1 sat dnevno u obavljanju napornijih tjelesnih aktivnosti.

Tablica 3. Matrica korelacija između promatranih varijabli

	ATV	ATT	OT	OK	1	2	3	4	5	6	7
ATV	1,00	0,59	0,57	0,34	-0,12	0,08	-0,27	-0,01	0,12	0,21	-0,31
ATT	0,59	1,00	0,75	0,66	-0,08	0,01	-0,04	-0,06	0,12	0,03	-0,08
OT	0,57	0,75	1,00	0,71	-0,16	0,02	-0,19	-0,06	-0,20	0,02	-0,30
OK	0,34	0,66	0,71	1,00	-0,14	-0,17	-0,14	-0,19	-0,11	-0,09	-0,26
1	-0,12	-0,08	-0,16	-0,14	1,00	0,59	0,64	0,53	0,29	0,21	-0,11
2	0,08	0,01	0,02	-0,17	0,59	1,00	0,33	0,67	0,32	0,42	-0,25
3	-0,27	-0,04	-0,19	-0,14	0,64	0,33	1,00	0,50	0,25	-0,04	-0,02
4	-0,01	-0,06	-0,06	-0,19	0,53	0,67	0,50	1,00	0,28	0,32	-0,20
5	0,12	0,12	-0,20	-0,11	0,29	0,32	0,25	0,28	1,00	0,38	0,07
6	0,21	0,03	0,02	-0,09	0,21	0,42	-0,04	0,32	0,38	1,00	-0,10
7	-0,31	-0,08	-0,30	-0,26	-0,11	-0,25	-0,02	-0,20	0,07	-0,10	1,00

U tablici 3. prikazana je povezanost varijabli u matrici korelacija između promatranih varijabli. Iz matrice korelacija uočljiva je negativna povezanost morfoloških obilježja, iako niska, uočava se povezanost između tjelesne visine i opsega trbuha s varijablom vremena provedenog u sjedećem položaju 7 dana.

To znači da oni ispitanici koji u jednom danu provedu više vremena u sjedećem položaju imaju i veći opseg trbuha i manju tjelesnu visinu. To upućuje na zaključak da se sa sjedilačkim načinom života mijenjaju morfološka obilježja.

Tablica 4. Deskriptivni pokazatelji morfoloških obilježja s obzirom na obavljanje napornijih tjelesnih aktivnosti u posljednjih 7 dana

		AS	SD	Min	Max	BMI
0 dana	AT	169,17	6,15	157,00	185,00	21,41
	ATT	61,03	8,52	47,00	80,00	
	OT	70,94	5,52	62,00	80,00	
	OK	93,69	6,87	70,00	110,00	
1 dan	AT	170,61	8,26	156,50	182,00	22,4
	ATT	64,78	9,28	49,00	80,00	
	OT	74,10	10,76	64,00	102,00	
	OK	94,30	13,91	65,00	114,00	

2 dana	AT	168,22	8,51	152,00	195,00	23,22
	ATT	65,50	16,44	46,00	108,00	
	OT	75,17	13,52	62,00	110,00	
	OK	94,18	12,28	64,00	116,00	
3 dana	AT	166,75	6,03	158,00	178,00	25,15
	ATT	69,18	33,37	53,00	169,00	
	OT	70,67	6,44	62,00	82,00	
	OK	92,17	8,62	75,00	103,00	
4 dana	AT	166,00	4,72	157,00	173,00	23,89
	ATT	65,71	16,16	53,00	100,00	
	OT	74,71	6,68	64,00	81,00	
	OK	94,13	4,55	90,00	103,00	
5 dana	AT	166,13	5,14	158,00	175,00	22,54
	ATT	62,00	11,11	46,00	85,00	
	OT	72,88	11,90	56,00	98,00	
	OK	94,88	9,82	76,00	105,00	
6 dana	AT	167,60	5,18	162,00	174,00	22,1
	ATT	61,80	3,56	58,00	65,00	
	OT	71,50	4,36	66,00	75,00	
	OK	88,40	4,77	80,00	92,00	
7 dana	AT	167,17	2,79	163,00	171,00	22,15
	ATT	61,83	5,67	57,00	72,00	
	OT	70,20	2,86	68,00	75,00	
	OK	90,67	16,10	70,00	104,00	

U tablici 4. prikazani su deskriptivni pokazatelji morfoloških obilježja s obzirom na obavljanje napornijih tjelesnih aktivnosti u posljednjih 7 dana. Analizirajući razlike Kruskal-Wallisovim testom između skupina ispitanika prema kriteriju opisanom u metodama rada nisu se utvrdile značajne razlike u tjelesnoj visini ($H = 3,083$; $p= 0,214$), niti u tjelesnoj masi ($H=0,007$; $p=0,996$), niti u opsegu trbuha ($H=0,512$; $p=0,774$) kao ni u opsegu kukova ($H=0,065$; $p=0,967$). Dakle, bez obzira na broj dana provedenih u obavljanju napornijih tjelesnih aktivnosti, nisu se dogodile promjene u morfološkim obilježjima. Odnosno, kod onih ispitanika koji su tjedno bili više aktivni mijenjaju se morfološka obilježja, što znači da ovaj kriterij stvara razlike među ispitanicima. Prosjeci BMI studenata nisu u svakoj grupi bili isti. Najveći je imala grupa koja je bila tjelesno aktivna 3

dana. BMI te grupe iznosio je 25,15. Najmanji BMI (21,41) je imala grupa koja niti jedan dan nije bila tjelesno aktivna. Niti taj kriterij ne radi razlike među grupama.

Tablica 5. Deskriptivni pokazatelji morfoloških obilježja s obzirom na sate provedene u obavljanju napornijih tjelesnih aktivnosti u jednom danu

		AS	SD	Min	Max	BMI
Manje od 30 min	AT	164,96	9,02	152,00	182,00	25,31
	ATT	68,08	32,47	49,00	169,00	
	OT	67,92	4,81	62,00	78,00	
	OK	92,00	6,38	80,00	100,00	
Manje od 60 min	AT	169,90	5,15	164,00	178,00	22,03
	ATT	62,78	11,71	50,00	85,00	
	OT	77,56	13,96	64,00	102,00	
	OK	93,90	10,50	80,00	114,00	
1 sat	AT	169,08	4,38	161,00	178,00	23,46
	ATT	66,86	13,13	46,00	90,00	
	OT	75,86	12,62	56,00	110,00	
	OK	96,55	10,48	76,00	116,00	
2 sata	AT	167,73	9,26	155,00	195,00	23,48
	ATT	65,50	16,23	46,00	108,00	
	OT	73,13	8,18	64,00	98,00	
	OK	94,33	11,72	64,00	106,00	
3 sata	AT	166,00	2,12	163,00	169,00	22,46
	ATT	62,00	5,76	57,00	72,00	
	OT	69,80	3,35	66,00	75,00	
	OK	92,50	12,19	70,00	104,00	
4 sata	AT	168,00	/	168,00	168,00	21,99
	ATT	62,00	/	62,00	62,00	
	OT	80,00	/	80,00	80,00	
	OK	90,00	/	90,00	90,00	
5 sati	AT	171,00	/	171,00	171,00	19,86
	ATT	58,00	/	58,00	58,00	
	OT	68,00	/	68,00	68,00	
	OK	70,00	/	70,00	70,00	

6 sati	AT	164,50	2,12	163,00	166,00	21,97
	ATT	58,00	/	58,00	58,00	
	OT	77,00	2,83	75,00	79,00	
	OK	95,50	0,71	95,00	96,00	

U tablici 5. prikazani su deskriptivni pokazatelji morfoloških obilježja s obzirom na sate provedene u obavljanju napornijih tjelesnih aktivnosti u jednom danu. Razlike u morfološkim obilježjima nisu se utvrđile niti po kriteriju sati provedenih u napornijim tjelesnim aktivnostima u jednom danu, pa tako rezultati u tjelesnoj visini iznose $H=3,171$; $p=, 0,204$; u tjelesnoj masi $H= 1,959$; $p = 0,375$; u opsegu trbuha $H=2,624$; $p=0,269$ i u opsegu kukova $H=2,350$; $p=0,308$. To znači da niti oni koji su bili više sati aktivni nisu promijenili svoja morfološka obilježja. Za očekivati bi bilo da oni koji su najviše sati tjedno provodili u napornijim tjelesnim aktivnostima imaju i najmanji BMI. Iz rezultata je vidljivo da najmanji BMI, odnosno 19,86, ima skupina koja je 5 sati tjedno provodila u napornijim tjelesnim aktivnostima.

ZAKLJUČAK

Rezultati dobiveni ovim ispitivanjem pokazuju kako se studenti vrlo malo bave tjelesnom aktivnošću. Stručnjaci preporučuju najmanje 60 minuta dnevno tjelesne aktivnosti, no iz dobivenih rezultata vidljivo je da skoro 65 % studenata ne posvećuje toliko vremena tjelesnom vježbanju. Takvi pokazatelji mogu nam pružiti mogućnosti za pripremanje planova prevencije posljedica sjedilačkog načina života te posljedica koje iz toga proizlaze (Mraković, Horvat, Brčić, 2006: 197). Sukladno tome, može se istaknuti kako je upravo radi ovih nezadovoljavajućih rezultata potrebno naglasiti važnost nastave Tjelesne i zdravstvene kulture na visokoškolskim ustanovama. Uvođenjem ovog predmeta u redovitu satnicu, na svim fakultetima, smanjila bi se tjelesna neaktivnost studentica i studenata te bi time postotak aktivnosti porastao, smanjila bi se pretilos i poboljšalo zdravstveno stanje mladih osoba. Tjelesno se vježbanje stoga smatra važnim čimbenikom u regulaciji tjelesne mase (Mišigoj-Duraković, 2008: 205). Počnemo li se baviti tjelesnom aktivnosti tijekom odrastanja, pokazuje nam se korisnom radi zdravlja, zatim stjecanja socijalnih vještina, lakšeg savladavanja napora te služi za stabilizaciju mentalnog stanja, poboljšanja raspoloženja te san čini kvalitetnijim (Duraković, 2016: 470). Stručnjaci ističu važnost tjelesnog vježbanja još od predškolske dobi te vidljivo raste popularnost sportskih vrtića. Učenici u prva tri razreda osnovnoškolskog obrazovanja imaju prema nastavnom planu i programu tri školska sata tjedno Tjelesne i zdravstvene kulture. U četvrtome razredu broj sati opada na dva sata tjedno te se na tom broju zadržava

do kraja srednjoškolskog obrazovanja. Promjena se uočava na visokoškolskim ustanovama jer na velikom broju fakulteta nastava Tjelesne i zdravstvene kulture je neobavezna ili se provodi samo na prvim dvjema godinama studija. Studenti često odbijaju upisati ovaj kolegij ne razmišljujući o svojemu zdravlju, a za veliki broj studenata ovo je jedina aktivnost koju provode. Obveznost ovoga kolegija i povećani fond sati bi zasigurno promijenio odnos studenata prema tjelesnoj aktivnosti te na kraju i prema svome zdravlju. Već se sada može konstatirati kako obvezna nastava Tjelesne i zdravstvene kulture mora biti jedan od temelja zdravlja cijele populacije kada je u pitanju kretanje te time značajno doprinositi kvalitetnijem razvoju hrvatskoga društva (Petrić, 2016: 105).

LITERATURA

- Andrijašević, M., Širić, V. (2016). Kineziološko učenje u razvitu hrvatskog društva. U: V. Findak (ur.) 25. *Ijetna škola kineziologa Republike Hrvatske* (str. 51 – 58). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Badrić, M., Gašparić Baniček, Z. (2016). Kineziološko učenje u razvitu hrvatskog društva. U: V. Findak (ur.) 25. *Ijetna škola kineziologa Republike Hrvatske* (str. 93 – 99). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Duraković, D. (2016). Kineziološko učenje u razvitu hrvatskog društva. U: V. Findak (ur.) 25. *Ijetna škola kineziologa Republike Hrvatske* (str. 470 – 474). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Grgantov, Z., Miletić, M. (2016). Kineziološko učenje u razvitu hrvatskog društva. U: V. Findak (ur.) 25. *Ijetna škola kineziologa Republike Hrvatske* (str. 66 – 76). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Mišigoj-Duraković, M. (2008). *Kinanthropologija: biološki aspekti tjelesnog vježbanja*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Petrić, V. (2016). Kineziološko učenje u razvitu hrvatskog društva. U: V. Findak (ur.) 25. *Ijetna škola kineziologa Republike Hrvatske* (str. 105 – 111). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Svilar, L., Krakan, I., Bagarić Krakan, L. (2015). Tjelesna aktivnost kao lijek u funkciji zdravlja, *Hrana u zdravlju i bolesti: znanstveno – stručni časopis za nutricionizam i dijetetiku, Specijalno izdanje (Štamparovi dani)*: 19 – 22.
- Žigman, A., Ružić, L. (2008). Utjecaj tjelesne aktivnosti na raspoloženje – fiziološki mehanizmi, *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*: 75 – 82

STUDENTSKI RADOVI

MARKO PLESLIĆ
FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU
ODSJEK ZA UČITELJSKI STUDIJ

INTERKULTURALNOST U STUDIJSKIM PROGRAMIMA NEKIH UČITELJSKIH STUDIJA U HRVATSKOJ

Sažetak: *Interkulturalnost je danas perspektiva razvoja Europske unije u svakom smislu, bilo to gospodarskom, društvenom, ali i ponajprije u, kako i samariječ navodi, kulturnom. S obzirom na odgoj i obrazovanje, unutar kojih su učitelji razredne nastave upravo oni koji čine i daju temelje cijelom sustavu, interkulturalnost bi valjalo postaviti kao glavni ishod, ako je zadatak da učenik usvoji ona znanja, vještine i navike koje će od njega učiniti aktivnoga građanina, gledano lokalno, ali i globalno. Analizom elaborata nekih studijskih programa Učiteljskih studija Republike Hrvatske, utvrđena je briga i odnos prema interkulturalnom odgoju i obrazovanju, i budućih učitelja razredne nastave i budućih generacija učenika koji će se uključiti u osnovnoškolski odgojno-obrazovni sustav.*

Ključne riječi: *globalizacija, multikulturalizam, odgoj, obrazovanje, razredna nastava.*

INTERCULTURALISM IN CERTAIN PRIMARY EDUCATION STUDY PROGRAMS IN CROATIA

Summary: *Today, interculturalism is a perspective of development in EU in every sense, whether in the economy, society, but also, as the word stands for, in culture. Considering upbringing and education, in which the primary school teachers are the ones who give the foundation to the whole system, interculturalism should be set as the main outcome. If the pupils reach the goal of contemporary education and gain wanted knowledge, skills and habits, it will make them active citizens, especially in local, but in global aspect as well.*

When analyzing certain primary education study programs at faculties in Croatia, we can notice the care for intercultural education both of the future primary school teachers and the future generations of the pupils who will engage in primary education system.

Keywords: *globalisation, multiculturalism, upbringing, education, primary school.*

UVOD

U današnje vrijeme sve bržeg društvenog razvoja, razvoja informacijsko-komunikacijskih tehnologija²⁷, ali i generalnog razvoja i utjecaja raznih procesa globalizacije, odgoj i obrazovanje svakako ne ostaju isključeni. Suvremeni društveni procesi utječu u većoj ili manjoj mjeri na odgoj i obrazovanje, jednako kao što utječu i na druge društvene sustave, odnosno podsustave. Društvo i odgoj i obrazovanje su međusobno isprepleteni komponente te se jedna na drugu nadovezuju i međusobno se nadopunjaju. U biti, odgoj i obrazovanje ne bi postojali, a da ne postoji društvo, dok društvo ne bi napredovalo i razvijalo se da ne postoji odgoj i obrazovanje.

Gоворити о процесима у сувременом društву исто је као и говорити о процесима глобализације, с обзиром на то да они свакодневно обликују, било то latentno или директно, društвenu zbilju i sve оног што она укључује. Према Giddensu (1990.) глобализација је, наиме, „intenziviranje svjetsких социјалних одношава који међусобно удалјене локалитеће повезују на такав начин да су локална збиваша обликована догађајима који се одигравају милијама далеко и vice versa“ (Zeman, Zeman, 2010:65). Глобализација²⁸ као snop raznih procesa današnjice uvelike utječe i na kulturu i kulturalne migracije, с обзиром на то да су и глобализација i kultura konstrukt društvenoga realiteta. Наиме, društво је snop interakција које творе културу, а глобализација је, у бити, данашња култура društva²⁹.

Сvakako, као nus produkt rapidnoga razvoja su migracije³⁰, prilikom kojih dolazi do svakodnevnih miješanja kultura i raznih kulturalnih obrazaca, a sve to kroz procese multikulturalizma i interkulturalizma. Javljanje pojma multikulturalizma vezujemo uz kraj šezdesetih godina prošlog stoljeća, no njegove зачетке treba tražiti u мало daljoj prošlosti.³¹ Према Spajić-Vrkaš i sur. (2001.) multikulturalizam je ideal skladnog života kulturno različitih grupа u kontekstu pluralnog društva (Prišl i sur., 2016: 17), što je danas i više nego очito, s обзиром на ranije споменуту kreolizацију i heterogenost сувременог društva. За multikulturalizam je uvjet da u određenom društvenom kontekstu

27 ICT укључује широк spektar скlopовске (engl. *hardware*) i programske (engl. *software*) подршке i telekomunikacijskih sustava koji se služe računalnim sistemima i služe ljudima koji комуницирају putem njih (Breslauer, 2011:2)

28 Globalizација је sve veća međuovisnost različitih народа, религија i земаља svijeta, која nastaje jer једноврсни društveni i економски односи почињу обухваћати цјели svijet (Giddens, 2007: 687).

29 Stoga предлаžам да upotrebljavamo termin globalnost kako би označили društvenо stanje, које karakterизира постојање globalnih ekonomskih, političkih, kulturnih i ekoloških узјамних povezanosti i tokova, који чине nevažnim постојеће granice i međe (Steger, 2005: 7).

30 Migracija ili mehaničko kretanje stanovništva (emigracija i imigracija), uz prirodno je kretanje stanovništva (natalitet i mortalitet), главна odrednica broja stanovnika na nekom području, a time i potencijalne količine rada. Prostorno kretanje stanovništva s globalizacijom postaje sve važniji čimbenik који обликује globalnu ekonomiju. Nemoguće je u razvijenom svijetu ne primijetiti koliko se pojам migracija počeo upotrebljavati u svakodnevnom говору (Penava, 2011: 336).

31 Према: Mesić, 1998. u Prišl i sur., 2016: 17.

na nekom teritoriju postoji više različitih kulturnih skupina. Suvremeno društvo teži ka višem modelu, odnosno interkulturalizmu. Za razliku od same egzistencije kultura, interkulturalizam podrazumijeva i njihovu uzajamnu interakciju. Naime, prema Dragojeviću (1999.), interkulturalizam je politika uzajamnog razumijevanja, poznavanja, prihvatanja, međuovisnosti i ravnopravne razmjene različitih jezika, kultura i tradicija, nastao kao svojevrsna kritika multikulturalizma (Prišl i sur. 2016: 19). Očigledno je kako je upravo interkulturalizam perspektiva kojoj valja težiti u trenutku kada društvo živi u globalnom selu³².

Unutar takvog društvenog razvoja, odgoj i obrazovanje također postaju varijabla koja se, u manjoj ili većoj mjeri, razvija u skladu sa društвom. Odgoj i obrazovanje su, uz socijalizaciju, glavni procesi međugeneracijske kulturne transmisije i oni se odvijaju u svakodnevnoj društvenoj interakciji. Odgoj se najčešće odvija na relaciji roditelj–dijete unutar koje se stariji pripadnik društvene zajednice (roditelj) brine o mlađem (djetcetu).³³ U odgojnog djelovanju valja razvijati kod djeteta one pozitivne osobine koje će kasnije dijete poticati na ulogu samosvesnog, aktivnog građanina. To upravo znači da je odgojno djelovanje utemeljeno na poštovanju drugog kao drukčijeg, samosvojnog, autonomnog, slobodnog bića (Polić, 2006: 27). Obrazovanje je, uz odgoj, glavna zadaća uglavnom škole, odnosno obrazovnog sustava nekog društva³⁴. U današnjem se društvu sve više spominje pojam cjeloživotnog učenja, što podrazumijeva svakodnevno napredovanje osobe i u profesionalnom i u osobnom smislu. U kontekstu cjeloživotnog obrazovanja, a s obzirom na politički položaj Republike Hrvatske u Europskoj uniji, takav se model obrazovanja može smatrati i interkulturalnim obrazovanjem. Naime, cjeloživotno (interkulturalno) učenje/obrazovanje smatra se osnovom za kontinuirano usvajanje europskih vrijednosti i djelotvorno ostvarivanje europske dimenzije obrazovanja (Bedeković, Zrilić, 2014: 113). Upravo je zbog toga važno da europski građani, a to su i građani Republike Hrvatske, budu obrazovani/odgojeni³⁵ u duhu interkulturalnosti, jer su odgoj i obrazovanje, odnosno, odgojno-obrazovni sustav, latentno ogledalo društva i društvenoga napretka.

Prema Zakonu o odgoju i obrazovnu, u Republici Hrvatskoj se odgoj i obrazovanje obavljaju u osnovnim i srednjim školama te učeničkim domovima³⁶.

32 Godine 1960. McLuhan je u analizu kulture i masovnih medija uveo izraz „globalno selo“ da bi izrazio kako se svijet smanjuje pod utjecajem novih komunikacijskih tehnologija (Abercrombie i sur., 2008: 112).

33 Odgoj možemo odrediti kao svaku svjesnu djelatnost kojom se razvijaju psihičke i fizičke osobine čovjeka, bilo da se on ostvaruje na samom sebi (tada je to samoodgoj), bilo da se vrši prema drugim osobama (Malić-Mužić, 1984: 8).

34 Naravno, to se odnosi na formalno obrazovanje. Formalno obrazovanje je službeno (regularno) strukturirano učenje, organizirano od obrazovne institucije i rezultira priznatim certifikatom, tj. diplomom kojim se priznaje određeni stupanj obrazovanja (Pastuović, 2008:256).

35 Odgoj i obrazovanje su uzeti kao sinonimi, jer kada se govori o interkulturalizmu, a ponajprije u kontekstu odgoja i obrazovanja, interkulturalnost se uči, usvaja i primjenjuje.

36 (1) Ovim se Zakonom uređuje djelatnost osnovnog i srednjeg odgoja i obrazovanja u javnim ustanovama.

(2) Javne ustanove koje obavljaju djelatnost odgoja i obrazovanja iz stavka 1. ovog članka su: os-

Učitelji razredne nastave nastavnu djelatnost obavljaju³⁷ u prva četiri razreda osnovne škole te predaju gotovo sve školske predmete³⁸ te vode ostale odgojno-obrazovne aktivnosti. Za svoj rad, učitelji se razredne nastave, u novije vrijeme, pripremaju studirajući na integriranom preddiplomskom i diplomskom sveučilišnom studiju Učiteljskom studiju koji se odvija na više sveučilišta u Republici Hrvatskoj.³⁹ Uglavnom je program ovih studija u Republici Hrvatskoj sličan, s obzirom na to da bi, a s obzirom na ishode učenja studija, svi studenti trebali imati iste kompetencije za daljnje tržište rada.

Program je učiteljskoga studija uglavnom sačinjen od pedagoškog dijela⁴⁰ koji studente priprema za pedagoško-didaktičko-metodički aspekt zvanja učitelja. Drugi je skup kolegija onaj koji daje uvid u znanosti, znanstvena i umjetnička područja koja su podloga sadržaja poučavanja u razrednoj nastavi. Treći su oni kolegiji koji studentima daju kompetencije za organiziranje i održavanje nastave u metodičko-didaktičkom smislu. Na koncu, u Republici Hrvatskoj postoji i četvrti skup kolegija koji se uglavnom nazivaju *Modul*⁴¹.

U dalnjem tekstu rada su predstavljeni određeni studijski programi te su analizirani nastavni programi istih, s obzirom na interkulturalizam u odgoju i obrazovanju.

METODOLOGIJA

Po svojoj prirodi, ovo je istraživanje kvantitativnog karaktera i analizira uđio kolegija koji obrađuju temu interkulturalizma u nastavnim programima određenih učiteljskih studija u Hrvatskoj.

S obzirom na brojnost učiteljskih studija, uzorak je za ovo istraživanje odabran nasumično, odnosno, studijski programi istraživanja su odabrani na način da na koncu objedine prirodne regije Republike Hrvatske u cjelovitu sliku interkulturalnosti u odgoju i obrazovanju, gledano kroz prizmu nastavnih programa učiteljskih studija.

S obzirom na to, odabrani su sljedeći studijski programi:

- Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij;

novne škole, srednje škole, učenički domovi i druge javne ustanove (2014: 2).

37 Što uključuje i pripremu te analizu same nastave djelatnosti.

38 Hrvatski jezik, Matematika, Priroda i društvo, Likovna kultura, Glazbena kultura te Tjelesna i zdravstvena kultura (Prema: HNOS, 2006: 12).

39 Poslove učitelja razredne nastave može obavljati osoba koja je završila integrirani preddiplomski i diplomski studij za učitelje ili diplomske sveučilišni studij za učitelje ili stručni četverogodišnji dodiplomski stručni studij kojim se stječe 240 ECTS bodova ili četverogodišnji dodiplomski stručni studij kojim je stečena visoka stručna spremna u skladu s ranijim propisima (2014: 29)..

40 Pedagoško-psihološkog dijela, *op.a*.

41 Na različitim Učiteljskim studijima izvodi se dodatan sklop kolegija koje studenti biraju kao *izborni dio nastave*, ali i oni koji su sadržani u okviru određenog *Modula*. Nakon odslušanih i položenih kolegija *Modula*, studenti dobivaju određene kompetencije iz okvira odslušanog i položenog modula.

- Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij;
- Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij
- Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij.

Hipoteze istraživanja su uglavnom temeljene na prethodnim spoznajama, s obzirom na studijske programe, odnosno njihov geografsko-kulturalni položaj u Republici Hrvatskoj:

H1: Studijski program s najvišim postotkom kolegija koji po svom naslovu mogu obrađivati ili obrađuju temu interkulturalizma izvodi se na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli.

H2: Studijski program s najmanjim postotkom kolegija koji po svom naslovu mogu obrađivati ili obrađuju temu interkulturalizma izvodi se na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

REZULTATI I RASPRAVA

Istraživanje je provedeno na način da je izvršena analiza validnih nastavnih programa potonjih studijskih programa dostupnih na internetskim stranicama fakulteta, odnosno sveučilišta. S obzirom na to, rezultati su pokazali kako se na studijskim programima izvode sljedeći kolegiji koji bi mogli uključivati temu interkulturalizma:

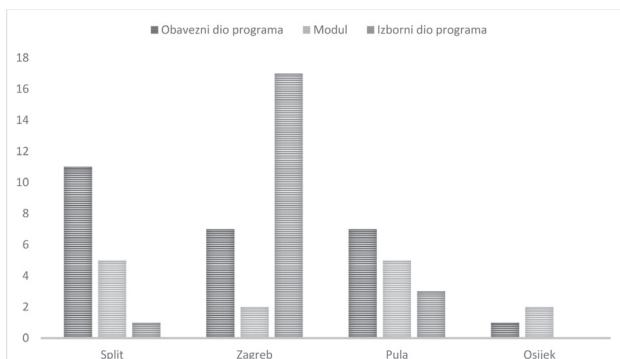
Tablica 1. Broj kolegija prema grupama kolegija na studijskim programima koji mogu uključivati ili uključuju temu interkulturalnosti

Grad (sjedište)	Obvezni dio programa	Modul	Izborni dio programa	Σ
Split ⁵	11	5	1	17
Zagreb ⁶	7	2	17	26
Pula ⁷	7	5	3	15
Osijek ⁸	1	2	0	3
Σ	26	14	21	

S obzirom na potonju tablicu, najviše se kolegija koji uključuju ili mogu uključivati teme interkulturalnosti izvodi na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, dok se najmanje izvodi na Fakultetu odgojnih i obrazovnih znanosti u Osijeku.

S obzirom na obvezni dio programa, najveći broj kolegija koji uključuju tematiku interkulturalnosti se izvodi na Filozofskom fakultetu u Splitu, Odsjeku za učiteljski studij.

Graf 1. Raspored kolegija koji po svome nazivu uključuju ili mogu uključivati temu interkulturalnosti, s obzirom na klasifikaciju kolegija u programu studija



Unutar obveznog dijela su uključeni kolegiji sa područja društveno-humanističkih znanosti koji mogu ili uistinu i obrađuju tematiku interkulturalizma, kao što su:

Tablica 2. Prikaz uključenih kolegija (obavezni dio) po studijskim programima

Grad (sjedište):	Kolegij (obavezni dio):
Split	Filozofija odgoja, Uvod u povijest, Osnove pedagogije, Sociologija, Povijesna fenomenologija, Didaktika, Medijska kultura, Psihologija motivacije i socijalizacije u razredu, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Obiteljska pedagogija i Sociologija odgoja i obrazovanja
Zagreb	Opća pedagogija, Školska pedagogija, Filozofija odgoja 1, Filozofija odgoja 2, Motivacija i socijalni odnosi u razredu, Sociologija obrazovanja i Inkluzivna pedagogija
Pula	Pedagogija, Filozofija odgoja, Sociologija obrazovanja, Didaktika, Obiteljska pedagogija, Odgoj djece s posebnim potrebama i Etika učiteljskog poziva
Osijek	Pedagogija djece s posebnim potrebama

U dijelu modula, odnosno, dodatnih kompetencija koje studenti učiteljskih studija u Hrvatskoj mogu pridobiti uz osnovne kompetencije

predviđene ishodima učenja osnovnoga dijela studija, svakako prednjače Pula i Split. Naime, s obzirom na potonju tablicu (vidi: *Tablica 1.*), na relevantnim Odsjecima, odnosno Fakultetima, izvodi se 5 kolegija koji po svom nazivu obrađuju ili mogu obrađivati temu interkulturalizma.⁴² U izbornom dijelu svakako prednjači Zagreb sa 17 kolegija koji po svome nazivu obrađuju ili mogu obrađivati temu interkulturalnosti, dok se na Sveučilištu u Osijeku ne izvodi niti jedan kolegij koji bi po svome nazivu obrađivao ili obrađuje temu interkulturalizma.

Graf 2. Ukupan broj kolegija koji po svom nazivu obrađuju ili mogu obrađivati temu interkulturalizma



Prema potonjemu građu, a s obzirom na tablicu (vidi: *Tablica 1.*), najveći ukupan broj kolegija po svom nazivu koji obrađuju ili mogu obrađivati temu interkulturalizma izvodi se na Sveučilištu u Zagrebu, Učiteljskom fakultetu, a najmanje na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, što znači da polazna hipoteza (H1) nije istinita, već je ulogu vodećeg središta za obrazovanje interkulturalnih učitelja preuzeo Zagreb. Istra je prirodna regija Republike Hrvatske koja je po svojoj prirodi kultura interkulturalna, ponajprije zbog talijansko-hrvatskih jezičnih i kulturnih doticaja, no Zagreb je najveći grad Republike Hrvatske koji koncentrira daleko veći broj stanovnika na svom području nego ijedan drugi, pa je samim time i veća vjerojatnost da je sama sredina interkulturalna. Slavonija je također, kao i Istra, po svojoj prirodi kultura kombinirana nacionalna regija između Hrvatske i Srbije, odnosno hrvatskog i srpskog stanovništva, no za razliku od Istre, ova se mogućnost interkulturalnog učenja, a uglavnom zbog ratnih događanja s kraja prošlog stoljeća, uzima kao negativna konotacija, a ne kao mogućnost učenja.⁴³ Dalmacija je, za razliku od

42 Naime, valja napomenuti kako se i u okviru raznih Metodika, a poglavito Metodika odgojnih područja kao što su Likovna i Glazbena kultura, često obrađuje tematika interkulturalnosti, i kroz prizmu umjetnosti kao takve i kroz preferencije te ostale likovne/glazbene elemente koji nisu direktni produkt same umjetnosti.

43 Pogotovo kad je u pitanju jezik i pismo. U nekim općinama Istre su već dugi niz godina službeni jezici talijanski i hrvatski, dok se u Slavoniji dvojezičnost uglavnom ne uvažava, a uglavnom zbog, kako je i ranije navedeno, samih društvenih događaja s kraja dvadesetog stoljeća.

gore navedenih regija i gradova, uglavnom nacionalno kompaktna sredina, a interkulturalizam se uglavnom ogleda kroz prizmu ekonomije u turizmu, što svakako ostavlja traga u odgoju i obrazovanju, barem kada je nastava stranih jezika u pitanju.

ZAKLJUČAK

Danas živimo u vremenu rapidnog društvenog razvoja, kao što je već i ranije navedeno. Svakodnevne događaje oblikuju razni procesi koji se ne moraju nužno odvijati u našoj neposrednoj blizini, a na isti način svakodnevni događaji iz naše neposredne okoline oblikuju razne procese na svjetskoj razini. Svi ti procesi se procesi se sabiru u jedan skup pod nazivom globalizacija. Globalizacija utječe na većinu aspekata današnje svakodnevnice, pa tako i na odgoj i obrazovanje. U društvu u kojem živimo, kreolizacija je svakodnevna pojava, dok se interkulturalizam izjednačio sa pojmom svakodnevnicu, današnje je društvo jednostavno takvo – intekulturalno. S obzirom na to da je odgojno-obrazovni sustav neke države direktni refleks toga društva, odgojno-obrazovni sustav je trenutno u žaru samog interkulturalnog društva, kako na globalnoj, tako i na lokalnoj razini. Zadaća je Učiteljskih studija, i kod nas i u svijetu, pripremiti studente, a buduće učitelje razredne nastave, koji su prvi u kontaktu s novim učenicima i koji ih pripremaju te daju podlogu za cijeli akademski, ali i životni put, da budu otvorni ka novom, ka prihvaćanju drukčijeg i drugačijeg te prenošenju ne samo znanja, već i navika, te da od učenika izgrade upravo to – aktivnog, samosvjesnog građanina koji je spreman na novo, drugo i drukčije. Ukratko, zadaća je pripremiti učenika da on postane aktivni sudionik⁴⁴ društva.

Unatoč tome što je ovo istraživanje pokazalo kako tema interkulturalnosti još uvijek nije toliko zastupljena u sadržajima koji se na učiteljskim studijima obrađuju, valja napomenuti kako je ostavljen prostor za dodatna istraživanja na ovom području, s obzirom na to da su uzorkom zahvaćena četiri fakulteta koji izvode ovaj studijski program. Također, uz ovaj dodatan prostor, valjalo bi istražiti i direktno poučavanje o interkulturalnosti na učiteljskim studijima u Hrvatskoj, s obzirom na to da su u uzorak ovog istraživanja uzeti samo oni kolegiji koji po svome nazivu uključuju ili mogu uključivati temu interkulturalizma.

Važan je razvoj interkulturalnosti kao perspektive odgoja i obrazovanja današnjeg suvremenog društva zbog ranije spominjanog individualnog razvoja svakog studenta i učenika, ali i zbog globalnog⁴⁵ društvenog razvoja.

⁴⁴ Aktivno sudjelovati podrazumijeva omogućiti ljudima uspješnije uključivanje u zajednicu na međunarodnoj, nacionalnoj, lokalnoj i školskoj razini, ponuditi im praktično iskustvo demokracije u školi, razvijati njihovu sposobnost kontaktiranja i komuniciranja s drugim ljudima, poticati učenike na razvoj inicijativa za projekte u suradnji s raznim organizacijama, kao i na uključivanje u projekte lokalne i šire zajednice (Prišl i sur. 2016: 83).

⁴⁵ Da bi dodatno naglasio tu blisku povezanost i interakciju globalnog i lokalnog, Robertson poseže za

Interkulturalizam na lokalnoj razini je dio svakodnevnice, a na globalnoj razini predstavlja samu srž suvremenog društva. Interkulturalizam bi zbog toga valjalo prezentirati, razumjeti, ali na koncu i prakticirati kako bi se smanjila vjerojatnost međukulturalnih, međureligijskih i sličnih konflikata, koji i danas, bez obzira na široke mogućnosti samoučenja i individualnog razvoja, često izbijaju u kontekstu Hrvatske, Zapadnog Balkana⁴⁶, Europe, ali i Svjeta kao globalnog doma svih i svakoga.

LITERATURA

- Abercrombie i sur. (2008). *Rječnik sociologije*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb.
- Beširević, N. (2013). *Vanska politika Europske Unije i Zapadni Balkan*, Bibilioteka politička misao, Zagreb.
- Breslauer, Nenad (2011). Obrazovanje uz pomoć informacijsko-komunikacijskih tehnologija, *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, Vol. 2 No. 2 December 2011.
- Geiger-Zeman i Zeman (2010). *Uvod u sociologiju (održivih) zajednica*, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb.
- Giddens, A. (2008). *Sociologija*, Golden Marketing, Zagreb.
- Malic-Muzic (1984). *Pedagogija*, Školska knjiga, Zagreb.
- MZOS (2008). *Zakon odgoju i obrazovanju*, NN, br. 87/08.
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju, *Odgojne znanosti*: Vol. 10, br. 2, 2008, str. 253 – 267.
- Penava, M. (2011). Utjecaj migracija na europsko tržište rada, *Economic Thought and Practice*, No.2 December 2011.
- Polić, M. (2006). Odgoj i pluralizam, *Filozofska istraživanja*, God. 26 (2006) Sv. 1 (27 – 36).
- Prišl i sur. (2016). *Vodič za interkulturno učenje*, Ljevak, Zagreb.
- Steger, M. (2005). *Globalizacija*, Šahinpašić, Sarajevo.
- Zrilić, Bedeković (2014). Interkulturni odgoj i obrazovanje kao čimbenik u suživotu u multikulturalnom društvu, *Magistra iadertina*, 9(1) 2014.

pojmom globalizacije, koji je, prema Oxford Dictionary of New Words (1991.), skovan da bi se globalno i lokalno pomješali na način koji će omogućiti njihovo plodotovorno, uzajamno korisno prepletanje (Zeman, Zeman, 2010: 68).

46 Zapadni Balkan je politički pojam koji aludira na zemlje bivše Jugoslavije (prema: Beširević, 2013.)

IVAN BEROŠ

FAKULTET PRIRODOSLOVNO-MATEMATIČKIH I ODGOJNIH ZNANOSTI
SVEUČILIŠTE U MOSTARU

POVIJESNI RAZVOJ SHVAĆANJA IDEJE KREATIVNOSTI U OBRAZOVANJU

Sažetak: *U radu će se ukratko prikazati razvojni put shvaćanja ideje kreativnosti u obrazovnom kontekstu. Prvi dio će započeti prikazom različitih teorija o nastanku i značaju kreativnosti kako za pojedinca, tako i za društvo u cjelini. Potom će se prikazati periodizacija razvoja kreativnosti kroz povijest (jedna od mogućih) te pokušati ukazati na povezanost između određenog kreativnog djelovanja pojedinca te društva u cjelini i razvojnog perioda kreativnosti kojem pripada njegovo shvaćanje kreativnosti. Drugi dio će već prikazane spoznaje uklopiti u okvir proučavanja kreativnosti u obrazovanju kako bi se putem teorijskih razmatranja pokušala utvrditi razvojna putanja proučavanog fenomena kroz povijest. Promatrajući različite kreativne prakse, usmjerene različitim ciljevima i vođene različitim ishodišnim shvaćanjima čovjeka, obrazovanja te društva u cjelini, nastojati će se ukazati, putem analize razvoja, na bit kreativnosti kao dijela odgojno-obrazovnog djelovanja. Treći dio će pokušati prikazati neka autorova shvaćanja o značaju, mogućnostima i načinima korištenja kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu s ciljem oslobođanja ikonske energije kolektivnih težnji ka formiranju pravednijeg, ugodnijeg i zdravijeg – jednom riječju sretnijeg – pojedinca, društva, a u konačnici i svijeta u cjelini.*

Ključne riječi: kritička pedagogija, pedagozijska futurologija, stvaralaštvo.

HISTORICAL DEVELOPMENT OF UNDERSTANDING THE IDEA OF CREATIVITY IN EDUCATION

Summary: *This paper will briefly present the developmental path of understanding the idea of creativity in the educational context. The first part will start with a presentation of different theories about the origin and significance of creativity for both the individual and for society as a whole. Then it will proceed to the periodisation of creativity development throughout history (one possible outline) and try to point out the connection between creative activity of the individual and the developmental period of creativity to which her/his understanding of creativity belongs. In the second part already presented findings will be presented in the frame of study of creativity in education. The aim is to, through theoretical considerations, establish a developmental path within the studied phenomenon throughout history. Looking at a variety of creative practice, directed to different objects and guided by the different conceptions of human, education, and society*

as a whole, the author will try to show, through analysis of the development, the essence of creativity as part of educational activities. The third part of the paper will try to present some of the author's understanding of the importance, possibilities and methods of using creativity in the educational process in order to activate the primordial power of collective aspirations towards the formation of a more just, more comfortable and healthier – in short, a happier – individual, society, and ultimately the world as a whole.

Keywords: creativity, critical theory of education, educational futurology.

UVODNE NAPOMENE

Ovo nema namjeru biti uobičajen uvod već mjesto na kojem će se reći par riječi o onom čime se ovaj rad neće baviti. Za početak, neće se pokušati, i u konačnici uspjeti, odrediti definicija promatrane pojave–kreativnosti. Tome je tako jer ne postoji jedna jedina i opće prihvaćena definicija kreativnosti, a smatramo kako bi prihvatanje bilo koje, iz mnoštva različitih, ograničilo mogućnosti ovog pokušaja. No, tko je ipak zainteresiran za različita određenja kreativnosti neka pročita rad John Dacea *Concepts of Creativity: A History* (Runco & Pritzker, 1999: 309 – 323). A sada par riječi o onome što će u ovom radu pokušati uraditi: počevši od vremena antičke Grčke pa do postmodernizma prikazati shvaćanje pojma kreativnosti, a potom odrediti posljedice koje usvajanje shvaćanja kreativnosti iz određenog razvojnog perioda ima na primjenu kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu.

OPERACIONALNA PERIODIZACIJA

Da bismo mogli ostvariti ideju predstavljenu u uvodu, potrebna nam je određena periodizacija. Naglašavamo kako je periodizacija provizorna i donekle proizvoljna, te je vrlo vjerojatno kako bi, u nekom drugom vremenu i okolnostima, mogla nastati potpuno drugačija periodizacija. Pri izvođenju slijedimo razmišljanje Popea koji razlikuje tri razvojna stupnja u shvaćanju ideje kreativnosti: kreativnost kao čin Božje volje i stvaranja *ex nihilo*, kreativnost kao čin ljudske volje i kreativnost kao fizička transformacija već postojećeg (2005: pogl. 2).

Kreativnost kao čin Božje volje

Ovo shvaćanje je jasno prikazano u mitovima o stvaranju (Siminton, 2001) u kojima se naglašava ono što je stvoreno, tj. proizvod, a pri razmatranju kreativnosti naglasak je na stvaranju kao činu koji pripada prošlosti te ne predstavlja rezultat kreativnog procesa (Pope, 2005). Unutar ovog shvaćanja kreativnosti pojedinac nema nikakvu ulogu u kreativnom procesu, već naprsto predstavlja medij kroz kojeg djeluje neka poznata ili nepoznata, nadnaravna i/ili mistična sila ili Biće. U suvremenom svijetu ovaj pristup kreativnosti jasno se očituje u ideji kreativnog genija koju je popularizirao u prvom redu Francis

Galton i koja je bila opće prihvaćena do 19. stoljeća (Siminton, 2001). Ovom shvaćanju se mnoštvo toga zamjera: nemogućnost utjecaja pojedinca na razvoj vlastite kreativnosti, nerazmjeran broj izrazito kreativnih ljudi naspram veličine ukupne populacije (normalna distribucija sposobnosti koja, kada se malo dublje analizira, prije predstavlja *neshvatljivu* distribuciju), pesimističko shvaćanje ljudske ličnosti i sl.

Kreativnost kao čin ljudske volje

Drugo shvaćanje koje ćemo predstaviti izravna je reakcija na prethodno i posljedica promjene paradigme u znanosti nastale kao rezultat Darwinove teorije o evoluciji. Iz svojih zapažanja Darwin izvodi zaključak kako je prirodna kreativnost (koja se do tada smatrala posljedicom Božje volje) rezultat borbe najjačih za opstanak. Budući da se, zahvaljujući Darwinovu mijenjanju paradigme (Kuhn, 1970), na kreativnost mogao primijeniti metodološki aparat koji zadovoljava sve zahtjeve znanstvene metode, kreativnost postaje dostupna za istraživanje istim postupcima kao i ostale prirodne pojave (Siminton, 2001).

No, iako se kreativnost shvaća kao prirodni fenomen, Galtonova proučavanja odmah postavljaju nova ograničenja prenaglašavajući faktor nasljednosti i na taj način dugi period ograničavajući mogućnosti i dosege ovog pristupa shvaćanju kreativnosti. Rekavši ovo, ističemo kako Darwinov i Galtonov utjecaj na shvaćanje i proučavanje kreativnosti predstavlja prekretnicu u načinu na koji se shvaća i znanstveno tretira ideja kreativnosti (Siminton, 2001).

Unutar ovog pristupa kreativnosti često se iskazuje negativna povezanost između kreativnosti i društvenog ponašanja pojedinca, a Diddarević to opisuje sljedećim riječima: „kreativni pojedinci su društveno neprilagođeni, usamljenost je izvor stvaranja, a život u zajednici inhibira razvoj [kreativnih] potencijala; [kreativnost] je izuzetna sposobnost pojedinca, a ne i bitno svojstvo svakog čovjeka” (1980: 9, uz jezičnu prilagodbu autora). Također, razgraničenje između shvaćanja kreativnosti kao čina Božje volje i kreativnosti kao čina ljudske volje je labava i propusna budući popularna kultura i masovni mediji populariziraju shvaćanja koja izjednačavaju proces *kreacije* i *re-kreacije* (Pope, 2005), pritom propuštajući naglasiti emanentnu kreativnost svakog pojedinca.

Kreativnost kao fizička transformacija već postojećeg

Preposljednje shvaćanje na koje ćemo se osvrnuti u ovom radu prisutno je u vremenu moderne. Kreativnost postaje središnji društveni, a time i znanstveni problem zahvaljujući utjecaju IKT-a i konzumerizma koji stvaraju „iskriviljeno, pervertirano shvaćanje kreativnosti“ (Pope, 2005: 4). No, uslijed naglog tehnološkog razvoja i otuđenja čovjeka od direktnog procesa proizvodnje dobara kojima se svakodnevno služi, nastaje opasnost da kreativnost izgubi samu svoju bit – ljudski karakter kreativnog procesa. Ovo shvaćanje jasno iskazuje Kearney kada kaže

da je „*ljudski* aspekt kreativnosti ugrožen u suvremenoj visokotehnološkoj i izrazito komunikacijski posredovanoj kulturi“. Nastavlja dalje i ustvrđuje kako je u suvremenom društvu došlo do „krize identiteta kreativnosti koja se očituje u činjenici da pojedinac više ne može biti siguran tko zapravo stvara slike [/iskustva] koje svakodnevno iskustveno doživljavamo – kreativna ljudska jedinka ili neki nepoznati sustav reprodukcije“ (Kearney, 1998, prema Pope, 2005: 7). Unutar ovog shvaćanja kreativnosti prevladava prihvatanje kreativnosti kao procesa *rekreacije* već postojećeg, naspram dotad prevladavajućem shvaćanju kreativnosti kao procesa *kreacije* koji se jasno ističe u kreacionističkim teorijama svijeta i čovjeka (Pope, 2005; Siminton, 2001). Naglasak je na konačnom rezultatu, a ne na procesu, te potencijalnoj koristi koja može nastati kao rezultat kreativnog djelovanja pojedinca. Također, prihvata se stajalište prijašnje razvojne etape prema kojem je izrazito mali broj kreativnih pojedinaca u populaciji, tj. vrijedi zakon normalne distribucije kreativnosti među članovima populacije.

Dvije tvrdnje koje povezuju ovo shvaćanje kreativnosti s prevladavajućim shvaćanjem kreativnosti u obrazovanju (prema mišljenju autora ovog rada) nalaze se u recentnom članku naslovljenom *Kreativnost u nastavi matematike*: „Sada je glavni cilj stvaranje kreativnih pojedinaca, a to je jedino moguće ako škola potiče kreativnost“ (Braić *et al.*, 2016: 95). Korišteno određenje kreativnosti autora članka jasno pokazuje njihovu poziciju u predloženoj periodizaciji povijesnog razvoja kreativnosti: „U Pedagoškoj enciklopediji kreativnost se definira kao specifična spoznajna djelatnost koja rezultira misaonom aktivnošću koja je usmjerena onome što može nastati, a ne onome što jest“ (Braić *et al.*, 2016: 96) koja kreativnost shvaća kao *transformaciju* već postojećeg u nešto do tog trenutka nepostojeće putem djelovanja *ljudske volje*, te smatra kako pojedinci nisu imanentno kreativni, nego da se kreativci stvaraju.

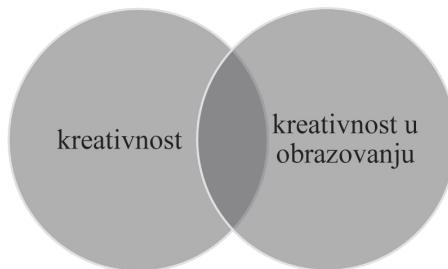
Ovim završavamo prikaz periodizacije kojom ćemo se koristiti u radu i prelazimo na osnovnu temu, a to je povijesni razvoj shvaćanja kreativnosti u obrazovanju.

KREATIVNOST U OBRAZOVANJU

U središnjem dijelu rada bavit ćemo se idejom kreativnosti u obrazovanju i njezinim povijesnim razvojem. Budući je u uvodnoj napomeni rečeno nekoliko riječi o određenju pojma kreativnosti, osjećamo potrebu razjasniti rečeno. Naime, tvrdimo kako u radu nećemo, zbog teorijskih suprotnosti i nekonistentnosti, definirati pojам kreativnosti; ali kako ćemo onda proučavati kreativnost u obrazovanju? Rješenje ovog problema je jednostavno. U nastavku ćemo uvesti određenje pojma *kreativnost u obrazovanju* koje je donekle proizvoljno i samo jedno od mnoštva mogućih. Potrebno je naglasiti kako za sve rečeno na stranicama što slijede vrijedi jedno presudno razlikovanje koje čitavo vrijeme treba imati na

umu. Naime, razlikovanje pojmoveva *kreativnost* i *kreativnost u obrazovanju*. Kada definiramo *kreativnost u obrazovanju*, u našem slučaju to ne znači da smo u isto vrijeme definirali i pojam *kreativnost*. U ovom radu se zauzima stav da pojmovi *kreativnost* i *kreativnost u obrazovanju* imaju djelomično zajednički sadržaj i opseg kako je prikazano na slici 1. Sada, kada su određena pojmovna razlikovanja razjašnjena, prelazimo na određenje pojma *kreativnost u obrazovanju*.

Slika 1. Odnos između pojmoveva kreativnost i kreativnost u obrazovanju



Određenje pojma kreativnost u obrazovanju

Kada kažemo kreativnost u obrazovanju, sadržaj korištenih pojmoveva može imati različita značenja ovisno o pojedincu koji iste razmatra. Ako prihvatimo kao jedan od osnovnih obrazovnih ishoda „razvoj cjelovite ličnosti pojedinca sposobnog samostalno funkcionirati u društvu“ (Slabbert, 1994: 62), kreativnost u obrazovanju se shvaća kao karakteristika pojedinca koju se može, te stoga i treba, razvijati u svakodnevnom odgojno-obrazovnom djelovanju. Nadalje, možemo usvojiti *standardno* shvaćanje kreativnosti u obrazovanju koje ukida razlikovanje uvedeno u uvodnoj napomeni smatrajući kreativnost u obrazovanju „djelovanjem koje proizvodi ideje, stvari ili načine djelovanja koji su (a) neuobičajeni ili originalni i (b) potencijalno korisni ili praktični“ (Amabile, 1996; Madjar & Oldham, 2002; Sternberg & Lubart, 1996, prema Zou & Oldham, 2001:152). Iz ovog shvaćanja kreativnosti u obrazovanju proizlazi, prema mišljenju autora ovog rada, veoma važno razlikovanje između *kreativnosti orijentirane na konačni proizvod* i *kreativnosti orijentirane na proces* (Zou & Oldham, 2001). U suvremenom društvu prevladava *kreativnost orijentirana na konačni proizvod* jer je cilj kreirati, konstruirati i/ili stvoriti nešto novo, dotad nepostojeće. A ako ne možemo stvoriti/kreirati novi proizvod, tada stvaramo/kreiramo novu potrebu.

Ovaj prikaz nema namjeru biti iscrpan i dubinski, stoga za detaljniju raspravu shvaćanja kreativnosti u obrazovanju koja je u isto vrijeme i psihološka i povjesna vidi rad A. Craft (2001). Sada prelazimo na prikaz načina integracije kreativnosti u svakodnevni obrazovni proces.

Naša svakidašnja kreativnost u nastavi

Ako kreativnost shvatimo kao proces koji prolazi faze inspiracije (kreativnost kao čin Božjeg stvaranja), ostvarenja, završetka i komunikacije (Bognar, 2012), možemo taj proces i grafički prikazati kako slijedi na slici 2.



Uzimajući u obzir ovo shvaćanje Ladislava Bognara, koji je veliki dio svoje znanstvene karijere posvetio upravo problemima kreativnosti u obrazovanju, vidimo da dolazi do miješanja shvaćanja kreativnosti kao čina Božjeg stvaranja i kreativnosti kao čina ljudske volje. Shvaćanje prisutno u ovom primjeru ima nekoliko implikacija za svakodnevno pedagoško djelovanje: budući da se kreativnost može razvijati samostalnim djelovanjem pojedinca, potrebno je kreativnost i razvijati što se izrijekom navodi i u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK:15, 29, 53, 55, 57, 59...). Štoviše, naglašava se kako je osnovna zadaća obrazovanja poticanje kreativnosti učenika unutar svih temeljnih područja obrazovanja definiranih putem *Europskog referentnog okvira ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* (2006/962/EC, prema Gačić, 2010). Analizom sadržaja potonjeg dokumenta moguće je utvrditi sljedeće:

- kreativnost je jedan od pojmove koji ima ulogu u svih osam ključnih kompetencija (2006/962/EC, prema Gačić, 2010: 175)
- tehnologija informacijskog društva (TID) doprinosi kreativnosti pojedinca (2006/962/EC, prema Gačić, 2010: 178)
- kreativnost je sastavni dio pojedinčeva smisla za poduzetništvo i inicijativnost (2006/962/EC, prema Gačić, 2010: 181)
- pozitivan stav pojedinca prema vlastitoj kulturi i identitetu „obuhvaća kreativnost i volju za razvijanje estetskih sposobnosti umjetničkim samoizražavanjem i sudjelovanjem u kulturnom životu“ (2006/962/EC, prema Gačić, 2010: 182).

No, što sve ovo znači? Iz navedene analize možemo potvrditi prevladavajuće mišljenje kako je kreativnost presudni faktor koji će razlikovati

uspješnog od neuspješnog pojedinca u 21. stoljeću (Delors, 1998). Ali postavlja se pitanje kako je, s obzirom na prijašnju analizu, shvaćen dominantni pojam kreativnosti? Započet ćemo konceptualizacijom kreativnosti koju implicitno pruža *Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje*, te potom prijeći na implicitnu konceptualizaciju kreativnosti sadržanu u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu*.

Konceptualizacija kreativnosti unutar Europskog referentnog okvira ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (2006/962/EC prema Gačić, 2010). Svrha kreativnosti shvaćene kao ključne kompetencije jest pridonijeti uspješnom životu u društvu znanja (v. Šoljan, 2007), što znači osposobiti pojedince za kreativno sučeljavanje sa svakodnevnicom i zahtjevima koje ona pred pojedince postavlja. Naravno, budući da žive u društvu upravljanom informacijama i informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, te su neprestano izloženi mnoštву raznolikih novih informacija čija produkcija iz godine u godinu eksponencijalno raste (Schilling, 2013), pojedinci moraju biti u stanju *kreativno* se odnositi prema novim tehnologijama i informacijama, a sve u cilju što uspješnije prilagodbe u svakodnevnom životu. Nastavljajući dalje ova sposobnost *kreativnog* odnošenja prema svakodnevnicima se preciznije artikulira tako da objedinjuje: „sposobnost traženja, prikupljanja i obrade informacija te njihovog korištenja na kritički i sustavan način, procjenjivanja relevantnosti i razlikovanja stvarnog od virtualnog uz prepoznavanje veza“ (178).

Iz navedene analize sljedeći zaključci postaju očiti:

1. Informacija jest polazište kreativnog procesa. Ovaj zaključak proizlazi iz sva tri prije spomenuta shvaćanja kreativnosti, stoga nema razlikovni potencijal. Možemo se jedino složiti s tvrdnjom kako informacija uistinu predstavlja ishodište kreativnog procesa te zaključiti kako je kod pojedinaca potrebno razvijati želju za stalnim proširenjem kruga vlastitih spoznaja ako želimo zadovoljiti preduvjet za pojavu kreativnog djelovanja.
2. Društvo znanja je društvo poticano komunikacijsko-informacijskim tehnologijama koje predstavljaju *primarni alat* globalizacije, pritom pogodujući nastanku globaliziranih obrazaca kulture (Spajić-Vrkaš, 1999). Globalizirani obrasci kulture potiču ujednačavanje potreba ljudi što poslijedično dovodi do stvaranja *globalne kulture konzumerizma* (Stiglitz, 2003). Globalna kultura konzumerizma potiče prihvatanje shvaćanja kreativnosti kao čina ljudske volje (barem jednim dijelom), no najbolje je opisuje širenje shvaćanja kreativnosti kao *transformacije već postojećeg*.

Zaključujući analizu kreativnosti kako je izlaže *Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje*, možemo reći kako u ovom dokumentu nailazimo na kolebanje između shvaćanja kreativnosti kao čina

Ijudske volje i *transformacije* već postojećeg s tim da potonje shvaćanje ipak zauzima više prostora i snažnije se ističe. Ovakvu situaciju nije teško objasniti kada u obzir uzmemu okruženje i vrijeme njena nastanka. Sam projekt Europske Unije počiva na ideji *izgradnje novog* (umjetno stvorenog) društva povezanog proizvedenim simbolima i težnjama pritom naglašavajući potrebu za stalnom *re-kreacijom* identiteta pojedinaca i naroda. Ovdje biti kreativan znači biti sposoban stvarati artefakte koji omogućavaju prilagodbu u svijetu u kojem je jedino promjena stalna (Lyotard, 2005). Sada prelazimo na analizu implicitne konceptualizacije kreativnosti sadržane u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednje obrazovanje Republike Hrvatske*.

Konceptualizacija kreativnosti unutar Nacionalnog okvirnog kurikuluma (MZOŠ, 2010). Razvijanje kreativnosti kod učenika jest jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva koje škola mora realizirati (15). Navedeno se ostvaruje putem vještina i sposobnosti među koje spada i kreativnost – ubraja se među sposobnosti (29). Dakako, odgojno-obrazovna područja i sadržaji putem kojih se razvija učenička kreativnost su mnogostruki, a to su u prvom redu kreativnost u jezičnom izražavanju na stranom jeziku (53) i kreativnost u jezičnom izražavanju na materinjem jeziku (55). Posebnu ulogu ima matematičko obrazovanje koje „učenicima omogućuje postavljanje i rješavanje matematičkih problema potičući ih pritom na istraživanje, sustavnost, kreativnost, korištenje informacija iz različitih izvora, samostalnost i ustrajnost“ (80). Unutar društveno-humanističkog područja naglašava se trijada rad, kreativnost, poduzetnost i njihova važnost za suvremene demokracije (146, 151). Dakako, umjetničko područje jest nezaobilazno u razmatranju konceptualizacije kreativnosti u okviru NOK-a. Unutar umjetničkog područja neke od mogućih dobrobiti kreativnosti za pojedinca shvaćene su na sljedeći način:

„Izražavanje putem kreativnog procesa pridonosi djetetovu cjelovitu razvoju: višestrukoj inteligenciji, kreativnomu i simboličkomu mišljenju, izražajnim i praktičnim oblikovnim sposobnostima te osobnosti. Također potiče samopouzdanje, ustrajnost, samodisciplinu, spontanost i želju za slobodnim istraživanjem, razvija pozornost, koncentraciju, osjetljivost za mjeru i cikličnost te pospješuje sposobnost samozražavanja i kritičkoga mišljenja“ (152).

Sve navedeno ima jedan cilj, a to je kreativnost u svakodnevnom životu, ili rečeno drugim riječima, kreativan odnos prema prošlosti, sadašnjosti i budućnosti te „svakodnevnoj javnoj, poslovnoj i privatnoj komunikaciji, za cjeloživotno učenje i za uspješno sudjelovanje na tržištu rada“ (153).

Iz navedene analize sljedeći zaključci postaju očiti:

1. Kreativnost ne samo što se može, već se i mora razvijati bez izuzetka kod svih učenika, i to putem svih nastavnih područja (dva reprezentativna primjera ovog shvaćanja nalazimo kod Bognara (2012) i Kunca (2015)). Iz napisanog

slijedi kako su nastavnici sposobljeni za navedeni zadatak te posjeduju sve materijalno-tehničke i prostorno-vremenske uvjete potrebne za realizaciju ovog zadatka. Također, budući da je kreativnost u samom centru odgojno-obrazovnih nastojanja škole, implicitno se iskazuje uvjerenje kako škole u Hrvatskoj njeguju školsku kulturu/ozračje koje potiče razvoj kreativnosti kod svih učenika (Stoll & Fink, 2000; Domović, 2004). Ovdje ponovno vidimo shvaćanje kreativnosti kao čina ljudskog djelovanja, što znači da je na odgojno-obrazovnim djelatnicima da potiču kreativnost kod učenika. Ovakvo shvaćanje se dodatno osnažuje uvrštavanjem kreativnosti među sposobnosti zajedno s sposobnostima koje bismo mogli smjestiti u grupe *zнати живjetи zajedно, značи чини те знати учити* (Delors, 1998).

2. Razlaganje i tretiranje kreativnosti kroz nastavna područja ukazuje na tendenciju instrumentaliziranja i uopćavanja prevladavajućeg shvaćanja kreativnosti. Naime, kreativnost se promatra isključivo kao način djelovanja s naglašenim isticanjem njenog shvaćanja kao *transformacije već postojećeg*. Pritom biti kreativan znači moći već postojeći sadržaj interpretirati na način koji odstupa od uobičajenog, ali ipak ne toliko da izlazi iz normalne distribucije interpretacija.

Kreativno ima značenje pomodnog dodatka već istrošenim pedagoškim pojmovima i Svetog Grala svekolikog didaktičkog nastojanja; ovo posljednje se očituje u gotovo svakom didaktičkom udžbeniku (v. Poljak, 1991; Bognar & Matijević, 2002), pa tako u njima nalazimo: kreativne nastave metode, kreativna nastavna sredstva, kreativne načine vrjednovanja i planiranja. A što na kraju svega zapravo dobijemo? Standardizirano planiranje, poučavanje i vrjednovanje. No, ne treba se tome čuditi jer standardi su oduvijek pratili obrazovanje, a kako je kurikulski pristup planiranju cijelokupnog odgojno-obrazovnog djelovanja (koji je u Hrvatskoj trenutno u prvom planu) utemeljen na standardima (Möller, u Gudjons et. al., 1994), ne očekujemo niti u skoroj budućnosti pomak prema imanentno stvaralačkoj školi čije obrise, prema mišljenju autora na zadovoljavajući način iznose M. Jorgensen (1977) i H. von Hentig (1997).

3. Na snazi je proces instrumentaliziranja koji djeluje putem povezivanja kreativnosti i rada. I kreativnost i rad su temeljne ljudske kategorije i u tome se svakako slažemo s Vukasovićem (2001), no ne vidimo potrebu stalne (ponekad eksplisitne, a ponekad implicitne) hijerarhije među njima, pri čemu je rad na prvom mjestu, a kreativnost ga u stopu prati kao pomodni dodatak. Većina autoru dostupnih istraživanja razmatra postoji li pragmatična veza između kreativnosti i rada, tj. povećava li kreativnost na radnom mjestu neku od mnogih mjera koje se smatraju važnim za uspjeh u kapitalističkim

društvima (produktivnost, zadovoljstvo poslom, radno ozračje, želju za napredovanjem i inoviranjem...), što jasno ukazuje na shvaćanje kreativnosti kao fizičke transformacije već postojećeg (za opširan pregled istraživanja vidi Amabile *et al.*, 2005). Malo drugačije shvaćanje od navedenog iznose Cummings i Oldham (1997) koji kažu kako je potrebna promjena perspektive od zapošljavanja kreativnih pojedinca prema kreiranju okruženja koje potiče kreativnost, no pritom naglašavaju važnost visoke kreativnosti kod samih pojedinca te stoga možemo zaključiti kako govore o poticanju već postojećih sposobnosti, pritom se koristeći mješavinom shvaćanja kreativnosti kao čina ljudske volje i čina Božje volje.

Zaključujući analizu kreativnosti kako je izlaže *Nacionalni okvirni kurikulum*, možemo reći kako se kreativnost pretežito shvaća kao proces transformacije već postojećeg, a u nešto manjoj mjeri se iskazuje shvaćanje kreativnosti kao čina ljudskog djelovanja. Također, važno je istaknuti da kada se kreativnost shvaća kao čin ljudskog djelovanja prevladava pragmatična orientacija i na produkt usmjereno djelovanje najčešće razmatrajući proces samo onoliko koliko je to neophodno. Autor je mišljenja da se na ovaj način kreativnost degradira, lišava suptilnosti i mističnosti koje predstavljaju temelj istinski kreativnih dijela koja su promijenila način na koji ljudi doživljavaju svijet i sebe, te način na koji se odnose prema svijetu i sebi samima.

ZAKLJUČNA NAPOMENA

Kao što niti uvod nije bio uobičajen, tako niti zaključak neće biti koncipiran kao standardni zaključak. Ovdje će se prikazati autorovo shvaćanje kreativnosti u obrazovanju koje se može shvatiti kao dodatak trima shvaćanjima iznesenima u ovom radu.

Kreativnost kao transcendentalna karakteristika pojedinca

Ono što karakterizira bit čovjeka jest njegovo transcendentalno biće i mogućnost da bude više nego što je priroda odredila. Svaki pojedinac je immanentno kreativni pojedinac s potrebom aktivnog i stvaralačkog odnosa prema svemu što ga okružuju i s čime dolazi u dodir. Dakako, kreativnost može za rezultat imati „koristan i beskoristan“ te „opasan i bezopasan“ produkt, bio on materijalni ili duhovni. Ako je svaki pojedinac immanentno kreativan, kakve su posljedice ovakvog shvaćanja kreativnosti za njegovu integraciju u obrazovni proces? Zapravo nikakve, a razlog tome leži u činjenici da je istinska kreativnost sa svojom transcendentalnom biti, prema mišljenju autora ovog rada, nemoguća u suvremenoj školi i nastavi kao njenoj najvažnijoj ulozi. Razlozi ovakvog stanja su mnogostruki i autor će si dopustiti slobodu, budući da je ovo njegovo vlastito mišljenje, da ne ulazi u daljnje raščlanjivanje ove tvrdnje. Za kraj samo treba istaknuti kako je, prema mišljenju autora, možda najbolja šansa za immanentno

kreativni obrazovni proces *raškolovanje* kako ga opisuje I. Ilić (1972) te stvaranje *konvivijalnog* (od engleske riječi *conviviality* koju prevodimo kao *ljudski, čovječan*) društva (Illich, 1973).

LITERATURA

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. M., Sigal, G. B., Mueller, S. J., Staw, M. B. (2005). Affect and creativity at work, u: *Administrative Science Quarterly*, 50, 367 – 403.
- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi, u: *Napredak* 153, Zagreb, 9 – 20.
- Bognar, L., & Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Braić, S., Vlašić, J., Zorić, Ž. (2016). Kreativnost u nastavi matematike, u: *Suvremena pitanja* 21, Matica Hrvatska: Mostar, 95 – 109.
- Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on Creativity in Education*. <http://ncys.ksu.edu.sa/sites/ncys.ksu.edu.sa/files/Creativity%20and%20innovation%2020.pdf> Datum pristupa: 5. travnja 2017.
- Cummings, A., Oldham, G. R. (1997). Enhancing creativity: Managing work contexts for the high potential employee. *California Management Review*, 40, 22 – 38.
- Delors, J. (1998). ur, *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Educa.
- Dizdarević, I. (1980). *Stvaralaštvo i društveno ponašanje mladih*. Svjetlost: Sarajevo.
- Domović, V. (2004). Školsko ozračje i učinkovitost škole. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- European Commision (2006/962/EC prevela Gačić, M.). Preporuka europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenja. *Metodika*, 11(20), 174 – 182.
- Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R., ur. (1994). *Didaktičke teorije*, Zagreb: Educa.
- Hentig, von H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Ilić, I. (1972). *Dole škole*. Beograd: Novinsko izdavačko poduzeće Duga.
- Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. Glasgow: William Collins Sons & Co Ltd.
- Jorgensen, M. (1977). Škola koju su osnovali učenici. Beograd: BIGZ.
- Kearney, R. (1998). *Poetics of Imagining: Modern to Post-modern*, 2. izd. Edinburgh: Edinburgh University.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. 2. izd. London: The University of Chicago Press.
- Kunac, S. (2015). Kreativnost i pedagogija, *Napredak* 156(4), 423 – 446.
- Lyotard, F. J. (2005). *Postmoderno stanje*. Zagreb: Ibis-grafika.
- Madjar, N., G. R., Oldham, M. G. Pratt (2002). There's no place like home? The contributions of work and nonwork creativity support to employees' creative

- performance. *The Academy of Management Journal*, 45(4), 757 – 767.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2010). Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, History, Practice*, Routledge: London & New York.
- Runco, M. A., Pritzker, S. R. (1999). *Encyclopedia of Creativity*, vol. 2: Academic Press.
- Schilling, R. D. (19. travnja 2013). Knowledge doubling every 12 months, soon to be every 12 hours. <http://www.industrytap.com/knowledge-doubling-every-12-months-soon-to-be-every-12-hours/3950> Datum pristupa: 2. ožujka 2017.
- Siminton, D. K. (2001). *The psychology of creativity: A historical perspective*. Paper presented at the Green College Lecture Series on The Nature of Creativity: History Biology, and Socio-Cultural Dimensions, University of British Columbia.
- Slabbert, A. J. (1994). Creativity in education revisited: Reflection in aid of progression *Journal of Creative Behaviour*, 28(1), 60 – 69.
- Spajić-Vrkaš, V. (1999). Globalizacija i izobrazba: Apokalipsa raja ili rajska apokalipsa, u: *Društvena istraživanja*, 4(42), 579 – 600.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677 – 688.
- Stiglitz, E. J. (2002). *Globalisation and its discontents*. NY: W.W. Norton & Company.
- Stoll, L, & Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Šoljan, N. N. (2007). Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de) konstrukciji pedagogije, u: *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 317 – 339.
- Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: MI.
- Zou, J., Oldham, R. G. (2001 Third Quater). Enhancing creative performance: Effects of expected developmental assessment strategies and creative personality. *Journal of Creative Behaviour*, 35(3), 151 – 167.

ENI JEREBAR
FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU
UČITELJSKI STUDIJ

MATEMATIČKI I JEZIČNI SELF-KONCEPT UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKE DOBI

Sažetak: Cilj istraživanja bio je utvrditi odnos između matematičkoga i jezičnoga self-koncepta učenika osnovnoškolske dobi. Istraživanje je provedeno na 243 učenika i učenica, od trećega do osmoga razreda osnovne škole. Istraživanjem su se htjele ispitati spolne i dobne razlike u uspjehu iz Matematike i Hrvatskog jezika te matematičkoga i jezičnoga self-koncepta. Stoga su u istraživanju, pored općih pitanja primijenjene skale matematičkoga i jezičnoga self-koncepta koje uključuju i tvrdnje preuzete iz PISA istraživanja. Rezultati su pokazali da se učenici i učenice međusobno ne razlikuju u uspjehu u Matematici, ali kod obaju spolova uspjeh opada u funkciji dobi. Učenici koji imaju pozitivniji matematički self-koncept imaju i bolji uspjeh u Matematici. U Hrvatskom jeziku učenice postižu bolji uspjeh od učenika i percipiraju svoje jezične sposobnosti višima od dječaka. S pozitivnijim jezičnim self-konceptom raste i uspjeh u jeziku. Učenici i učenice percipiraju svoje jezične sposobnosti, korisnost od Hrvatskoga jezika i interes za Hrvatski jezik višima od matematičkih sposobnosti, korisnosti od Matematike i interesa za Matematiku.

Ključne riječi: matematički self-koncept, jezični self-koncept, školski uspjeh, osnovna škola, spolne razlike.

MATHEMATICS AND LANGUAGE SELF-CONCEPT IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Summary: The goal of this research was to detect the connection between mathematics and language self-concept of elementary school aged children. The sample was formed of 243 elementary school students across grades 3-8. The research was done to examine the development of students' mathematics and native language self-concept as well as their achievements in relation to gender and age. That is why the mathematics and native language self-concept (including PISA education clames) have been used in this research along with general questions. The results have shown that there are no gender differences in mathematics achievements, but both genders show declining achievements in relation to age. Students with higher self-concept in mathematics achieve better results in Mathematics. Females tend to have higher self-competence perception

in languages than males, so they can achieve better results in Croatian language. Higher self-concepts in languages and the arts produce high levels of achievement in languages. Both, male and female students have higher self-competence perceptions of their language skills, interest for native language learning and its usefulness than that of mathematical skills, interest for Mathematics and its usefulness.

Keywords: *Math self-concept, Language self-concept, academic achievement, elementary school, gender differences.*

UVOD

Tijekom šezdesetih godina dvadesetoga stoljeća dolazi do mijenjanja pogleda na čovjeka. Čovjeka se prije, prema psihanalitičkom pristupu, smatralo bićem koje je vođeno instiktima i nesvjesnim procesima. Međutim, danas ga se poima kao slobodno, svjesno i racionalno biće. Takva promjena gledišta dogodila se zahvaljujući čovjekovim društvenim i političkim kretnjama kroz koja se stječu samoostvarenje, prava i sloboda (Lacković-Grgin, 1994).

Tijekom vremena razvile su se različite psihometrijske metode pomoću kojih se može pouzdanije mjeriti unutarnje stanje pojedinca koje uključuje zadovoljstvo životom, usamljenost, anksioznost i brojne druge čimbenike. Posebna pažnja usmjerena je na to kako pojedinac vrjednuje i doživljava sebe samoga (Lacković-Grgin, 1994), ali i na pokušaj pojedinca da održi vlastito samopoimanje u očima drugih, odnosno da drugima predstavlja određenu sliku o sebi (Burušić i Brajša Žganec, 2005). U literaturi postoje različiti pojmovi kojima se opisuje koncept čovjekova doživljaja sebe, a neki od njih su *self-koncept*, *samopoimanje*, pojам o sebi i slika o sebi (Lacković-Grgin, 1994), a definira se kao „ukupnost svih karakteristika kojima osoba sebe atribuira“ (Lacković-Grgin, 1994, 19).

METODA ISTRAŽIVANJA UZORAK

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 243 učenika i učenica osnovne škole, od trećega do osmoga razreda. Struktura uzorka prikazana je u tablici 1. S obzirom na zanimanje roditelja, u uzorku je bilo 40 učenika kojima barem jedan roditelj ima tzv. STEM zanimanje. Od toga je kod čak 39 učenika riječ o ocu.

Tablica 1. Struktura uzorka s obzirom na spol i razred

	učenici	učenice	ukupno
treći razred	22	22	44
četvrti razred	18	18	36
peti razred	16	17	33
šesti razred	22	19	41
sedmi razred	21	24	45
osmi razred	22	22	44
ukupno	121	122	243

INSTRUMENTI

U istraživanju su primijenjene dvije skale i to Skala matematičkoga *self*-koncepta i Skala jezičnoga *self*-koncepta koje se razlikuju jedino u predmetu na koji se odnose. Skala matematičkoga *self*-koncepta odnosi se na školski predmet Matematika, a skala jezičnoga *self*-koncepta na školski predmet Hrvatski jezik. Skale, koje su izrađene za potrebe ovoga istraživanja, uključuju i tvrdnje preuzete iz PISA istraživanja (Programme for International Student Assessment). Također, u skalu su uvrštene i tri tvrdnje koje se odnose na interes za predmet Matematiku, odnosno Hrvatski jezik. Skale uključuju ukupno četrnaest tvrdnja koje se odnose na matematički *self*-koncept te četrnaest tvrdnja koje se odnose na jezični *self*-koncept. Učenici su procjenjivali koliko se slažu s tvrdnjama tako što su zaokružili jedan od brojeva koji imaju značenja: 1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – uglavnom se slažem i 4 – potpuno se slažem.

POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno tijekom prosinca 2016. i siječnja 2017. godine u osnovnoj školi Bijaći u Kaštel Novom. Sudjelovali su razredi čiji su učitelji dobrovoljno pristali i koji su dobili usmeni pristanak roditelja za sudjelovanje. Podatci su prikupljeni za vrijeme redovne nastave, u trajanju od deset do petnaest minuta. Prilikom popunjavanja, ispitanicima je po potrebi pomagano kod individualnih nejasnoća. Tijekom ispitivanja obišlo se ispitanike radi provjere popunjavaju li ispravno upitnike. U konačnici, ispunjenih upitnika bilo je 243 te su uvršteni u daljnje analize. Analiza podataka obavljena je primjenom statističke računalne aplikacije STATISTICA 12.

REZULTATI

Kako bi se odgovorilo na prvi problem istraživanja i istražile spolne razlike u najčešćim ocjenama iz predmeta Hrvatski jezik i Matematika, provedena su dva Mann-Whitney U testa. Utvrđena je značajna razlika u ocjenama iz predmeta Hrvatski jezik, pri čemu učenice ostvaruju bolje rezultate od učenika, dok u Matematici nije bilo značajnih razlika. Kako bi se istražile dobne razlike u najčešćim ocjenama iz predmeta Hrvatski jezik i Matematika, provedene su dvije Kruskal-Wallisove analize varijance. Utvrđeno je da postoje značajne razlike u ocjenama iz Matematike s obzirom na dob, pri čemu učenici nižih razreda ostvaruju bolje ocjene od učenika viših razreda. Kod učenika i učenica u Hrvatskom jeziku ne postoji statistički značajna razlika u uspjehu s obzirom na dob. Na razini cijelog uzorka utvrđeno je da je ocjena dobar najčešća ocjena iz predmeta Matematika, dok je iz predmeta Hrvatski jezik najčešća ocjena vrlo

dobar, a potom slijedi dobar.

Kako bi se odgovorilo na drugi problem istraživanja te ispitale spolne razlike u percepciji matematičkih sposobnosti, interesu za Matematiku i percepciji korisnosti Matematike, provedena su tri Mann-Whitneyeva U testa. Rezultati su pokazali da nema razlike između učenika i učenica u percepciji matematičkih sposobnosti, interesu za Matematiku i percepciji korisnosti Matematike. Međutim, postoje značajne razlike u svim komponentama matematičkoga *self-koncepta*. Preciznije, percepcija o sposobnosti u Matematici, percepcija o korisnosti Matematike i interes za Matematiku opadaju s dobi.

Istražile su se i spolne razlike u percepciji jezičnih sposobnosti, interes za Hrvatski jezik i percepcija korisnosti predmeta Hrvatski jezik te tako odgovorilo na treći problem istraživanja. Rezultati su pokazali da su učenice u odnosu na učenike iskazale višu percepciju jezičnih sposobnosti, višu percepciju korisnosti Hrvatskoga jezika te veći interes za Hrvatski jezik. Međutim, pokazali su da ne postoji značajna razlika u percepciji jezičnih sposobnosti i korisnosti Hrvatskoga jezika te u interesu za Hrvatski jezik s obzirom na dob djece.

Testirajući razlike između matematičkoga i jezičnoga *self-koncepta*, može se zaključiti da su percepcija sposobnosti, korisnost predmeta i interes za predmet viši za Hrvatski jezik nego za Matematiku.

Kako bi se ispitala povezanost između matematičkoga i jezičnoga *self-koncepta* te odgovorilo na četvrti problem u istraživanju, izračunati su koeficijenti korelacija. Otkriveno je da postoji značajna povezanost između pojedinih elemenata *self-koncepta* unutar istoga predmeta, ali i između dvaju predmeta, osim između interesa za Hrvatski jezik i percepcije matematičkih sposobnosti te interesa za Hrvatski jezik i percepcije korisnosti predmeta Matematika.

Ispitujući doprinos varijabla matematičkoga, odnosno jezičnoga *self-koncepta* u objašnjenju razlika u ocjenama iz predmeta Matematika i Hrvatski jezik i nastojeći odgovoriti na peto pitanje u istraživanju, provedene su dvije regresijske analize s najčešćim ocjenama iz Matematike i Hrvatskoga jezika kao kriterijima. Značajnim prediktorima ocjena iz Matematike pokazale su se varijable percipirane matematičke sposobnosti te negativno interes za Hrvatski jezik. Drugim riječima, učenici koji percipiraju vlastite matematičke sposobnosti visokima i koji imaju manji interes za Hrvatski jezik, ostvaruju bolje ocjene u predmetu Matematika. Za Hrvatski jezik, svi prediktori zajedno objašnjavaju nešto manji postotak varijance ocjena, pri čemu su značajni prediktori percipirane matematičke i jezične sposobnosti te negativno, interes za Matematiku.

RASPRAVA

Jedan od ključnih rezultata istraživanja jest da ne postoji značajna razlika u ocjenama kod učenika i učenica u Matematici. Navedeni rezultati sukladni su istraživanjima u Republici Hrvatskoj, ali i izvan nje, koja navode da ne postoje značajne razlike u ocjenama s obzirom na spol te da učenici i učenice ne smatraju Matematiku isključivo muškom domenom (Arambašić i sur., 2005; Whitehead, 1996; prema Jugović, Baranović i Marušić, 2012). Takvi rezultati u suprotnosti su s američkim i kanadskim istraživanjima u kojima učenice očekuju i postižu lošiji uspjeh iz Matematike (Lupart i sur., 2004; Eccles i sur., 1993; prema Jugović i sur., 2012). Matematiku isprva podjednako preferiraju dječaci i djevojčice, ali poslije dječacima Matematika postaje draža nego djevojčicama (Marušić, 2006). Razlozi podjednakoga uspjeha iz Matematike, u ovom istraživanju, mogu biti ti što su učenice i učenici u jednakoj mjeri svjesni važnosti ocjena iz Matematike zbog budućega školovanja ili se pak učitelji i učiteljice trude podjednako očekivati i poticati visoka postignuća i kod dječaka i kod djevojčica. U provedenom istraživanju uočile su se i značajne razlike u ocjenama iz Matematike s obzirom na to u kojoj je dobi učenik. Naime, učenici u nižim razredima postižu bolje ocjene i uspjeh od učenika u višim razredima. Stav učenika prema Matematici mijenja se tako što s godinama školovanja postaje sve negativniji. Učenicima je Matematika težak predmet koji je teško svladati pa često dolaze do uvjerenja o urođenosti matematičkih sposobnosti (Pavlin-Bernardić, Vlahović-Štetić i Mišurac Zorica, 2010), što onda poslijedično može umanjiti trud i zalaganje u učenju Matematike, što su pak jedne od najvažnijih odrednica matematičkih postignuća. Analizirajući rezultate, u obzir se mogu uzeti opseg i težina nastavnoga sadržaja iz Matematike koji se povećavaju s učeničkom dobi što dodatno može obeshrabriti učenike. Na učeničke stavove o Matematici značajan utjecaj imaju i stavovi učitelja koji svojim ponašanjem mogu utjecati na motivaciju učenika i zadržati njihov interes za Matematiku tako što će im pomoći shvatiti korisnost i potrebitost matematičkih kompetencija u svakodnevnom životu (Mitchell, 1993; prema Pavlin-Bernardić i sur., 2010).

Što se tiče Hrvatskoga jezika, rezultati ovoga istraživanja pokazali su da postoji značajna razlika između učenika i učenica u ocjenama iz Hrvatskoga jezika, ali ne postoji značajna razlika s dobi učenika. Takvi nalazi u skladu su s rezultatima ranijih istraživanja u kojima djevojčice imaju bolji uspjeh u jeziku od dječaka. Uspjeh dječaka i djevojčica tijekom četvrtoga i petoga razreda gotovo je jednak, međutim kod dječaka uspjeh značajno slabi do sedmoga razreda, dok u osmom razredu postaje bolji. Razlog tome može biti to što se pred učenicima osmoga razreda nalazi zadatak odabira srednje škole, pod većim su pritiskom od postignuća i ovisno o procjenama vlastitih sposobnosti u određenim predmetima

donose odluku što upisati.

Drugi problem istraživanja bio je ispitati utjecaj spolnih i dobnih razlika na percepciju matematičkih sposobnosti, interes za Matematiku i percepciju korisnosti od predmeta Matematika. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem podržavaju strukturu motivacijskih uvjerenja kakvu predstavlja Teorija očekivanja i vrijednosti. Prema toj teoriji kao značajna motivacijska uvjerenja izdvajaju se osim očekivanja uspjeha i tri komponente procjene vrijednosti, a to su sposobnosti, korisnost i interes (Rovan, Pavlin-Bernardić i Vlahović-Štetić, 2013). Snažan utjecaj kulturnih stereotipa posebno se ističe u Matematici jer u zapadnim kulturama prevladava vjerovanje kako su žene manje uspješne u matematici i tehnički, ali u novije su vrijeme spolne razlike u procjenama matematike rijetke ili ih nema (Marušić, 2006). Taj je trend vidljiv i u rezultatima ovoga istraživanja jer se pokazalo da svoje matematičke sposobnosti smatraju podjednakima dječaci i djevojčice. Interes za Matematiku i percepcija korisnosti toga predmeta, jednako kao i percepcija sposobnosti, relativno su visoki u trećem razredu, a s dobi učenika značajno opadaju. U brojnim drugim istraživanjima dokazano je da učenici smatraju Matematiku važnim, ali ujedno i najtežim nastavnim predmetom, svjesni su značaja matematike u školi i u životu, no na učenje ih često motivira postizanje visoke ocjene i upis u željenu školu.

Treći problem istraživanja bio je ispitali postoje li spolne i dobne razlike u percepciji jezičnih sposobnosti, interesu za Hrvatski jezik i percepciji korisnosti od predmeta Hrvatski jezik. Rezultati su pokazali postojanje statistički značajne razlike u percepciji sposobnosti i korisnosti te interesu za Hrvatski jezik. Dječaci, za razliku od djevojčica percipiraju svoje sposobnosti u jeziku nižima tijekom cijele osnovne škole, a učenice smatraju Hrvatski jezik korisnjim od učenika. Interes za Hrvatski jezik veći je kod učenica nego kod učenika. Međutim, s obzirom na dob (od trećega do osmoga razreda), ne postoje značajne razlike između učenika u percepciji sposobnosti, korisnosti i interesu za Hrvatski jezik. To je u skladu s rezultatima nekih ranijih istraživanja u kojima se pokazalo da postoje značajne razlike između dječaka i djevojčica u jezičnoj domeni tako što djevojčice percipiraju svoje sposobnosti u jeziku višima od dječaka (Rinn, McQueen, Clark i Rumsey, 2008). Učenici osmoga razreda Hrvatski jezik procijenili su najmanje zanimljivim, razumljivim i teškim te smatraju kako trebaju uložiti mnogo truda za savladati nastavni sadržaj jer se na nastavi uči mnogo novoga sadržaja. Također, smatraju da nemaju utjecaja na nastavni proces, ne sudjeluju u izboru tema i načina rada te ih nastava ne motivira na daljnje učenje (Marušić, 2006). Možda upravo čimbenici poput težine, nedovoljne zanimljivosti i opširnosti utječu na to da dječaci Hrvatski jezik ne preferiraju jednako kao djevojčice. Djevojčice više od dječaka vrjetnuju čitanje te smatraju da u učenje jezika trebaju uložiti manje napora (Watt, 2004; prema Marušić, 2006). Dječaci u učenju Hrvatskoga

jezika smatraju kako trebaju uložiti više truda kako bi savladali nastavni sadržaj (Marušić, 2006). Vjerojatno su se i te razlike odrazile u rezultatima ovoga istraživanja prema kojima dječaci procjenjuju svoje jezične sposobnosti nižima, a očito su i manje zainteresirani za ovaj predmet.

Četvrti problem istraživanja bio je ispitati povezanost između jezičnoga i matematičkoga *self-koncepta*, a peti ispitati doprinos matematičkoga i jezičnoga *self-koncepta* postignuću iz predmeta Matematika i Hrvatski jezik. Usporedbom matematičkoga i jezičnoga *self-koncepta* dobiveni su rezultati koji pokazuju kako su percepcije jezičnih sposobnosti, percepcije korisnosti Hrvatskoga jezika te interes za Hrvatski jezik veće od percepcije matematičkih sposobnosti, percepcije korisnosti Matematike te interesa za Matematiku. To bi značilo da učenici općenito imaju pozitivniji jezični nego matematički *self-koncept*. Rezultati u ovom istraživanju pokazali su da učenici koji imaju visoku percepciju matematičkih sposobnosti imaju i visoku ocjenu iz Matematike, a oni koji percipiraju svoje jezične sposobnosti višima imaju i bolji uspjeh u Hrvatskom jeziku. Također se pokazalo da je niži interes za Matematiku prediktivan za bolja postignuća iz Hrvatskog jezika, i obrnuto, a da je niži interes za Hrvatski jezik prediktivan za viša postignuća iz Matematike. Osim toga, značajnim prediktorima postignuća izdvojila se percepcija matematičkih sposobnosti za Matematiku i percepcija jezičnih sposobnosti za Hrvatski jezik. Zanimljivo je da je percepcija matematičkih sposobnosti prediktivna za postignuća iz Matematike, ali i Hrvatskoga jezika, dok je percepcija jezičnih sposobnosti prediktivna samo za postignuće iz Hrvatskoga jezika, ali ne i za Matematiku. Moguće je zaključiti da vjerojatno postoje i drugi, ovdje nenavedeni prediktori koji utječu na uspjeh u tim predmetima. Varijable čiji bi doprinos u tom smislu valjalo provjeriti svakako su težina nastavnoga sadržaja, motivacija, roditeljska očekivanja i ponašanja i druge.

ZAKLJUČAK

Djeca tijekom odrastanja traže odgovore na različita pitanja pa tako i na pitanja o sebi samima. Brinu se kakvi su zapravo, mogu li biti bolji, kako mijenjati negativne osobine i kontrolirati svoj život. Dječje znanje o sebi razvija se tijekom djetinjstva i s vremenom dijete može bolje spoznati sebe. Polazak u školu, odvajanje od roditelja i odgovornost koju dijete mora pokazati utječe na njegov emocionalni razvoj. Škola nije samo mjesto u kojem će dijete stjecati znanja, vještine i sposobnosti, već škola kao i školsko okruženje značajno utječe na pojedinca. Kroz različite zadatke učenici procjenjuju svoje i tuđe uratke i na taj način se međusobno uspoređuju. Samopoimanje je „pod značajnim utjecajem stvarnih ili zamišljenih interakcija mladih s njima značajnim osobama“ (Lacković-Grgin, 1994, 90). Kako bi dijete izraslo u zdravoga i emocionalno stabilnoga odrasloga, potrebno mu je jačati samopoštovanje od ranoga djetinjstva i

mijenjati njegova negativna mišljenja i stavove o sebi, a poticati pozitivna. Ovo istraživanje, kao i brojna ranija, pokazalo je da uspjeh u Matematici opada s dobi, kao i svi segmenti matematičkoga *self-koncepta*. Imajući na umu važnost matematičkih kompetencija za daljnje obrazovanje u različitim područjima, ali i za svakodnevni život, potrebno je utvrditi čimbenike koji bi pridonijeli poboljšanju, kako matematičkoga *self-koncepta*, tako i postignuća u Matematici kod učenika osnovne škole.

LITERATURA

- Baranović, B. (Ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive*. (181 – 218). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Burušić, J. i Brajša Žganec, A. (2005). Odnos samohendikepiranja, samopoštovanja i jasnoće pojma o sebi. *Psihologische teme*, 1 (14), 83 – 90.
- Jugović, J., Baranović, B., Marušić, I. (2012). Uloga rodnih stereotipa i motivacije u objašnjenju matematičkog uspjeha i straha od matematike. *Suvremena psihologija* 15, 1, 65 – 79.
- Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Marušić, I. (2006). Motivacija i školski predmeti: spolne razlike među učenicima u kontekstu teorije vrijednosti i očekivanja. U: Baranović, B. (Ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive* (181 - 218). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Marušić, I. (2006). Nastavni program iz perspektive učenika. U:
- Pavlin-Bernardić, N., Vlahović-Štetić V., Mišurac Zorica, I. (2010). Studentski i učiteljski stavovi i uvjerenja o matematici. *Odgojne znanosti* 2 (12), 385 – 397.
- Rinn, A., McQueen, K., L. Clark, G., L. Rumsey, J. (2008). Gender differences in gifted adolescents' math/verbal achievement: Implications for the STEM fields. *Journal for the Education of the Gifted*, 1 (32), 34 – 53.
- Rovan, D., Pavlin-Bernardić, N., Vlahović-Štetić, V. (2013). Struktura motivacijskih uvjerenja u matematici i njihova povezanost s obrazovnim ishodima. *Društvena istraživanja*, 3, 475 – 495.

ANA ŠUŠIĆ

FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU

UČITELJSKI STUDIJ

MATERIJALNA I NEMATERIJALNA BAŠTINA U NASTAVI

Sažetak: Baština jednoga naroda podrazumijeva ono što je naslijeđeno od predaka, ono što živimo i danas te što predajemo budućim naraštajima. U radu se promišlja o bogatim prirodnim i kulturnim znamenitostima koje su postale hrvatska materijalna i nematerijalna baština te mogućnostima i načinima uvrštavanja tih sadržaja u nastavu. Učenje o prirodnim znamenitostima te kulturnoj baštini Republike Hrvatske iznimno je važno kako bi učenici upoznali svoje okruženje, običaje po kojima je njihov zavičaj prepoznatljiv, kako bi oblikovali pozitivan odnos prema prirodnim dobrima te razvili poštovanje prema prirodnoj, kulturnoj i društvenoj sredini. Baština kao takva prisutna je i u razrednoj nastavi, ponajviše kroz predmet Prirode i društva. Bogatstvo naše materijalne i nematerijalne baštine omogućuje učitelju da zorno, na određenome lokalitetu, približi učenicima nastavne sadržaje koji će tako izazvati još snažniji doživljaj i potaknuti učenike da razmišljaju i poštuju svoju baštinu. U obliku izvanučionične ili terenske nastave, na izletu ili ekskurziji, projektima ili radionicama kompetentan će učitelj primijeniti odgovarajuće nastavne metode i sredstva kako bi ostvario predviđene obrazovne ishode. Izrazito je važno poznavanje vlastite kulturne baštine kao temelja kulture i razumijevanja dostignuća vlastitog naroda i specifičnosti vlastite kulture. Temelj je stvaranju vlastitog identiteta i preduvjet za prihvatanje drugih kultura.

Ključne riječi: kulturne i prirodne znamenitosti, materijalna i nematerijalna baština, nastavni sadržaji, obrazovni ishodi.

TANGIBLE AND INTANGIBLE HERITAGE IN TEACHING

Summary: The heritage of a nation implies everything that is inherited from ancestors, what we live today and what we convey to future generations. This paper presents rich natural and cultural sights that have become Croatian tangible and intangible heritage and the possibilities and ways of incorporating those contents into teaching. Learning about the natural sights and cultural heritage of the Republic of Croatia is extremely important for students to provide knowledge about their surroundings, the customs where their locality is recognizable, to shape a positive attitude toward natural resources and develop respect for the natural, cultural and social environment. Heritage as such is always present in class teaching, mostly through the so called subject Nature and society. The

richness of our tangible and intangible heritage enables a teacher to present the particular topics to the students in a particular location, which will offer a more powerful experience and encourage students to reflect upon and respect their heritage. In the form of extracurricular or outdoor teaching, on a trip or excursion, in a project or workshop, a competent teacher will apply appropriate teaching methods and resources to achieve the anticipated educational outcomes. It is extremely important for students to be familiar with their own cultural heritage as the basis of a certain culture and to understand the achievements of their own nation and the specificity of their own culture. All of this is the foundation for creating one's own identity and the prerequisite for accepting other cultures.

Keywords: cultural and natural sights, tangible and intangible heritage, teaching contents, educational outcomes.

UVOD

U ovom radu bit će riječ o prirodnim znamenitostima te materijalnoj i nematerijalnoj baštini Republike Hrvatske u razrednoj nastavi. „Baština je sve ono što smo naslijedili iz prošlosti, ono što živimo i danas, i ono što predajemo budućim naraštajima“ (definicija UNESCO-a). Cilj je upoznati učenike s obiljem materijalne i nematerijalne kulturne baštine na tlu Hrvatske kao i potaknuti na razmišljanje o vrijednosti baštine u njihovu svakodnevnom životu.

Republika Hrvatska se, kao zemlja bogata kulturnom baštinom, zalaže za izgradnju učinkovitog sustava zaštite i očuvanja, na međunarodnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini te za uspostavljanje i unapređivanje međunarodne suradnje. Ponekad se pitaju učitelji, ali i djeca: „Zašto učimo o hrvatskoj baštini?, Zašto je ona važna?“ Baština je ono što ostaje zauvijek i što prenosi priču o prošlosti. Mnogo se toga može naučiti upoznavanjem kulturne baštine nekog područja. Nastavni predmet Priroda i društvo pred učenike stavlja zahtjeve da se obrazuju i na kulturnom planu te ih nastavnim planom i programom pokušava što više uključiti u istraživanje povijesti njihova mjesta. Neposredna korist je svakako promidžba države, turizma i ekonomska korist. Baština omogućuje osoban razvoj i puninu uživanjem u prirodnim i kulturnim ljepotama.

MATERIJALNA I NEMATERIJALNA BAŠTINA REPUBLIKE HRVATSKE

Upisana dobra na UNESCO-ovu popisu svjetske baštine su: povijesni kompleks Splita i Dioklecijanova palača (1979.), Stari grad Dubrovnik (1979.), Nacionalni park Plitvička jezera (1979.), kompleks Eufrazijeve bazilike u povijesnom središtu Poreča (1997.), povijesni grad Trogir (1997.), katedrala svetog Jakova u Šibeniku (2000.), Starogradsko polje (2008.), Stećci – srednjovjekovna groblja nadgrobnih spomenika (2016.).

Nematerijalna baština po svojoj definiciji predstavlja običaje, vjerovanja, znanja, vještine, pojave duhovnog stvaralaštva koja se prenose predajom, a društva, grupe ili pojedinci prepoznaju je kao svoju baštinu. Manifestira se osobito kroz: jezik, dijalekte, govore i toponimiku te usmenu predaju ili izričaje; folklorno stvaralaštvo u području glazbe, plesa, predaje, igara, obreda, običaja, mitologije; tradicijska umijeća i obrte; znanje i vještine vezane uz prirodu i svemir; kulturno-istorijske prostore gdje se tradicionalne pučke vrijednosti sreću u povećanoj mjeri te mjesta gdje su se pričale priče, održavali sajmovi, svetkovine ili godišnje procesije. Nematerijalna baština također uključuje: usmenu povijest, usmenu književnost, jezičnu baštinu, glazbu, ples, običaje, vjerovanja, religije, tradicionalne zanate i vještine.

Od izuzetne je važnosti uklopiti učenje i stjecanje znanja o kulturnoj baštini u obrazovanje. Nacionalnim planom i programom propisane su raznolike teme u koje se itekako može uklopiti učenje o baštini. Organiziranjem izleta, ekskurzija te ostalih oblika izvanučionične nastave djeca učinkovito stječu trajna znanja i vještine na tom području. Učenje o baštini može se provoditi unutar svih predmeta, a ponajviše unutar predmeta Priroda i društvo primjenjujući u radu s učenicima načelo zavičajnosti. Ostvaruje se povezivanjem nastave Prirode i društva s učeničkim okruženjem koje se može promatrati sa stajališta prostorne i vremenske bliskosti – doživljajnosti. Sve nas to upućuje na važnost upoznavanja zavičaja i njegove baštine tijekom školovanja. Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO pri Ministarstvu kulture zajedno s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta dovršilo je prijevod, tiskanje i prilagodbu hrvatskog izdanja UNESCO-ovog obrazovnog materijala za škole „Baština u rukama mladih“ te organizira seminare za učitelje na temu uključivanja udžbenika s tom tematikom u hrvatski obrazovni sustav.

MATERIJALNA I NEMATERIJALNA BAŠTINA U NASTAVI (poseban naglasak na baštinu unutar predmeta Priroda i društvo)

Primjeri u nastavi (materijalna baština):

1. *Upoznajmo svoje mjesto*

- *Ključni pojmovi:* središte mesta (sela, grada)
- *Obrazovna postignuća:* Upoznati značajne građevine u blizini škole.

S učenicima možemo proučiti kakvi se sve spomenici i građevine nalaze u blizini škole, posebno obraćajući pažnju na kulturnu baštinu. Isto tako, u brojnim programima mogu se izraditi *puzzle* zadaci za učenike na način da slažu *puzzle* od značajnih građevina ili kulturne baštine u svom gradu.

2. *Vode u zavičaju*

- *Ključni pojmovi:* vode tekućice / vode stajaćice / Jadransko more

- *Obrazovna postignuća:* Upoznati najpoznatije vode u zavičaju, imenovati ih i razlikovati (stajaćica – tekućica – more).

Nastavnu jedinicu *Vode zavičaja* možemo predočiti proučavanjem Nacionalnog parka Plitvička jezera. Različitim fotografijama i pričama djeci približavamo važnost i značaj voda, ali isto tako im pokazujemo zastićen NP Plitvička jezera. Moguće je organizirati izlet na Plitvička jezera ili tu lokaciju iskoristiti za jednodnevni izlet koji se održava krajem svake školske godine. Učenike možemo zamoliti da nakon toga provedu projekt *Naš posjet Plitvičkim jezerima* u kojem će iskoristiti fotografije, mape i karte koje su tamo mogli uzeti te ispričati svoj doživljaj ovog mjesta kao dijela kulturne baštine.

3. *Moj zavičaj u prošlosti*

- *Ključni pojmovi:* kulturno-povijesni spomenici zavičaja
- *Obrazovna postignuća:* Istraživati i povezivati temeljem povijesnih izvora (predmeti, fotografije, mape, karte...).

Učenike možemo pobliže upoznati s kulturno-povijesnim spomenicima zavičaja na način da im prikažemo dokumentarni film, priložimo fotografije, predmete, stare karte i mape grada Splita. Važno je naglasiti da se povijest može približiti posjetima muzejima i slično.

4. *Kulturnopovijesne znamenitosti RH*

- *Ključni pojmovi:* spomenici UNESCO-a
- *Obrazovna postignuća:* Upoznati dio hrvatske povijesti na temelju najbližeg kulturnopovijesnoga spomenika / gradovi i spomenici UNESCO-a, koji su dio svjetske baštine.

Upoznavanje povijesnog kompleksa Splita i Dioklecijanove palače djeci ovoga kraja bilo bi najlakše realizirati šetnjom gradom, razgledavanjem Splita i Dioklecijanove palače kao i kratkim predavanjem o spomenutim znamenitostima. Isto tako može se izvesti integrirani dan te povezati terensku nastavu Prirode i društva s ostalim nastavnim predmetima; na primjer – Hrvatski jezik: izvješće o terenskoj nastavi; Likovna kultura: sfinge, maketa i dr. Ovisno o kraju u kojem djeca žive, na isti način se mogu obraditi i ostale kulturnopovijesne znamenitosti najbliže i najznačajnije njihovu podneblju.

5. *Povijesne i kulturne znamenitosti primorskih krajeva*

- *Ključni pojmovi:* kulturnopovijesni spomenici, pučki običaji (narodna baština)
- *Obrazovna postignuća:* Navesti kulturnopovijesne spomenike i nabrojiti najpoznatije povijesne osobe svojega kraja; upoznati pučke običaje svojega kraja.

Učenicima također možemo organizirati izlete te razgledanja kulturne baštine primorskog kraja: Katedrala sv. Jakova u Trogiru, Dubrovnik – stari grad,

Trogir–jezgra. Tema baštine izrazito je zahvalna bilo da se ide na terensku nastavu ili izlet jer omogućuje korelaciju svih nastavnih predmeta. Sve one znamenitosti koje djeca vide učitelj može ukomponirati i u ostale nastavne predmete (Glazbena kultura: pjevanje značajnih pjesama nekoga kraja kao i ples, određivanje tempa i dinamike, Likovna kultura: oslikavanje, izrada najznačajnijih građevina i objekata, Hrvatski jezik: opisivanje prostora, čitanje narodnih priča i pjesama, pisanje izvještaja...). Navedene aktivnosti povezuju se i s nematerijalnom baštinom Republike Hrvatske.

Primjeri u nastavi (nematerijalna baština):

1) *Nastavna tema:* Snalazimo se u prostoru

Ključni pojmovi: položaj u prostoru

Obrazovna postignuća: Odrediti položaj predmeta u prostoru, snalaziti se u prostoru prema zadanim odrednicama (lijevo, desno, gore, dolje, ispred, iza, naprijed, natrag).

Kada bih s učenicima na satu Prirode i društva obradila ovu nastavnu jedinicu, za ponavljanje i vježbanje bih iskoristila nijemo kolo kao dio nematerijalne baštine Hrvatske. Budući da tu plesači bez pjevanja samo izvode osnovne korake toga plesa, pokazala bih učenicima osnovni korak, a zatim bi oni uz moje upute (lijevo, desno, gore, dolje, ispred, iza, naprijed, natrag) pokušali otplesati ples. Ovim načinom djeca bih ponovila i utvrdila položaj u prostoru, ali i naučili plesati nijemo kolo kao dio hrvatske baštine.

2) *Nastavna tema:* Upoznajmo svoje mjesto

Ključni pojmovi: središte mjesta (sela, grada)

Obrazovna postignuća: Upoznati značajne građevina u blizini škole.

Nakon što bih učenicima videom i slikama dočarala njihovo mjesto, a posebice značajne građevine, proveli bismo aktivnost koja se naziva umna mapa. Središnji pojam bio bi grad Split, a učenici bi pisali prve asocijacije vezane uz taj pojam. Nakon toga bismo razgovarali i analizirali provedenu aktivnost, a ja bih im spomenula proslavu Blagdana sv. Duje u Splitu kao dio nematerijalne baštine grada. Učenicima bih istaknula i pokazala fotografije mediteranske prehrane na hrvatskom Jadranu, njegovoj obali, otocima i dijelom zaleđa koja je uvrštena u UNESCO-ovu nematerijalnu kulturnu baštinu. Za domaću zadaću učenici bi imali zadatak detaljnije istražiti i upoznati se s proslavom Sv. Duje kao i pitati roditelje i zapisati nešto o mediteranskoj prehrani.

3) *Nastavna tema:* Blagdani i praznici

Ključni pojmovi: blagdan, praznik

Obrazovna postignuća: obilježiti blagdane i praznike u RH; upoznati tradicionalne običaje obilježavanja blagdana

Nakon što bih djecu uvela u nastavnu jedinicu i istaknula najvažnije blagdane i praznike posebno bih istaknula Blagdan sv. Vlaha, zaštitnika

Dubrovnika, te Blagdan sv. Duje, zaštitnika Splita. Detaljnije bismo proučili te blagdane putem videoprojekcije, a onda o njima napisali kratki sastavak. Veću važnost bih stavila na ova dva blagdana jer su oni dio nematerijalne baštine Hrvatske.

Također bih istaknula Uskrs kao ključni blagdan kršćana, a onda djecu upoznala s događanjima Križnoga puta, specifičnim za pojedine krajeve Hrvatske. Na slikokazu bih im pokazala kako izgleda Procesija za križem na otoku Hvaru koja je uvrštena u UNESCO-ovu nematerijalnu baštinu. Razgovarali bismo i o ostalim poznatim procesijama za križem, a djeca bi iznijela svoje doživljaje te bi procesiju povezali s obilježavanjem Uskrsa.

4) *Nastavna jedinica:* Izgled zavičaja (nizinski, brežuljkasti, gorski i primorski zavičaj)

Budući da je jedan od ishoda učenja pojedinog kraja uočiti tipičnost naselja u zavičajnoj regiji, prikupljati, istraživati i usustavljati nove podatke i obavijesti o zavičajnoj regiji izvrsna je prilika upoznati učenike s nematerijalnom baštinom pojedinoga zavičaja. Tako bih ovisno o zavičaju kojega obrađujemo učenicima preko videoisječaka i fotografija pokazala značajnu nematerijalnu baštinu pojedinog kraja (dvoglase tijesnih intervala Istre i Hrvatskog primorja, godišnji pokladni ophod Zvončari s područja Kastavštine, Sinjska alka, viteški turnir u Sinju, bećarac – vokalno-instrumentalni napjev s područja Slavonije, Baranje i Srijema, klapsko pjevanje itd.).

5) *Nastavna jedinica:* Sadašnjost, prošlost i budućnost – predci i potomci

Ključni pojmovi: sadašnjost, prošlost, budućnost, predci, potomci.

Obrazovna postignuća: razlikovati prošlost, sadašnjost i budućnost na temelju događaja iz vlastite prošlosti i prošlosti svojih predaka; razlikovati predke i potomke.

Tijekom obrade ove nastavne jedinice djecu bih potakla na razmišljanje o pojmovima pjesma i ples u našem zavičaju. Djeca bi iznosila svoje mišljenje i spoznaje o plesovima koje su vidjeli, pjesmama koje čuju danas, ali i onima koje su možda čuli od svojih djedova i baka... Navodila bih ih pitanjima da dođu do poznatog Splitskog plesa, pustila im video te bismo ga kasnije, na satu Tjelesne i zdravstvene kulture, naučili i plesati. Također bih ih pitala znaju li neke načine pjevanja u gradu i na selu. Kad bi djeca zaključila kako u Dalmaciji prevladavaju klapske pjesme, a u Dalmatinskoj zagori gange i ojkavica, pojasnila bih im da su upravo ti načini pjevanja uvršteni u našu kulturnu baštinu i da se iznimno cijene.

6) Gospodarstvo brežuljkastih krajeva RH

Ključni pojmovi: gospodarske djelatnosti

Obrazovna postignuća: razumjeti uvjetovanost prirodno-zemljopisnih uvjeta i gospodarstva; navesti osnovne gospodarske djelatnosti brežuljkastog kraja; razumjeti važnost gospodarstva brežuljkatih krajeva za RH.

Prilikom obrade brežuljkastog kraja djecu bih upoznala s glavnim djelatnostima i naglasila umijeće izrade drvenih tradicijskih dječjih igračaka s područja Hrvatskog zagorja koje je uvršteno u UNESCO-ovu baštinu. U završnom dijelu sata bismo promatrali te igračke te zapisali materijale i upute koje su nam potrebne za izradu takvih igračaka. Na jednom od sljedećih sati Likovne kulture učenici bi izrađivali svoje igračke potaknuti dječjim igračkama s područja Hrvatskoga zagorja.

7) Nastavna tema: Jadranovo more

Ključni pojmovi: more, obala, otok i poluotok

Obrazovna postignuća: razlikovati pojmove: obala, otok i poluotok; razlikovati more od ostalih voda prema izgledu, okusu, veličini i različitom biljnom i životinjskom svijetu koji ga obogaćuje.

Nakon obrade ove nastavne jedinice učenicima bih zadala praktičan zadatak u kojemu bi oni sami proučili i uvidjeli razlike između obale, otoka i poluotoka. Također bih ih upoznala sa čipkarstvom kao značajnom djelatnošću primorskog zavičaja, posebno otoka.

Njihovi zadaci su:

- 1) Razmisli i zapiši koji sve tekstilni predmeti mogu biti načinjeni od čipke. Razmijeni zapisano s učenikom iz kluge.
- 2) Istraži preko interneta o tradiciji čipkarstva i zapiši koje sve poznate čipke postoje u Hrvatskoj.
- 3) Na internetu pretraži legende i priče vezane uz pojedinu vrstu čipke. Spoji legende i priče kao knjigu te predstavi nekoj od kulturnih institucija (muzeju, gradskoj knjižnici, školi...).

Svaka grupa predlaže kako bi autohtoni proizvod usmjerila u turističke svrhe. Prijedlozi se pišu na papir i stavljuju kao plakati na zid (učenici dopisuju svoje komentare na plakat – strategija galerije).

ZAKLJUČAK

Navedeni primjeri govore da je puno mogućnosti povezivanja kulturne baštine i nastave prirode i društva. Imamo sreće što je naša domovina bogata raznolikom kulturnom baštinom koju na zanimljive načine možemo približiti učenicima i proširiti njihovo znanje o svojoj domovini. Hrvatska je i zemlja živih ostataka pradavnih običaja i vjerovanja te njihovih transformiranih i ponovno oživljenih oblika. Baština je to koju nasleđujemo i prepuštamo novim naraštajima. Bilo da se radi o terenskoj nastavi, izletu, ekskurziji ili slično, zadatak nas kao budućih učitelja je da, ako budemo u mogućnosti, djeci što više od navedenih znamenitosti pokažemo uživo, da ih dožive i osjete. Na taj način je puno snažniji

doživljaj te djeca lakše razvijaju pozitivan odnos i poštovanje prema tradiciji i vrijednostima.

Raznolikost nastavnih metoda omogućava učitelju da nastavne sadržaje što zornije predloži učenicima. Uz poznavanje tih metoda, ključna je volja i trud učitelja da sva bogatstva koja nas okružuju približi učenicima. S obzirom na to da je baština ono što smo naslijedili iz prošlosti, ono čiju smo vrijednost najvećim dijelom spoznali upravo stručnim i kompetentnim pristupom naših učitelja, na nama je, budućim učiteljima, da nastavnim sadržajima vezanim uz kulturnu baštinu obogaćujemo buduće naraštaje.

LITERATURA

Čaplar, A., Belamarić, J., Biškupić Bašić, I., Ćaleta, J., Ceribašić, N., Eckhel, N., Nikočević, L., Nodari, M., Radovani Podrug, I., Vitez, Z., Zebec, T. (2013). *Blaga Hrvatske*, Zagreb, Mozaik knjiga.

Peruzović, A., prof. (rujan 2013). *Kulturna baština u programima strukovnih škola*, Metodološki priručnik za nastavnike.

De Zan, I. (2005). *Metodika nastave Prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.

Hrvatska prirodna bogatstava i kulturno-umjetnička dobra (2013). Hrvatska prirodna bogatstva, Zagreb, Odbor za zaštitu dobara od nacionalnog interesa HAZU.
Buj, I., Čaplar, A., Kekez, H., Žagar D. (2015). *Neotkrivena Hrvatska*, Zagreb Mozaik knjiga.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Zagreb.

Internetske stranice:

<http://en.unesco.org/> (8. rujna 2017.)

<http://www.istriasun.com/istra/unesco-monuments.php> (9. rujna 2017.)

<http://www.min-kulture.hr/default.aspx?id=6> (9. rujna 2017.)

https://hr.wikipedia.org/wiki/Hrvatska_kulturna_ba%C5%A1tina (10. rujna 2017.)

ANA ĆURČIĆ

FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU

ODJEL ZA FILOZOFIJU

ULOGA MISAONIH EKSPERIMENTATA U NASTAVI

Sažetak: Pristup učenicima u nastavnom procesu ne slijedi suvremene potrebe. Tijekom nastave, profesori uglavnom posežu za frontalnim oblikom rada naglašavajući pritom svoju autoritativnu ulogu. Ovakav način rada je učenicima zamoran, nezanimljiv i demotivirajući jer nisu aktivno uključeni u proces stjecanja i primjenjivanja već usvojenih znanja.

Cilj ovog rada je prikazati na koji način možemo implementirati misaone eksperimente u nastavni proces i time nastavu učiniti zanimljivijom i produktivnijom. Kreiranjem hipotetičkih situacija koje ne nude jednoznačno ispravno rješenje, zahtijeva se od učenika aktivno sudjelovanje i uključivanje stečenih znanja i vjerovanja koje za posljedicu imaju razvijanje kognitivnih, odgojnih i retoričkih sposobnosti. Iako se radi o filozofskom pristupu, on se ne mora odvijati samo na nastavi filozofske grupe predmeta, već se može primijeniti interdisciplinarno u nastavi drugih predmeta.

Ključne riječi: filozofija, imaginacija, inovativnost, kreativnost, metodika.

THE ROLE OF THOUGHT EXPERIMENTS IN EDUCATION

Summary: The teaching approach in schools does not follow contemporary needs. Teachers mostly use frontal teaching method which emphasizes their authority. Since students are not actively involved in the teaching process, they perceive this type of approach as tiresome, uninteresting and demotivating.

The aim of this paper is to show how thought experiments can be implemented in education, making teaching more interesting and productive for students. Creating thought experiments with more than one correct answer requires students' active involvement and usage of certain knowledge and beliefs, helping them develop cognitive, pedagogical and rhetorical abilities. This philosophical approach does not have to be used only when teaching philosophy oriented group of subjects, but can be used in interdisciplinary education as well.

Keywords: philosophy, imagination, innovation, creativity, methods.

MISAONI EKSPERIMENT

Misaoni eksperiment je metoda temeljena na imaginaciji koja nam pomaže da promišljanjem istražimo sebe, svijet oko sebe i način na koji stvari u njemu funkcioniraju. S obzirom na to da je čovjek misaono biće koje znatiželjno istražuje svijet i teži za novim saznanjima, mogli bismo reći kako mu je ovakav pristup posve prirođan. Svaki čovjek ponekad razmišlja o hipotetskim situacijama kreirajući pritom više ili manje realne scenarije koji mu daju različite ishode. Zahvaljujući takvim razmišljanjima, tijekom povijesti su se izrodile brojne ideje koje su nas dovele do važnih povijesnih otkrića i promijenile naše viđenje stvarnosti i svijeta oko nas. Osim imaginacije, karakteristike ovakvog pristupa su kreativnost i inovativnost, a one mogu biti i njena posljedica.⁴⁷ Hipoteze od kojih krećemo u misaonom eksperimentu nisu rezultat organizirane i sistematicne misli, ali je zanimljivo da su čak i takve misli bile sposobne promijeniti paradigmu onog što nazivamo znanstvenim znanjem čega je i sam Popper bio svjestan smatrajući kako svako otkriće sadrži određene iracionalne elemente i treba stvaralačku imaginaciju i intuiciju (Popper 1973: 61 – 66).

Prvi poznati misaoni eksperiment o beskonačnosti svemira datira još iz doba antike, a autor mu je pitagorejac imena Arhita (iz V. – IV. st. pr. n. e.). Arhita je zastupao stajalište kako je svemir beskonačan utemeljujući tezu na činjenici da bismo u suprotnom mogli doći do točke gdje svemir završava, odnosno gdje se više ne bi mogla ispružiti ruka ili štap. Iako je riječ o jednostavnom misaonom eksperimentu, vidljivo je da se uklapao u kontekst razmišljanja tog vremena. Današnji eksperimenti su mahom složeniji i odgovaraju potrebama današnjeg društva te zbog toga ne mogu biti lišeni karakteristika poput pragmatizma i pluralizma.⁴⁸ Zbog pragmatičke komponente, ne čudi nas što najveću potrebu za njegovom primjenom uviđamo upravo u disciplinama poput ekonomije, politike, matematike, lingvistike, a posebno važnu ulogu ima u znanosti, pogotovo u modernoj fizici. Sukladno tome, ne čudi nas što su neki od najvećih znanstvenika u povijesti poput Galileja, Newtona, Maxwella, Einsteina, Heisenberga, Schrödingera i mnogih drugih doprinijeli razvitku ovog pristupa.

Primarna potreba za razvitkom ove metode može biti predočena kroz Bloomovu taksonomiju. Analizirajući njene stupnjeve, svjesni smo kako su učenici tijekom procesa školovanja uglavnom postizali ocjenu odličan, a da su pritom najviše kotirali na trećoj, odnosno četvrtoj razini znanja. Shodno tome, učenici su uspješno sveladali razine koje nazivamo pamćenjem, shvaćanjem i

47 Kreativnost i inovativnost shvaćam kompleksnim elementima. Uz nužnost imaginacije kojoj dajem primat, sam eksperiment ne treba biti odveć kreativan i inovativan jer može sadržavati elemente nekih poznatih situacija, ali kreativnost i inovativnost su nužno produkti imaginacije. Osoba koja provodi misaoni eksperiment se trudi što kreativnije i inovativnije pronaći rješenje zadane situacije.

48 Postmoderno mišljenje o nepostojećoj univerzalnoj istini odgovara čovjekovom razmišljanju koje smatra kako postoji više mogućih, ponekad jednakouplauzibilnih rješenja za istu situaciju.

primjenjivanjem, u najboljem slučaju analiziranjem, dok su najviši stupnjevi poput evaluacije i kreacije prešutno bili zanemareni i pritom zadobili čisto figurativnu ulogu. Kako bismo nastavni proces kao i njegove ishode učinili kvalitetnijim, ali i zanimljivijim te produktivnijim, nameće se ideja za dubljom interpretacijom naučenog znanja koja bi se mogla postići navedenom metodom.

Drugim riječima, u ubrzanom, konzumerističkom i informatičkom društvu u kojem, podupirući se na Lyotardovu tezu da je informacija politički i komercijalni produkt gdje je važnije transformiranje znanja u informaciju od njene valjanosti, znanje je privremeno, fragmentirano i prihvaćeno *zdravo za gotovo*. Upravo bismo evaluacijom i kreacijom mogli poljuljati temelje ovakvom znanju navodeći učenike na razmišljanje i kreiranje novih izazova. Naravno, ovakav pristup osim obrazovne sadrži i odgojnu komponentu koju bih nazvala odgojem i samoodgojem. Odgojnom komponentom učenik bi trebao biti sposoban saslušati tuđa mišljenja te poraditi na njihovom prihvaćanju ili pak poštivanju istih ako se ne slaže s njima. Samoodgojna komponenta zahtjeva ponešto veću disciplinu i organiziranost jer uključuje konstantnu evaluaciju svog znanja kroz raspravu s drugima te ono najteže, potiskivanje vlastitog ega i mogućnost promjene svog stava ako shvatimo da smo u krivu.

PRIMJERI MISAONIH EKSPERIMENTENATA

U nastavku ću predložiti nekoliko misaonih eksperimenata kao i moguće načine njihove primjene u nastavi. Uz objašnjenje svakog eksperimenta, nalazit će se njegova moguća primjena. Svaki eksperiment može biti predstavljen i na drugačiji način te se upravo u toj neodređenosti i pluralizmu nalazi njegova ljepota.

Američki filozof John R. Searle na tragu Turingove misli „Mogli li strojevi misliti?“ (Turing, 1950: 49) razvija misaoni eksperiment Kineske sobe u kojem se pitamogu li se strojevi ikada nazivati intelligentima. Searle nas poziva da zamislimo sobu u kojoj se nalazi osoba koja ne govori kineski jezik te na raspolažanju ima kineske znakove i knjigu s uputama kako ih koristiti. Izvan sobe se nalazi izvorni kineski govornik koji mu ispod vrata proslijedi poruku na kineskom jeziku. Akter unutar sobe uz pomoć dostupnih izvora uspješno odgovori na njegovu poruku te je vraća izvornom govorniku. Primivši poruku, izvorni govornik zaključuje kako osoba unutar sobe tečno govori kineski jezik. Prema Turingovu mišljenju, ako kompjuter uspije nadmudriti ljudsko biće, odnosno uvjeriti ga da može misliti, test se smatra uspješnim. Međutim, Searle se s tim ne slaže. Iako je riječ o uspješnom djelovanju, Searle smatra kako umjetna inteligencija ne upotrebljava znakove na razuman ni voljan način, već iz razloga što je programirana na taj način. Drugim riječima, ona simulira znanje prema danim uputama te je zbog toga ne možemo

smatrati inteligencijom u pravom smislu riječi. Tip takvog razmišljanja nalazimo u hipotetičkim logičkim sudovima koje sadrže komponente if -> then⁴⁹, a čije se korištenje vjerno preslikalo na programski jezik.

Marijina soba (Mary's room) Franka Jacksona misaoni je eksperiment koji propitkuje epistemološke temelje našeg znanja. Iako znanost ima pretenziju da bude definirana kao univerzalna pozivajući se na konkretnе i zajedničke temelje, često nam iz vida ispare neke očite stvari o kojima nismo promislili. Tako s jedne strane imamo fizikalizam koji smatra kako je svaku stvar na svijetu moguće opisati fizičkim pojmovima, dok s druge u potpunosti zanemarujujemo osobna iskustva kao temelj osobnom znanju. Na tragu ove dihotomije imamo sljedeći eksperiment.

Marija je vrsna neurokirurginja koja poznaje sve dostupne informacije o mozgu i kemijskim procesima koji se u njemu događaju prilikom različitih podražaja. Isto tako, svjesna je kemijskih promjena koje se u njemu odvijaju tijekom procesa percepcije. Međutim, Marija je cijeli svoj život provela u crno-bijeloj sobi okružena crnim i bijelim predmetima. Jednog dana Marija izđe iz

49 Kako bih pobliže objasnila svoje misli, navodim jedan od najpoznatijih primjera hipotetičkog logičkog suda „Ako kiša pada, ulice su mokre.“

50 Kao npr. kineski, japanski, arapski itd.

51 Govornik japanskog je postavio pitanje „Kako si?“, a odgovor je „Dobro sam. Hvala.“

sobe i po prvi puta vidi nebo te izgovori rečenicu: „Nebo je plavo.“ Pitanje koje se nalazi u središtu ovog misaonog eksperimenta glasi: je li Marija naučila nešto novo prilikom izlaska iz sobe? Evidentno je kako je Marija naučila nešto novo o svijetu jer je po prvi put doživjela subjektivno iskustvo plave boje, ali prema fizikalističkoj tezi ona je već trebala znati sve o zbivanjima u mozgu uključujući i *qualiu*.⁵² To znači da je njen prijašnje znanje bilo nepotpuno. Drugim riječima, naše znanje o svijetu se ne iscrpljuje posjedovanjem fizikalnih informacija.

Ovakav eksperiment bismo mogli provesti putem nekakve rasprave ili tribine nakon prikazanog eksperimenta bilo da ga profesor prepriča ili prikaže korištenjem multimedijalnih materijala. Za one motiviranije, moglo bi se primijeniti proučavanjem boja. Ako bismo izložili nekoliko nijansi iste boje i međusobno ih usporedili, zasigurno bismo naišli na neslaganja u mišljenjima učenika koji je ton svjetlij, a koji tamniji, bilo da je to prouzrokovano prirodnim defektom poput blagog daltonizma ili čisto drugačijim shvaćanjem. Na ovaj način bismo mogli objasniti učenicima da znanost nije jedino na čemu temeljimo naše svakodnevna saznanja.

Posljednji primjer, primarno etičke prirode, predstavit ću putem Heinzove moralne dileme. Pretpostavimo da stanoviti Heinz ima ženu koja boluje od raka te postoji lijek koji bi joj mogao pomoći, ali ga ljekarnik prodaje deset puta skuplje nego što ga izađe proizvodnja. Heinz silno želi pomoći svojoj ženi, ali ne posjeduje određenu sumu novca. Unatoč apelima koje je uputio ljekarniku da mu žena umire te da će mu novac dati čim bude mogao, ljekarnik ne popušta i gleda samo vlastiti profit. Heinz, na rubu očaja, razmišlja hoće li otplaćati apoteku i možda spasiti svoju ženu. Što bi Heinz trebao učiniti?

Ovakav misaoni eksperiment bismo mogli primijeniti kroz raspravu podijelivši učenike u tri grupe. Jedna grupa bi smatrala kako bi Heinz trebao otplaćati apoteku i spasiti svoju ženu, druga bi smatrala kako ne bi trebao otplaćati apoteku i pokušati pronaći neko rješenje, dok bi treća grupa imala ulogu suca te bi donijela konačni sud nakon što bi saslušala argumente obiju grupe. Ako bismo htjeli još više zakomplificirati stvari, mogli bismo nasumce odabrati kojoj grupi će učenik pripasti. Cilj ovakovog pristupa je pomaknuti učenika iz njegove sigurne zone i potaknuti ga na razvoj komunikacijskih vještina i komunikacije. Zanimljivo je istaknuti, a ovu tezu temeljim i na vlastitom iskustvu jer sam bila sudionikom ovakve debate, da su rezultati bolji i argumenti uvjerljiviji ako se ne slažete s tezom koju zastupate upravo zbog razmatranja cijelog spektra drugih mogućnosti određene situacije. Tako je, u mom slučaju, grupa studenata koja zastupa krađu lijeka sagledavala samo jednu komponentu – emotivnu koja podrazumijeva ljubav Heinza prema svojoj ženi i primat života nad drugim stvarima dok je suprotna grupa imala cijeli niz argumenata među kojima su – pravo na vlasništvo, pravo na patentiranje proizvoda, pitajući se čak gdje je

52 *Qualia* (lat.) u filozofiji uma označava iskustvo osjeta.

granica koja bi mogla opravdati krađu i što bismo postigli s tim u slučaju da smo ukrali lijek, a njegovoj ženi na kraju ipak nije bolje. S profesorskog stajališta, ovakav eksperiment je jako bitan jer nam može pokazati je li dob naših učenika proporcionalna etičkim očekivanjima.⁵³

Osim navedenih metoda koje uključuju razgovor, raspravu, debatu i upotrebu pravog eksperimenta, možemo se koristiti i slijedećim pristupima – rad na tekstu, pisanje eseja na zadatu temu, gledanje određenih filmova (koji mogu biti motiv za raspravu), upotrebu multimedijalnih pomagala (*Youtube* nudi pregršt edukativnih videa koji se bave objašnjavanjem misaonih eksperimenata, a neke od njih je provela čak i britanska televizijska kuća BBC).

PRO ET CONTRA

Kako svaka medalja ima dvije strane, tako će se i sama dotaknuti pozitivnih i negativnih strana ovakvog pristupa. Za početak bih navela pozitivne strane koje, srećom, najviše idu u prilog učenicima. Osim što je ovakav pristup motivirajući, on pridonosi osjećaju bitnosti. Ako učenik ima dojam kako je njegovo mišljenje bitno, ono će pridonijeti razvoju njegovog samopouzdanja u daljnjoj budućnosti te će pritom imati manji strah od izražavanja javnog mišljenja. Ono što slijedi iz toga je razvitak komunikacije i argumentacije tijekom iznošenja te obrane istog. Ovakvim pristupom stvaramo kvalitetne temelje jer razvijamo učenikovu imaginaciju, potičemo njegovu kreativnost i inovativnost koja će nam poslužiti za daljnja promišljanja o svijetu te kreiranju novih misaonih eksperimenata koja mogu postati podloga za nova, samostalna znanstvena otkrića. Kroz misaone eksperimente možemo proučavati zahtjevnije stvari na mnogo jednostavniji način. Npr. Hilbertov broj uspoređujući ga s misaonim eksperimentom Hilbertova hotela.

Upravo iz toga možemo zaključiti kako sa starijim učenicima, što zbog njihovog većeg znanja, a što zbog kompleksnosti materije, imamo više mogućnosti.

Misaoni eksperimenti nam mogu poslužiti za razmišljanje o onome na što znanost ne može dati odgovor kao što smo već vidjeli na primjeru *qualie*. Što se tiče odgojne komponente, učenik bi trebao naučiti saslušati tuđa mišljenja te na koncu razmišljati o njima i prihvati ih u svoj sustav vrijednosti ili saznanja ako mu se pokažu relevantnim. Ako se ipak ne želi prikloniti tuđem mišljenju, trebao bi ga naučiti poštovati.

Prodot misaonih eksperimenata u isto vrijeme služe i kao smjernice profesoru kako bi video na koji način njegovi učenici razmišljaju i što bi eventualno odgovara promijeniti i primijeniti u budućnosti. Kao što je već prethodno navedeno u primjeru Heinzove moralne dileme, ono je nerijetko indikator

53 Npr. Odgovara li Piagetovu modelu ili pak Kohlbergovo teoriju razvoja.

emocionalne i moralne zrelosti.

Negativne strane ovakvog pristupa bi se ticale same pripreme njegovog izvođenja. Naime, nemotiviranost i slaba educiranost profesora može predstavljati prepreku u provođenju istog. Druga stvar koju smatram upitnom jest sama organizacija i manjak vremena s obzirom na materiju koju treba obraditi. Ako bismo primat dali kvaliteti gradiva nad kvantitetom, ovakav pristup bi se mogao lakše uklopiti u nastavu.

Iako je ovakav pristup možda zamorniji za profesore, vodim se mišlju kako uloženo nije proporcionalno dobivenim. Prevaga pozitivnih ishoda nas može nagnati da barem nakon izvjesnog vremena zaboravimo na utrošeno vrijeme i živce kako bismo pripremili materijale, a dugoročno nam donosi osjećaj ponosa kako smo zaslužni za razvitak jednog mladog, motivirajućeg i britkog uma koji će se lakše boriti s nedaćama u životu.

ZAKLJUČAK

Iako još uvijek nije zaživio u upotrebi, misaoni eksperiment smatram korisnim i potrebnim kao odgovor na suvremene potrebe društva. Unatoč kognitivnim i odgojnim komponentama koje su prethodno iznesene u članku, ne smijemo zaboraviti ulogu profesora kao odgajatelja jer našim djelovanjem odgovorno doprinosimo stvaranju budućnosti djece koja bi upotrebom imaginacije kreirala novitete te im tako stvaramo temelje za daljnja životna promišljanja. Vjerujem kako će ovaj rad naići na neke neistomišljenike koji će smatrati da je ovakav pristup komplikiran, pogotovo za djecu u nižim razredima, ali smatram da je takav strah bespotreban. Djeca su sposobna za mnogo više nego što smatramo. Oni ne moraju znati da se nužno radi o npr. Kantovu imperativu⁵⁴, ali ga zasigurno mogu pojmiti ako se materija predoči na adekvatan način koji je prilagođen njihовоj dobi.

Za kraj, smatram da bi učenike trebalo rasteretiti pasivnog primanja znanja prepunog bespotrebnih i fragmentiranih informacija koje im pruža odveć zastario sustav i pružiti im dozu dokolice jer je ipak iz nje nastalo ono za čiji se boljitiak danas zalažemo.

54 Jedna od varijacija glasi: „Djeluj tako da maksima tvoje volje u svako doba ujedno može važiti kao princip općega zakonodavstva“ (Kant, 1999: 50).

LITERATURA

- Banno, Eri et al. (2004). *Genki: An integrated course in elementary Japanese 1.* Tokyo: Japan Times.
- Kant, I. (1999). *Metafizika čudoređa.* Zagreb: Matica Hrvatska.
- Lyotard, J. F. (2005). *Postmoderno stanje: izvještaj o znanju.* Zagreb: Ibris grafika.
- Marinković, J. (1983). *Metodika nastave filozofije.* Zagreb: Školska knjiga.
- Popper, K. (1973). *Logika naučnog otkrića.* Beograd: Nolit.
- Radovanović, Biljana M. *Eksperiment, imaginacija, mit / on line/.* Posjećeno 14. kolovoza 2017. na <https://hrcak.srce.hr/186409>.
- Rest, James R. (1979) *Development in Judging Moral Issues.* Minneapolis: University of Minnesota.
- Searle, John R. (1980). *Minds, brains and programs /on line/.* Posjećeno 15. rujna 2017. na <http://cogprints.org/7150/1/10.1.1.83.5248.pdf>.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2004 – 2014). *The Chinese Room Argument / on line/.* Posjećeno 14. kolovoza 2017. na <https://plato.stanford.edu/entries/chinese-room/>.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (1996 – 2014). *Thought experiments / on line/.* Posjećeno 27. kolovoza 2017. na <https://plato.stanford.edu/entries/thought-experiment/>.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2002 – 2009). *Qualia: The Knowledge Argument/ on line/.* Posjećeno 11. kolovoza 2017. na <https://plato.stanford.edu/entries/qualia-knowledge/>.
- Turing (1950) *Computing, machinery and intelligence / on line/.* Posjećeno 30. kolovoza 2017. na <https://www.csee.umbc.edu/courses/471/papers/turing.pdf>.
- UNESCO (2007). *Philosophy: a school of freedom.* Paris: UNESCO publishing.

IVANA PUNCET
SVEUČILIŠTE U ZADRU

UPOTREBA NOVIH MEDIJA U NASTAVI STRANOGA JEZIKA NA FAKULTETU

Sažetak: *U ovom se radu istraživala povezanost novih medija i nastave stranoga jezika. Budući da nam internet nudi bezbroj mogućnosti, ne samo za učenje, nego i mnoge druge, bilo je zanimljivo istražiti koliko su sveučilišni profesori toga svjesni; upotrebljavaju li nove medije u nastavi stranoga jezika, te preporučuju li uporabu aplikacija za njihovo učenje. Iz istraživanja smo vidjeli da profesorice upotrebljavaju često nove medije u svojoj nastavi, ali i da se susreću s određenim problemima.*

Ključne riječi: *multimedija, strani jezik, tehnologija, učenje.*

THE USE OF NEW MEDIA IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY

Summary: *This paper focuses on the relationship between the use of new media and foreign language instruction. Concerning the fact that there are plenty of opportunities offered by the Internet, it is interesting to examine whether language teachers are aware of that in their work. This paper analyzes whether teachers use new media in classroom and if they themselves recommend the use of foreign language applications. The results show that teachers used the new media frequently, but also that they faced certain problems.*

Keywords: *foreign language, learning, multimedia, technology.*

UVOD

Nedvojbeno je da mediji imaju velik utjecaj na naš svakodnevni život: televizija, radio, časopisi, a zatim i internet kao najveća revolucija i kao najjednostavniji način komunikacije, ali i kao najbolji prenositelj vijesti na suprotne krajeve svijeta. Internet nudi bezbroj mogućnosti za komuniciranje, zabavljanje, ali i educiranje. Najveća prednost u odnosu na učenje jezika prije 50, ali i 30 godina je dostupnost velikog broja materijala na stranom/im jeziku/cima. U samo nekoliko klikova možemo pročitati novine na njemačkom jeziku, poslušati vijesti na turskome jeziku ili provjeriti nepoznatu riječ na talijanskome jeziku. Također, uz aplikacije za učenje stranih jezika i sami možemo učiti bilo koji jezik te si odrediti tempo učenja, bez škole i učitelja.

S obzirom na to da tehnologija brzo napreduje, gotovo je besmisленo pitati se je li korisno upotrebljavati internet u nastavi, nego kako pronaći najbolji način za njegovo korištenje.

Za početak treba objasniti i sami pojam „medij“. Riječ „medij“ dolazi iz latinskog jezika (lat. *medius*) i znači „srednji“, odnosno „u sredini“. U kolokvijalnom jeziku riječ „medij“ označava „sredstvo komuniciranja, tj. sredstvo prenošenja informacija“. Postoji mnoštvo definicija ovog pojma u suvremenoj znanstvenoj terminologiji, no ovdje će biti navedeno samo nekoliko njih. Primjerice, R. Bretz smatra da je medij „nešto u sredini, između drugih stvar“ (Bognar, Matijević, 2005: 326); poznati njemački didaktičar G. Dohmen kaže: „Specifično didaktički pojam „medij“ označava nosioca/posrednika informacija u didaktički funkcionalnim vezama.“ (Bognar, Matijević, 2005: 326); V. Gerlach i P. Ely smatraju da je medij „neka osoba, materijal ili događaj koji stvara uvjete koji omogućuju učeniku stjecanje znanja, vještina i vladanja“ (Bognar, Matijević, 2005: 326).

Tijekom prošlog stoljeća najveća je zastupljenost medija bila u tiskanom obliku; tu su se ubrajale knjige, novine, časopisi, razni plakati i slično. Do šezdesetih odnosno sedamdesetih godina u državi je djelovala samo jedna radijska postaja, a mogućnost za praćenje televizijskog programa bila je svedena na minimum. Prije pola stoljeća škole su imale tek po jedan gramofon ili magnetofon koji se upotrebljavao u nastavi stranih jezika. Tek se 1990-ih godina pojavljuju televizori u boji, prva osobna računala, a dvadeset godina kasnije, odnosno od 2010. pa sve do danas, događala se informatičko komunikacijska revolucija koja je u živote mladih, ali i odraslih, uvela nove medije (Matijević, Bilić, Opić, 2016: 291). Pod „nove“ medije, odnosno pod multimediju obrazovnu sredinu ubraju se: internet i društvene mreže; radio; DVD; TV; pametni telefon; knjige; osobno računalo te dnevni i tjedni tisk.

METODOLOGIJA

U svrhu pisanja ovoga rada provedeno je istraživanje među profesorima-lektorima stranih jezika koji rade na Sveučilištu u Zadru. Prilikom provođenja istraživanja upotrijebljen je polustrukturirani intervju, sastavljen od osam pitanja otvorenog tipa. Istražuje se u kojoj se mjeri i na koji način upotrebljavaju novi mediji u nastavi stranog jezika na fakultetu. Pod novim medijima podrazumijevamo internetske materijale kojima se koristimo putem računala. U nove medije ubrajamo digitalne medije (tekstovi, slike, zvukovi), internetske prezentacije i druge materijale u digitalnom formatu. Budući da se tehnologija brzo razvija, cilj je istraživanja provjeriti upotrebljavaju li profesori nove medije i u kojoj mjeri te i koliko su svjesni dostupnosti materijala i *online* aplikacija za učenje.

REZULTATI

U istraživanju je sudjelovalo 8 profesorica/lektora, koje rade na Sveučilištu u Zadru, a raspon godina se proteže od 43. do 49. Što se tiče godina rada, tri profesorce imaju 18 godina staža, dvije 20, jedna 12 i jedna 4. Iako su ispitanice približno jednakih godina, godine staža nisu jednake.

Na prvo pitanje „Upotrebljavate li nove medije u nastavi“ sve su ispitanice potvrđno odgovorile te su u drugom pitanju navele da za svaki sat koriste internetom, također elektroničkom poštom, *Youtubeom*, *Google docs*, aplikacijom *WhatsUp*, slikokazima u programu *PowerPoint*, društvenim mrežama, internetskim portalima za učenje, projektorom i CD playerom.

Sve su se ispitanice složile i kod trećeg pitanja, odgovorivši da novi mediji potiču veću pažnju kod učenika, ali isto tako da treba dozirati materijal, jer previše toga može zbuniti učenike i zbog toga treba znati varirati. Velika količina audiovizualnih materijala ujedno ne znači i bolji rezultat. Ono što se čini najboljim je kombinacija frontalne nastave i uvođenja novih medija jer će, u pojedinim etapama nastavnog procesa, nastavnik direktno pripremiti učenike za nastavu te će se pod njegovim vodstvom obrađivati novi nastavni sadržaji, a svojom će podukom nastavnik direktno upoznati učenike s radnjom koju će uvježbavati. Na isti način provodit će ponavljanje i usmeno provjeravanje s ocjenjivanjem. I u svakodnevni našu pozornost prije privuku šarene reklame, videoklipovi itd., pa bi to svakako trebalo biti prisutno i u nastavi.

U četvrtom se pitanju ispitivala povezanost gradiva i audiovizualnih materijala kojima se koriste kako bi učenici brže i lakše sviadali gradivo. Sve su ispitanice potvrđno odgovorile na ovo pitanje te je jedna nadodala kako učenici brže pamte gradivo ako je na toj slici ili u tom videou nešto neobično ili šokantno,

dok je jedna nadodala da učenici gradivo možda ne pamte nužno brže, ali povezuju nešto što im je u tom trenutku apstraktno i daleko s nečim konkretnim i tako nastaje dobra spona koja vodi do lakšeg pamćenja.

Ono što je jako važno u nastavi stranog jezika jest s jedne strane leksik, a s druge gramatika. I dok je gramatika uvijek ta koja zadaje učenicima glavobolje, prepostavlja se da je leksik lakše naučiti, jer je lakše povezati jedan pojam i sliku nego jedno glagolsko vrijeme ili glagolski način slikovito objasniti. No, s razvojem tehnologije, razvili su se i mnogi programi koji omogućuju brže i lakše učenje i leksika i gramatike, što su potvrstile i ispitanice, dok je jedna navela da često koristi i *quotes*, kako bi objasnila novu gramatičku strukturu.

Još jedna blagodat novih medija je i dostupnost časopisa na stranim jezicima u internetskom izdanju. Tako u nekoliko klikova možete saznati sve najnovije vijesti iz bilo koje države, a kako čitate na stranom jeziku, tako usvajate novi leksik. Ispitanice su potvrstile da upotrebljavaju časopise za nastavu i to *The Daily Mail*, *The Daily Telegraph*, *Die Zeit*, *Geo*, *Corriere della Sera*, *Donna Moderna*, *Piccolo*, *Die Zeit*, *Aspekte Neu* te časopis ruske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj – *Ljetopis*.

Isto tako postoje i aplikacije koje omogućuju lakše, brže, a i zabavnije učenje leksika i gramatike. I dok dvije ispitanice ne preporučuju korištenje aplikacijom, četiri preporučuju i to: *Duolingo*, *Memrise*, *Mondly*, *Busuu*, kao i portale za objašnjavanje gramatike, internetske televizijske programe i radio, poput: www.gramma.ru, www.gramota.ru, www.udarenieru.ru, www.dictionaries.ru, www.live.russia.tv, www.pro-tv.net, *Deutsche Welle* te *Quarks und Co.* Uza svu dostupnost materijala i prednosti koje nam tehnologija nudi, postoji problem neopremljenosti naših škola, kao i fakulteta. Na posljednje pitanje, u kojem se ispitivalo o problemima s kojim se susreću ispitanici, ispitanice su odgovorile da ponekad kablovi ne rade i da odjelima stranih jezika nedostaje jezični laboratorij. Akustika je jako loša, zvučnici nisu dovoljno jaki i postoji samo jedno računalo u predavaonici preko kojeg se onda na platno projicira sadržaj koji se želi prikazati. Idealno bi bilo kada bi svaki student imao ispred sebe računalo na kojem bi mogao pratiti gradivo.

RASPRAVA

Kada govorimo o prednosti upotrebe računala u nastavi stranog jezika, postoje tri područja (prema Šimunić (1995:85)) koja djeluju pozitivno na učenje.

Prvo je područje metodičko – didaktičko. Računalo je uređaj koji nam pomaže pri usavršavanju čitanja i pisanja na stranom jeziku. Na internetu se mogu pronaći materijali za slušanje u kojima govore izvorni govornici, a u vježbama se odmah dobije povratna informacija. Vježbe poput rekonstrukcije teksta omogućavaju usavršavanje morfologije, sintakse i stilistike. Drugo područje je psihološko. Pri upotrebi računala u nastavi kod djece se javlja pojačana motivacija. Treći razlog je specifičnost u odnosu na druge medije. Prednosti računala u odnosu na druge medije su sljedeće: isplativost, tutorska funkcija, trenutna povratna informacija i detaljna analiza odgovora, učenik može zadatke ispisati, a ne prepisivati te mogućnost povezivanja više informacija (tekst, slike, vježbe).

Kao što je već navedeno, danas se pojам „medij“ odnosi na sredstvo komuniciranja i prenošenja informacija. Ipak, suvremeni su mediji povezani sa sveopćim medijima te postoje različiti teorijski pristupi njihovoј uporabi u nastavi. Audiovizualni mediji u nastavi se prvenstveno koriste kao komunikacijska sredstva, dakle sredstva priopćavanja. Osim što omogućavaju priopćavanje, prikladni su za pamćenje i prenošenje optičko – akustičnih informacija. Osim toga, audiovizualni funkcioniraju i kao faktori socijalizacije. Što to znači? To znači da masovni komunikacijski mediji, ali i oni manje masovni, često znaju nekontrolirano i nesvesno utjecati i na djecu i na odrasle. Mediji oblikuju naš svakodnevni život i prisutni su tijekom cijelog dana u našem životu (Pranjić, 2013: 192). Zatim, audiovizualni mediji također su nastavno i odgojno sredstvo. Nastava se prilikom njihove upotrebe odvija uz pomoć istih komunikacijskih oblika i istih komunikacijskih medija koje nalazimo u društvu. Od najstarijih se vremena, primjerice, služilo slikama kao nastavnim sredstvima. Početkom 20. stoljeća tipična sredstva poučavanja bile su zidne slike, zidne karte, fizikalne sprave; dok su radna pomagala za učenike bili udžbenici, priručnici, čitanke, tablice i slično (Pranjić, 2013: 195). Danas su tehnički mediji postali sredstva priopćavanja zbog njihove stabilne strukture i primjene prema volji i potrebi.

Iz rezultata koje smo dobili možemo vidjeti da su se ispitanice itekako upoznale s mogućnostima koje nove tehnologije pružaju i da rado upotrebljavaju nove medije u svojoj nastavi. Pri tome ne koriste samo jedan program, nego više različitih. Dakako, svjesni smo da veliki broj materijala ne osigurava da će gradivo biti bez problema naučeno, ali svakako olakšava proces učenja. Ispitanice pokazuju pomak od klasične frontalne nastave i tako ju čine još zanimljivijom, dinamičnijom i efikasnijom, jer su studenti pažljiviji kada trebaju

pratiti nekakav videouradak i onda odgovoriti na pitanja, nego kad moraju samo slušati predavanje. No, treba ujediniti nove medije i frontalnu nastavu jer primjenom ovog sustava rada u pojedinim etapama nastavnog procesa nastavnik će direktno pripremiti učenike za nastavu, pod njegovim vodstvom obrađivat će se novi nastavni sadržaji, podukom će nastavnik direktno upoznati učenike s radnjom koju će oni uvježbavati, a na isti način provodit će ponavljanje i usmeno provjeravanje s ocjenjivanjem. Ono na što ne možemo utjecati je opremljenost naših obrazovnih ustanova, pa se nažalost susreću s problemima. Počevši od najosnovnijih sredstava kao što je kabel za projektor, do toga da nemamo slušne laboratorije.

ZAKLJUČAK

U ovom se radu ispitivala uloga medija u nastavi stranog jezika, i teorijski i u praksi. Uistinu se u današnje vrijeme o utjecaju medija na kvalitetu nastave i ne treba puno govoriti, već se medij smatra jednim od didaktičko-metodičkih pomagala. Za početak je objašnjena uloga medija s teorijske strane, a zatim su predstavljeni rezultati ispitivanja prema kojima se može vidjeti da ispitanice sa Sveučilišta u Zadru koriste u svojoj nastavi novim medijima i da su itekako svjesne prednosti koje oni donose. Svi smo se već upoznali s pojmom informalnog učenja, odnosno prirodnog, nemamjernog učenja. Do razvoja tehnologije, ovakva vrsta učenja je bila zanemarena, tj. nije joj se davalo dovoljno pozornosti. Zbog razvoja tehnologije i promjene samog medijskog okruženja, možemo reći da djeca i mladi mnoge spoznaje o svijetu stječu upravo izvan škole. S obzirom na vrijeme koje djeca i mladi provode ispred televizijskih i računalnih ekrana, koje je dulje od npr. trajanja ukupne nastave u obveznoj školi, možemo reći da puno više nauče gledajući filmove, igrajući računalne igre te prilikom istraživanja na internetu, nego na zajedničkoj nastavi u školi. Način življjenja i komunikacije u suvremenoj obitelji znatno je izmijenjen razvojem suvremene tehnologije i utjecajem digitalnih medija.

LITERATURA

- Bognar L., Matijević M. (2005). *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga.
- Matijević M., Bilić V., Opić S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*, Zagreb, Školska knjiga.
- Pranjić M. (2013). *Nastavna metodika u riječi i slici*, Zagreb, Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Šimunić, V. (1995). Mogućnosti primjene računala u nastavi stranog jezika, (83 – 90) *Journal of Information and Organizational Sciences*, No. 19.

(Fusnote)

1. U provedenome istraživanju utvrđeno je postojanje navedenih razlikovnih gramatika, no na našu molbu nisu nam dostavljene, stoga u ovome radu nisu analizirane. Navode se i u popisu literature diplomskoga rada Lucije Sekule: *Temeljne značajke mjesnog govora sela Prozor*.
2. OŠ „Đulovac“ pohađa dio učenika koji su porijeklom kosovski Hrvati iz okoline Letnice.
3. U članku se navodi da postoje i opisi sintakse u ovim razlikovnim gramatikama, ali su zbog sažetijeg prikaza radova morali biti izostavljeni.
4. U funkciji ilustrativnih tekstova nisu iskazi kazivača ili zapisi iz usmene poezije, već zasićeni tekstovi predviđeni za vježbu pojedinih odstupanja.
5. http://www.ffst.unist.hr/_download/repository/Elaborat_UCITELJI_izmjene_20_do_40_%25_novo_web.pdf (pristupano: 21. 8. 2017.)
6. <http://www.ufzg.hr/wp-content/uploads/2013/12/U%C4%8Diteljski-studij-s-modulima-Program-903.pdf> (pristupano: 21. 8. 2017.)
7. http://www.unipu.hr/uploads/media/Microsoft_Word_-_INTEGRIRANI_SVEUCILISNI_UCITELJSKI_STUDIJ_-_s_izmjenama_i_dopunama_02.pdf (pristupano: 21. 8. 2017.)
8. <http://wt.foozos.hr/download/w-novo-integrirani-uc-os-16-17.pdf> (pristupano: 21. 8. 2017.)

