

# PEDAGOGIJA I KULTURA

Urednice  
Maja Ljubetić  
Smiljana Zrilić

svezak

2.



Hrvatsko  
pedagogijsko društvo

PEDAGOGIJA I KULTURA  
Drugi kongres pedagoga Hrvatske

*Izdavač*  
**Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb**

*Za izdavača*  
**Neven Hrvatić**

*Izvršna urednica*  
**Marija Bartulović**

© Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb, 2012.

*Recenzenti*

Prof. dr. sc. Mladen Bevanda (Sarajevo)  
Prof. dr. sc. Vladimir Jurić (Zagreb)  
Prof. dr. sc. Milka Oljača (Novi Sad)  
Prof. dr. sc. Vladimir Rosić (Rijeka)

*Lektorice*

**Višnja Novosel** (hrvatski jezik)  
**Ana Širanović** (engleski jezik)

**ISBN 978-953-99167-6-1**

*Grafička priprema i tisak*  
**AD ARMA d.o.o., Pitomača**

Urednice

**Maja Ljubetić  
Smiljana Zrilić**

# **PEDAGOGIJA I KULTURA**

**Zbornik radova**

**Kultura kao polje pedagoške akcije: odgoj, obrazovanje, kurikulum**

**Drugi kongres pedagoga Hrvatske  
Opatija, 24. 26. rujna 2012.**



Hrvatsko pedagoško društvo

Zagreb, 2012.

## KONGRESNI RADOVI

<b>Predstava za djecu – odgoj kroz zabavu.....</b>	<b>1</b>
<i>Josip Alajbeg – Arijana Plahutar</i>	
<b>Potreba profesionalizacije kao nove kompetencije stručnih suradnika-pedagoga.....</b>	<b>9</b>
<i>Jadranka Bizjak Igrec</i>	
<b>Kurikulumske kompetencije učitelja i odgojno-obrazovna praksa.....</b>	<b>16</b>
<i>Ines Blažević</i>	
<b>Suradnički odnosi pedagoga i učitelja – doprinos demokratskoj kulturi škole.....</b>	<b>28</b>
<i>Lucija Brnić – Ivka Jurković</i>	
<b>Uloga reklamnog oglašavanja u konstrukciji slike suvremenog djetinjstva.....</b>	<b>39</b>
<i>Katarina Dadić</i>	
<b>Mitovi kreativnosti u sveučilišnoj nastavi.....</b>	<b>48</b>
<i>Snježana Dubovicki</i>	
<b>Kultura socijalne interakcije i komunikacije adolescenata.....</b>	<b>58</b>
<i>Senka Gazibara</i>	
<b>Nastavno okružje kao važan čimbenik ostvarivanja suvremene visokoškolske nastave.....</b>	<b>72</b>
<i>Morana Koludrović</i>	
<b>Digitalna kultura učenika na početku primarnog obrazovanja.....</b>	<b>79</b>
<i>Vesna Kostović-Vranješ</i>	
<b>Kultura igre i dubinsko učenje: primjer šaha.....</b>	<b>87</b>
<i>Katica Kuljašević</i>	
<b>Kultura intenzivnog majčinstva kao izazov za suvremenu pedagogiju.....</b>	<b>98</b>
<i>Barbara Kušević</i>	
<b>Ekološka kultura kao polje pedagoške akcije.....</b>	<b>107</b>
<i>Alena Letina</i>	
<b>Etička načela i istraživačka odgovornost u akcijskim istraživanjima.....</b>	<b>116</b>
<i>Jelena Maksimović</i>	
<b>Roditeljski doživljaj partnerskih odnosa s odgojiteljima – zajedno u izgradnji kulture ustanove.....</b>	<b>127</b>
<i>Anita Mandarić Vukušić</i>	
<b>Dislociranje moći u nastavnoj praksi – mogućnosti suradničkog učenja.....</b>	<b>135</b>
<i>Ivan Markić</i>	

<b>Kako prijateljstvo utječe na školski uspjeh učenika adolescentske dobi.....</b>	<b>141</b>
<i>Davor Mikas</i>	
<b>Poticajno prostorno materijalno okruženje - dimenzija kulture vrtića kao preduvjet za kvalitetno življenje i učenje djece i odraslih.....</b>	<b>153</b>
<i>Višnja Milačić</i>	
<b>Pedagoški aspekti psihoanalitičke teorije privrženosti u dijadi učitelj – učenik.....</b>	<b>165</b>
<i>Aleksandra Mindoljević Drakulić</i>	
<b>Komunikacija - važan čimbenik razvoja kulture vrtića.....</b>	<b>174</b>
<i>Marijana Miočić</i>	
<b>Specifičnosti primjene regresijske analize u istraživanjima odgoja i obrazovanja (pedagogiji).....</b>	<b>183</b>
<i>Siniša Opić - Vinkoslav Galešev</i>	
<b>Kulturna i javna djelatnost škole - partnerski pristup.....</b>	<b>193</b>
<i>Ružica Pažin-Ilkovic</i>	
<b>Autoritet i uloga oca u odgoju.....</b>	<b>204</b>
<i>Rozana Petani - Mile Spahija</i>	
<b>Doživljaj likovnog umjetničkog djela - poticaj introspekciji i osobnoj transformaciji.....</b>	<b>214</b>
<i>Dunja Pivac</i>	
<b>Indikatori kvalitete nastave.....</b>	<b>222</b>
<i>Vanja Praznik</i>	
<b>Autonomija i regulacija dječje ponašanja u dječjim jaslicama i vrtićima.....</b>	<b>230</b>
<i>Katarina Rengel</i>	
<b>Organizacijska kultura i neformalno učenje – sastavni dio kontinuiteta obrazovanja.....</b>	<b>238</b>
<i>Mirna Rotim</i>	
<b>Nastavnici na mreži: stručno usavršavanje osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika u Španjolskoj.....</b>	<b>248</b>
<i>Suzana Rukavina</i>	
<b>Proces poučavanja u okvirima otvorenog modela nastave glazbene kulture.....</b>	<b>263</b>
<i>Tomislav Seletković</i>	
<b>Studentski prosvjedi i javne sfere.....</b>	<b>270</b>
<i>Sanja Simel</i>	
<b>Autoritet i autonomija u kulturi djece i adolescenata.....</b>	<b>279</b>
<i>Petar Smontara</i>	

<b>Osviješten i duhovno jak učitelj kao nužnost u krizi međuljudskih odnosa u školi.....</b>	<b>287</b>
<i>Marija Sučević</i>	
<b>Dijalog - zrcalo kulture zajednice učenika i učitelja.....</b>	<b>294</b>
<i>Ana Širanović</i>	
<b>Primjena sustava e-učenja u nastavnom okruženju.....</b>	<b>302</b>
<i>Suzana Tomaš - Renata Marinković</i>	
<b>Mišljenje budućih učitelja primarnog obrazovanja o učenju i poučavanju pomoću novih medija.....</b>	<b>311</b>
<i>Tomislav Toplovčan - Anna Kekez</i>	
<b>Kultura samovrednovanja.....</b>	<b>318</b>
<i>Daria Tot</i>	
<b>Demokratskom školom do demokracije.....</b>	<b>328</b>
<i>Vlatka Troha</i>	
<b>Pogled na kulturu škole kroz prizmu alternativnih pedagoških koncepcija.....</b>	<b>338</b>
<i>Violeta Valjan Vukić</i>	

# Predstava za djecu - odgoj kroz zabavu

Mr. sc. **Josip Alajbeg**  
Magic Studio JOZO BOZO, Zagreb  
**Arijana Plahutar**  
Dječji vrtić Hrvatski Leskovac

## Sažetak

Zabava je djeci mnogoslojni dragocjeni doživljaj ispunjen jakim emocionalnim nabojem. Mentalno je svrsishodna i bitan je element razvoja djeteta. Djeca najbrže uče kroz zabavu. A i odgoj je kroz zabavu djelotvorniji. Predstavu kao obliku zabave, djeca doživljavaju kao poseban, njima važan svijet koji cjelovito i intenzivno zaokuplja djetetovu svijest i podsvijest. Stoga je primjerenost i usmjerenost programa od iznimnog značenja. Mora se voditi računa da su djeca podatna i nekritična, da nemaju razvijen moral i da su u stalnom turbulentnom mentalnom razvoju. Odgovornost je i mudrost roditelja i pedagoga odabrati djeci predstavu koja je neodoljivo zabavna, a koja istovremeno ima visoku umjetničku, estetsku i odgojnu razinu. To treba biti scenski događaj koji će prigrлити dječje snove i emocije, ponuditi pozitivne simbole i uzore, oslobađati djecu od straha, jačati im samopouzdanje i samopoštovanje. Djeca će intuitivno i s potpunim povjerenjem usvajati vrijednosti, poput empatije, altruizma, ljubavi, prijateljstva, obiteljskih vrijednosti, samopoštovanja. Predstava može maći i putove kako djeci na nivou svjesnoga prenijeti poruke npr. o odgovornosti za okoliš, o sigurnosti u prometu, o navikama zdravog života, o upornosti... Predstava je ujedno i dobra prilika da se djecu, na njima primjeren način, upozori na štetnost nasilnog ponašanja, pretjerane idolatrije, glorifikacije fizičke privlačnosti, stereotipizacije, diskriminacije po rasi, spolu i socijalnom statusu. Predstava mora uvažavati stupanj mentalne zrelosti malih gledatelja i tome primjeriti scenske sadržaje i efekte. Stoga je potrebno predstavu kreirati tako da bude prilagodljiva dobi, tj. doraslosti malih gledatelja.

**Ključne riječi:** predstava za djecu, obrazovanje, zabava

## Značenje zabave za dijete

I civilizirana i primitivna društva i danas i oduvijek znaju da je zabava djeci nasušna potreba (Lindstrom & Seybold, 2003). Zabava je njima mnogoslojni dragocjeni doživljaj ispunjen jakim emocionalnim nabojem. Mentalno je svrsishodna i bitan je element razvoja djeteta (del Vecchio, 2002). Svi se slažu da djeca najbrže uče kroz zabavu. A i odgoj je kroz zabavu djelotvorniji.

Kad je riječ o scenskom izrazu, npr. predstavi kao obliku zabave, tada djeca ulaze u poseban, njima važan svijet koji cjelovito i intenzivno zaokuplja djetetovu svijest i podsvijest (del Vecchio, 2012). Iz toga proistječe da je primjerenost programa od iznimnog značenja. Odgovornost je i mudrost ponuditi djeci predstavu koja je neodoljivo zabavna, a koja istovremeno ima visoku umjetničku, estetsku i odgojnu razinu. To treba biti scenski događaj koji će dijete zabaviti, ali i jasno mu ukazati na pozitivne stavove i uzore (Alajbeg, 2006a, 2006b, 2007).

Zbog važnosti problematike od presudnog je značenja da odgojno-obrazovna i kulturna javnost bude recenzent i kritičar. Osobitu odgovornost u filtriranju ponude snosi pedagog jer ima zadaću bdjeti da sve ono što se djeci prikazuje, isključivo služi za dobrobit djece. Oprez je potreban,



danas osobito da se izbjegne podilaženje (Alajbeg, 2005) potrošačkom mentalitetu i nižem sustavu vrijednosti.

S profesionalnog scenskog aspekta, malo je objavljenih rezultata koji sveobuhvatno sagledavaju utjecaj verbalnih i audio-vizualnih scenskih efekata i poruka na osjećaje, na logičke procese, imaginaciju i spoznaju kod djece (del Vecchio, 2012). Današnja saznanja predstavljaju šaroliki spektar pojedinačnih prodora pa problematika u svom velikom dijelu trpi od međusobno nepovezanih i neravnomjerno pokrivenih tema kojima tek predstoji povezivanje i generalizacija s naslova utjecaja na mentalne i psiho-socijalne konotacije kod djece. U ovom je istraživanju aktivna industrija jer traži putove komercijalizacije svojih proizvoda. Premda njihovi motivi nisu znanstvene niti etičke naravi, nego se to radi u cilju manipulacije, ipak u takvim se publikacijama nađe interesantnih podataka, a koje valja iščitavati s kritičkim odmakom.

Kvalitetna kulturno-zabavna produkcija baš za djecu (dječja kazališta, dječji koncerti, radio i TV programi, dječje novine, filmovi sa živim i animiranim junacima, ...), započela je relativno nedavno. Početak se rado vezuje uz pojavu američkog "baby booma" 1946-1964. Tada su počela nicati dječja kazališta. Izgleda da je masovna produkcija kvalitetne dječje scenske zabave započela animiranim filmovima iz studija Walta Disneya (1955. Dama i Skitnica te 1959. Pepeljuga i Trnoružica). Od onda iz tog studija izlaze divne priče pune emocionalne topline, zahvaljujući kojima su etičke poruke na suptilan i neodoljiv način dotakle milijune dječjih srca diljem svijeta. Od tih početaka pa do danas bilježi se rast društveno odgovorne i dopadljive scenske zabave za djecu, a koju krasi visoki umjetnički standardi. Struka to prati i potiče.

### **Kako predstava treba pristupiti djetetu**

Dječja predstava mora voditi računa da je gledatelj dijete pa izvedbu treba sagledavati očima djetetove duše i „spustiti“ se na mentalnu razinu malog gledatelja. Kako se radi o podatnom i nekritičnom biću u burnom razvoju, predstava se mora ovoj delikatnoj skupini gledatelja obraćati na način pun pažnje i odgovornosti, respektirajući njihove mentalne mogućnosti i emocionalne potrebe.

Sažimajući spoznaje o mentalnom razvoju djeteta (Piaget, 1952. prema Morra, 2008, Kohlberg, 1987, Roedder, 1981, Goswami, 1992, Messenger, 1997, Chaplin & Roedder, 2010), neupitno se nameće stav da predstava treba pristupati djetetu na način zavisao o njegovoj dobi. Stoga autor razrađuje verzije predstava koje koreliraju s mentalnom zrelošću djeteta. Postoje verzije posebno razrađene za djecu od 2 do 3 godine, od 3 do 7 godina te od 7 do 11 godina. (Poseban izazov predstavljaju predstave za djecu s poteškoćama u razvoju.)

### **Mentalne karakteristike gledatelja od 2 do 3 godine**

Ovu fazu razvoja karakterizira znatiželja djeteta za sve u njegovoj neposrednoj okolini. U procesu tvorbe i procesuiranja tih informacija bitna je stimulacija, a koju može pospješiti i predstava. Predstava za ovu delikatnu dobnu skupinu ima visoke pedagoške zahtjeve, a ograničene scenske mogućnosti. Osnovni je zahtjev potaknuti doživljaj ugone i zabave. Radi toga su poželjni primjereni vizualni efekti za uveseljavanje i nasmijavanje, poput gegova i „nespretnosti“, facijalne ekspresije,... . Efekti moraju biti podražljivi i jednostavno uočljivi. Moraju se prikazivati bez žurbe, jedan po jedan, bez preklapanja u vremenu.

Kako se u to doba počinje razvijati simboličko mišljenje, djeci treba ponuditi sadržaje koji ih vežu uz simbole koji ih podsjećaju na nešto ugodno, drago. Budući da ova djeca ne razumiju procese, fabula treba biti vrlo jednostavna i kratka. Predstava ide „kako djeca dišu“. A sve se treba izvoditi nježno i pažljivo, motreći odziv i trenutno se prilagođavajući reakcijama mališana. To je igra, kratka priča, veselje,... . Koncentracija kod ove djece je kratkotrajna pa su i predstave relativno kratke.

Među temeljne potrebe ove djece spada doživljaj sigurnosti. Stoga je poželjno da se predstava izvodi u poznatom prostoru gdje se dijete osjeća zaštićeno. Važno je da se stvori prijateljsko okruženje na što djeca uzvraćaju povjerenjem. Cijelo ozračje treba odisati ljubavlju i pozitivnim podražajima jer su to glavni stimulansi.

### ***Mentalne karakteristike gledatelja od 3 do 7 godina***

To je najčarobnije stanje djetinjstva. To i jest ono što odrasli smatraju dječjim načinom života u kome dominira igra i mašta koja im premošćuje nedostatak razvijene logike. Predstava djeci otvara vrata bajkovitih doživljaja i djeca se lako užive u likove iz fabule. Oni predstavu doživljavaju kao da su i sami baš ti likovi s kojima putuju kroz ne-stvarnost. Oni se na svoj poseban način poistovjećuju s pozitivnim likovima od vila i princeza do Petra Pana i šegrt Hlapića.

Između 3. i 7. godine djeca prolaze kroz buran mentalni razvoj. Karakterizira ih intuitivno ponašanje. Razvijenija im je desna strana mozga pa imaju odziv na glazbu i vizualne podražaje u predstavi. Kao humor, odgovaraju im visoko podražujući efekti, "bedarije", smiješni pokreti,... . Fabula treba voditi računa da ta djeca imaju potrebu za ljubavlju, sigurnošću, osamostaljivanjem i da još ne mogu imati značajniji osjećaj za potrebe drugih.

U to doba djeca kopiraju modele ponašanja, preuzimaju i oponašaju klišeje onog što vide oko sebe. Upravo zbog toga, odrasli snose veliku odgovornost i moraju djeci u toj etapi razvoja strpljivo obrazlagati što treba ili što se ne smije činiti, a i sami se tako ponašati. Jasni i jednoznačni stavovi roditelja i odgojitelja, važan su im orijentir i oslonac. To ih saznanje opušta jer žele znati postupaju li ispravno.

U predstavi se s tom djecom treba ophoditi na način da ih fabula navodi i ohrabruje da se opredjeljuju u korist dobra. Kako su djeca tada osobito podložna svemu što rade njihovi super-heroji, predstava im treba nuditi pozitivne uzore. Treba izbjegavati uzore koji bi ih mogli navesti na neetične postupke, npr. na razvoj nasilja i nasilnog razrješavanja konflikata. Naime, oponašanjem djeca preuzimaju ne samo modele ponašanja, već i etički kodeks.

### ***Mentalne karakteristike gledatelja od 7 do 11 godina***

Dijete odjedanput napušta svoje djetinjasto ponašanje. Poima realno, služi se jednostavnom apstrakcijom i logikom. Razumije društvena pravila i uloge, što ne znači da ih uvijek rado prihvaća. Kad god može, dijete u ovoj dobi pokušava biti "drugačije". Istovremeno svi oni žele biti prihvaćeni, uspješni, preuzimati uloge, često onakve kakvima nastoje impresionirati svoje vršnjake. Razvijen im je osjećaj za dobro i ispravno što ne znači da im imponira sušta pokorna dobrotu. Što se humora tiče, još uvijek vole "bedarije", ali razumiju i mogu dodati apstrakciju. Draškaju ih mračni prizvuci poput nasilja, nepoštovanja, tabua,... . I predstava treba progovoriti o ovoj problematici, o naličju takvog ponašanja (Alajbeg, 2007). Dobna skupina od 7 do 11 godina sebe voli doživljavati kao pred-adolescentne pobjednike. Zbog pomaka iz svijeta mašte prema realnosti i logici, u predstavi postaju bitni svi detalji do u tančine. Među vršnjacima se propituju i razmjenjuju stavovi, izmjenjuju informacije, komentiraju se pojedinosti.

### **Koje emocije i instinkte djeteta treba uvažavati predstava**

#### ***Dječji snovi i emocije***

Zbog ograničene sposobnosti logičkog mišljenja i zbog nedostatka iskustva, djeca žive u svom specifičnom svijetu punom snova i osjećaja. Ma koliko iracionalne, to su stvarne i stalno prisutne mentalne potrebe. Djeca imaju nasušnu potrebu da ih se voli, da pripadaju, da su zanimljivi, da imaju prijatelje. Oni moraju ispuniti svoj ego koji traži samopoštovanje i ponos. Oni žele nezavisnost i mogućnost da kontroliraju situaciju i određuju pravila. Imaju potrebu da se ističu, da aspiriraju i da uspijevaju jer oni trebaju mnoge snove i o sebi. Za njih predstava mora stvarati pozitivnu emocionalnu klimu u kojoj se mogu te potrebe zadovoljiti, tj. klimu u kojoj se djeca naprosto osjećaju izvrsno. Djeca obožavaju sve ono što im otvara put do zadovoljstva i radosti. Dimenzije tih emocija su velike koliko i dječje srce. Zabava ima mnoga lica i mnoge oblike iz njihove mašte. Predstava mora prigrliti dječje snove. Treba znati da se kod sanjarenja ne radi samo o dražesnim momentima, već da je to prozor duše. Kako Jung kaže: „Snovi su mala skrivena vrata u najdubljem i najintimnijem svetištu duše“ (prema del Vecchio, 2002).

Djetetova mašta teži apsolutnoj sreći i harmoniji jer mu to pruža doživljaj sigurnosti. Ako se pojave prepreke u ostvarenju ove težnje, traži se čarobni izlaz jer potrebno je idealno rješenje i to odmah! Stoga djetetu treba dobra vila, zlatna ribica ili čarobni štapić koji odmah ostvaruju sve djetetove artikulirane i neartikulirane snove, na čaroban način prenose dijete u svijet u kome vlada zanos i sreća, gdje se dijete osjeća bolje, odraslije, sigurnije, gdje se osjeća prihvaćeno, bolje povezano u obitelj, među prijatelje i u cijeli svijet.

### ***Vežanje uz simbole***

Dokazano je da djeca od malih nogu razumiju ekspresivni simbolizam, metaforu i pripovijetku. Oni mogu komunicirati na iracionalan način uz duboko poniranje u maštu. Metaforično poimanje koje barata sa simbolima, jedan je od važnih ranih mentalnih procesa (Clark & Miller, 1997). Dobro je kad predstava djetetu ponudi simbole koji ga podsjećaju na stvarna pozitivna iskustva iz njegova života.

### ***Ovisnost o lijepome***

Jedna od emocionalnih potreba je potreba za lijepim. Za fizičku privlačnost se zna da ima utjecaj na djecu od ranog djetinjstva (Martin & Gentry, 1997). Djeca između 3. i 6. godine zauzimaju stavove koji idu u korist osoba koje su fizički privlačne. Prema ovim autorima, potreba za lijepim je nasušna čovjekova potreba u svim dijelovima Svijeta i u sva vremena, još od Homera koji pjeva o Afroditi pa do ljupke Wendy u Petru Panu. Mediji često iskorištavaju ovu prirodnu potrebu čovjeka i to pretjeranom glorifikacijom fizičke atraktivnosti u funkciji poticanja potrošačkog mentaliteta (Eagly et. al., 1991, Alajbeg 2005).

### ***Oslobađanje od straha***

U iracionalnom dijelu psihe je i strah. Stav o razrješenju od straha dobro rekapitulirala poznata sintagma da je čovjek svaki put jači kad god strahu pogleda u oči. Dijete nipošto ne želi iskusiti osobne i realne strahove jer oni zadiru u njegovu sigurnost, u samu srž samopouzdanja koje djetetu nasušno treba. Istovremeno je istina da dijete želi iskusiti bezopasan strah i to u malim dozama, osobito kad je to u predstavi ili na filmu i kad se na koncu sve dobro završi. Onda je to super!

Pobijediti ono što je izazvalo strah, to je za dijete grandiozno. Kad se to dogodi, dijete se osjeća slobodnije, zrelije i hrabrije. Iz tog razloga, predstava koja ponudi blagu dozu straha i način za razrješavanje od straha, a nakon čega nastupiti pobjeda, rado se gleda, izaziva radost i razvija hrabrost i samopoštovanje.

Veliko se mnoštvo zapleta u fabuli temelji baš na tom principu, i u pričama i u scenskim prikazima. U Hrvatskoj je lijep primjer film iz 2011. *Koko i duhovi* Danijela Kušana prema istoimenom romanu Ivana Kušana (Kušan, 1958). Slično se može reći i za roman *Koko u Parizu* (Kušan, 1972). U filmu se prikazuju čudni zapleti, jezive situacije, a zatim sve to ima sretan kraj. Stoga su ovakve priče prave uspješnice pa i putokaz u razrješavanju zastrašujućih situacija za djecu. I to je upravo ono što film čini djeci privlačnim.

### ***Potreba za utjecajem i djelovanjem***

Posebno mjesto imaju predstave koje nude jačanje samosvijesti, samopouzdanja i samopoštovanja, osobito ako ponude doživljaj ovladavanja situacijom kojom se inače teško ovladava. Naime, ovladavanje situacijom vezano je za potrebu djeteta da bude nezavisno, da samo odabire rješenja. Kad dijete svojim djelovanjem zagospodari situacijom, obuzme ga ponos. A taj je doživljaj permanentna potreba djeteta i raste s godinama. To za dijete jednostavno znači osjećati se doraslim u rješavanju problema. Sva djeca žele biti pobjednici, vole se praviti važni. Oni time razvijaju i potvrđuju svoj utjecaj, hrabrost i samopouzdanje. Pozitivnim primjerima predstava treba dijete usmjeravati da svoju samosvijest izgrađuje na ispravan, društveno prihvatljiv način.

Djecu treba ohrabrivati da budu uporni, da svladavaju poteškoće, da vjeruju u sebe i da imaju pravo na ponos. U tu se svrhu djeci može kroz predstavu sugerirati poruka poput ove: "To mogu, to hoću i uspjeh ću, jer u sebe vjerujem ja!"

### ***Potreba za obiteljskom sigurnošću***

Djeci treba sigurnost. Nju najjednostavnije ostvaruju u obitelji. Prema svim anketama, osobito mjesto u životu djeteta su roditelji. Oni su najstabilnija konstanta i centar dječjeg univerzuma. Nema ničeg na tom svijetu što ih može nadomjestiti. U obitelj također spadaju braća i sestre. Baka i djed ponovo imaju važnu ulogu. Tu su i kućni ljubimci. Potreba odrastanja u obitelji jedna je od temeljnih konstanti djeteta, danas kao i u sva prethodna i, najvjerojatnije, buduća vremena (Chaplin & Roedder, 2010). I suvremena djeca jako trebaju osjećaj sigurnosti i osjećaj stabilnosti obitelji.

Stoga fabula treba respektirati vrijednosti obiteljskog života. Predstava koja okupi obitelj u vlastitom domu, izaziva poplavu emocija. Jer, djetetu je najdraže mjesto na svijetu upravo njihov vlastiti dom. I ne samo za malu djecu, već i za tinejdžere koji vanjski svijet žele konzimirati u ograničenom opsegu i odmah zatim najradije žele otići doma.

## Zaključno

Djeca na intuitivan način prihvaćaju predstavu, lako se užive, predano kroz nju putuju, bezuvjetno poklanjaju sve svoje povjerenje. U kutku svoga srca njeguju dobrotu pa tamo glatko ulaze poruke o ljubavi, empatiji, altruizmu, prijateljstvu, o obitelji i zavičaju, kao i samopoštovanju. Predstava nalazi putove kako djeci na nivou svjesnoga prenijeti npr. poruke o odgovornosti za okoliš, o sigurnosti u prometu, o navikama zdravog života, o upornosti,... Predstava je ujedno i dobra prilika da se djecu, na njima prihvatljiv način, upozori na štetnost glorifikacije fizičke privlačnosti, nasilnog ponašanja, pretjerane idolatrije, stereotipizacije, diskriminacije po rasi, spolu i socijalnom statusu. Djeca su najzahtjevnija publika. Uspješnice su tamo gdje talentirani pojedinci i timovi nađu put do dječjeg srca. Dijete odmah prepoznaje i odabire ono što želi. Njihovo srce je najmjerodavniji kritičar. Za djecu je dovoljno dobro samo najbolje! Odgovornost je izvođača i pedagoga da im se to najbolje i osigura.

## Literatura

1. Alajbeg, J. (2006a), Ethic Standards in Modern Childern Magic, 1st European Congress for Childeren Magician, *Proceedings*. Lucca (Italia): KIDabra, pp. 142-146.
2. Alajbeg, J. (2006b), Ethics KIDabra Chart, Kidshow Guru Braintrust Meeting, *Proceedings*. New York: KIDabra: pp. 54-55.
3. Alajbeg, J. (2007), Poticaj na nenasilje kroz zabavu (pozvano predavanje), 31. Škola pedagoga Hrvatske, Pula, Zbornik radova.
4. Alajbeg, J. (2005), *Etički principi u marketingu proizvoda za djecu*. Magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu, MBA.
5. Chaplin L. N., Roedder, D. J. (2010), Interpersonal Influences on Adolescent Materialism: A New Look at the Role of Parents and Peers. *Journal of Consumer Psychology*, 20: 176-184.
6. Clark, C. D., Miller, J. P. (1997), in: *Encyclopedia of Mental Health: Play*. San Diego. Ca.: Academic Press, pp. 189-194.
7. del Vecchio, G. (2012), *How to Generate and Market Hit Entertainment for TV, Movies, Video Games, and Books*. eBooks: Amazon Kindle.
8. del Vecchio, G. (2002), *Creating Evercool: A Marketers Guide to a Kid's Heart*. Louisiana: Gretna Pelican Publ. Comp.
9. Eagly, A. H., Ashmore, R. D., Makhijani, M. G., Longo, L. C. (1991), What is Beautyfull is Good, but ...: A Meta-Analytic Review of Research on the Physical Attractiveness Stereotype. *Psychological Bulletin*, 110: 109-128.
10. Goswami, U. (1992), *Analogical Reasoning in Children*. Hove (UK): L. Erlbaum Ass. Publ.
11. Kohlberg, L. (1987), *Childhood Psychology and Childhood Education*. New York: Longman.
12. Kušan, I. (1958), *Koko i duhovi*. Beograd: Stožer.
13. Kušan, I. (1972), *Koko u Parizu*. Zagreb: Matica Hrvatska.
14. Lindstrom, M., Seybold, P.B. (2003), *Remarkable Insights into the Minds of Today's Global Kids and their Relationship with Brands*. London: Thanet Press Ltd.
15. Martin, M. C., Gentry, J. W. (1997), Stuck in the Model Trap: The Effects of the Beautifull Models in Ads on Female Pre-Adolescents, *Journal of Advertising*, 26: 19-33.
16. Messenger, D. (1997), *Maire, Fake, Fact and Fantasy: Children's Interpretation of Television Reality*. New Jersey: L. Erlbaum Ass. Publ.

17. Piaget, J. prema: Morra, S. (2008), *Cognitive Development: Neopiagetian Perspectives*. New Jersey: L. Erlbaum Ass. Publ.
18. Roedder, D. L. (1981), Age Differences in Children's Responses to Television Advertising: An Information Processing Approach. *Journal of Consumer Research*, 8: 144-153.

## **Shows for Children – Education through Entertainment**

### **Abstract**

For children, entertainment is a multileveled and precious experience fulfilled with very strong emotions. It is a valuable element in a child's psychological development. Children learn faster through play and laughter, which makes education more efficient. The show as a form of entrainment is perceived by children as a very special world which engages them entirely and profoundly. Therefore, appropriateness and orientation of the program is of the highest importance. It is also extremely important that the show is created especially for children, having in mind their sensitivity, vulnerability, not-yet-developed morality and criticism, as well as their constant and turbulent mental development. It is the educators' and parents' responsibility and wisdom to choose a kind of entertainment that will combine overwhelming fun on the one hand and high artistic, esthetic and educational value on the other hand. The show for children should be a kind of stage event that will touch children's dreams and fantasies, an event that will offer positive examples, resolve children's fears, and help them in their development and empowerment. By listening to stories and watching shows, children intuitively and open-heartedly adopt values such as empathy, love, friendship, family values, and self-esteem. The show can consciously send positive messages about nature preservation, traffic safety, healthy living, or pertinacity, and warn children about the adversities of violent behavior, excessive idolatry, and overemphasis of physical attractiveness, stereotypes, and racial, sexual or social discrimination. Shows for children need to take into the account the stages of children's psychological and emotional development and be created accordingly in order to meet the huge expectations of the young audience.

**Keywords:** show for children, education, entertainment

# Potreba profesionalizacije kao nove kompetencije stručnih suradnika - pedagoga

**Jadranka Bizjak Igrec**  
Osnovna škola Bukovac, Zagreb

## Sažetak

Najvažnije određenje kvalitetne škole je koncept škole kao zajednice koja promiče otvorenu komunikaciju, timski rad, uvažavanje različitosti, interakcije između učitelja i učenika te kvalitetan školski kurikulum. Suvremena tehnološka civilizacija korjenito mijenja odgoj i obrazovanje, strategije obrazovanja, organizaciju nastave, ishode učenja. Znanje se sve brže udvostručuje i zastarijeva. Škola postaje samo jedno od mjesta za učenje. Profesionalizacija u radu stručnih suradnika pedagoga treba biti usmjerena poboljšanju profesionalnih znanja i učenju specifičnih znanja, vještina i stavova u cilju učinkovitog cjeloživotnog obrazovanja. Ovaj rad pruža uvid u načine poticanja pedagoga da stvaralačkim pristupom na temelju pedagoških i psiholoških spoznaja doprinose oživotvorenju pedagoške prakse. Bez profesionalnosti i primjene odgovarajućih strategija rada, jasno strukturiranih i transparentno postavljenih ciljeva nemoguć je rast i razvoj kvalitetne škole. Netransparentnost i nedorečenost u bilo kojem segmentu odgoja i obrazovanja onemogućava zadovoljenje specifičnih potreba svakog pojedinog pedagoga. Razmatranjem procesa profesionalizacije u radu želi se pokrenuti stručno pedagoška rasprava o tome vodi li postojeći koncept pedagoške djelatnosti novim modelima podučavanja, osnaživanju ljudskih potencijala, daljnjem profesionalnom razvoju ili zadovoljavanju zakonske forme i nastavnog plana i programa rada.

**Ključne riječi:** kvalitetna škola, proces profesionalizacije, strategije i metode rada stručnih suradnika

„U svemu što poduzimaš moraš misliti kamo ćeš dospjeti“

Davorin Trstenjak

## Razvoj ućećeg društva

Jedna od najvažnijih odrednica suvremene škole je koncepcija razvoja cjeloživotnog učenja u postmodernom, informatičkom, postindustrijskom, inovativnom društvu u kojem se visoko vrednuje znanje kao temelj promjena, koje su osnova cjelokupnog razvoja školstva. Hrvatsko školstvo nalazi se dugi niz godina pred brojnim promjenama reorganizacije školskog sustava i usklađivanja sa školskim sustavima zemalja Europske unije. Promjene su krenule u nekoliko smjerova: povećanju decentralizacije, jačanju školske autonomije, uvođenju obrazovnih standarda i sustavnom vanjskom vrjednovanju. Pri tome je cilj zalaganje za europskom dimenzijom usmjeravanja učiteljske profesije koja će omogućiti svakom učitelju (*europski učitelj*) rad u bilo kojoj europskoj školi. Međutim, negativan odnos prema intelektualnom radu, antiintelektualizam, usporava kvalitativne pomake u školstvu. Zajednička vizija školstva u Hrvatskoj, kroz cjelovitu (a ne parcijalnu) analizu funkcioniranja svih segmenata u odgoju i obrazovanju omogućila bi paljenje



Prometejevog ognja u svim strukturama. Defanzivna rutina kod velikog dijela prosvjetnih djelatnika kao neraskidiva paukova mreža onemogućava dugi niz godina promjene prema suvremenim obrazovnim sustavima. Koliko je sustav zatvoren zbog neadekvatnog dotoka informacija izvana prema unutra i ambivalentnih povratnih informacija, otvoreno je pitanje. Za profesionalizaciju učiteljske profesije izuzetno je važna „zajednica učenja“. Bez teorijskih znanja (sveučilište), metodoloških i praktičnih znanja nema uvođenja koncepcije organizacijskog učenja. Zatvorenost prakse i nerazvijena komunikacija između sveučilišta i praktičara znatno otežava realizaciju kurikuluma. Kvaliteta nastaje kad svi misle kao „mi“ a ne više „ja“ (Greene, 1996, str. 103). Škola, kao dio učećeg društva, promiče otvorenu komunikaciju, timski rad, uvažavanje različitosti, interakcije između učitelja i učenika te kvalitetan školski kurikulum.

### **Nove paradigme ili prepoznavanje kvalitete**

Suvremena tehnološka civilizacija korjenito mijenja odgoj i obrazovanje unoseći promjene i u metodiku rada učitelja i stručnih suradnika. Prema M. Sengeu škole funkcioniraju onako kako učitelji razmišljaju i međusobno djeluju. Kakva su njihova uvjerenja, vrijednosti i postupci u velikoj mjeri doprinosi kvaliteti škole. Bez osobnog interesa i prihvaćanja novih paradigmi svih odgojno-obrazovnih djelatnika nema oživotvorenja pedagoške prakse. Jedino mijenjanjem mentalnih modela možemo očekivati promjene. „Mentalni modeli“ su duboko ukorijenjene pretpostavke, generalizacije ili čak slike ili predodžbe koje utječu na poimanje svijeta i naše djelovanje (Senge, 2001, str. 21). Osjećaj nemoći pred izuzetno složenim problemima u školstvu, kao i u društvu, nadilazi rješenja unutar samog odgoja i obrazovanja, ograničavajući mogućnosti učinkovitoga djelovanja pedagoga. „Za promjenu je potrebna odluka koju će svatko donijeti u sebi, a ljudi koji u školama donose odluke moraju pronaći vlastiti put ka kvaliteti“ (Greene, 1996, str. 16). Stoga, odnos između škole i društva doživljava promjenu. Prema Greeneu, kvalitetne škole uključuju cjelokupnu zajednicu u kojoj svi imaju svoju ulogu, međusobno se podržavaju, podupiru i traže rješenja kojima će postizati prave rezultate. Nove vrednote koje polaze od osobnog dostojanstva, međugeneracijskog dijaloga, poštivanja rada i slobodnog vremena, poštivanja identiteta, različitosti, težnje prema miru, traže novi pristup odgoju, kulturi i međusobnoj komunikaciji. Suvremene obrazovne tendencije u svijetu usmjerene su cjeloživotnom učenju jer je osnovna namjera obrazovanja danas stvaranje društva znanja temeljenom na kompleksnom sustavu ishoda učenja i kompetencija. Prema Europskom referentnom okviru ključne kompetencije za cjeloživotno učenje sastoje se od: znanja, vještina i stavova, a primjenjuju se u svim fazama života od učenika, učitelja/nastavnika te svih stručnih osoba u sustavu. „Poslovni ljudi drže da će među najveće sposobnosti presudne u 21. stoljeću, biti sposobnost pojedinca da sudjeluje u timskom radu, da nauči druge novim vještinama, da pregovara i da uspješno surađuje sa ženama i muškarcima

različita podrijetla“ (Greene, 1996. str. 51). Povezivanje djelotvornosti škola i unapređenja njihove kvalitete zahtjeva promjenu institucionalne inercije. Politika obrazovanja prosvjetnih djelatnika jedno je od najslabije znanstveno istraženih područja. Reaktivni sklop misli začahurio je u glavama ideju da je netko drugi uvijek odgovoran za probleme ili novonastalu situaciju u školstvu. Snalaženje u promjenjivim uvjetima suvremenoga života kao imperativ bez promjene načina razmišljanja i uviđanja da sami stvaramo probleme na koje nailazimo uvjet su mijenjanja postojeće situacije. „Kvaliteta je putovanje, a ne odredište“ (Greene, 1996, str. 102). Vođa puta je pedagog. *Pedagog pokretač, pedagog vizionar, pedagog učitelj, pedagog poznavatelj kvalitetne škole.*

### **Profesionalizam kao nova kompetencija pedagoga**

Profesionalizacija u radu stavlja potpuno novu koncepciju zadataka usmjerenih cjeloživotnom učenju. Osobne značajke pedagoga koje djeluju na profesionalni razvoj su: kognitivna razvijenost, profesionalno iskustvo, motivacija za poziv (Burden, P., prema Pastuović, 1994, str. 487). Kako svaka obrazovna reforma prema Stoll i Fink (2000) uvijek ide odozdo prema gore, pedagozi suradničkim odnosima i timskim radom određuju ciljeve, strukture, zadatke i sadržaje učenja, načine poučavanja te provode evaluaciju učinaka krajnjih ishoda kurikuluma jer „pedagog više od ostalih stručnjaka u školi mora vrednovati rad“ (Jurić, 2004, str. 119). Bez razvijene emocionalne inteligencije (Goleman, 2012) svijesti o samome sebi, upravljanja emocijama, motivacije, empatije i socijalnih vještina teško je moguća profesionalizacija u radu. Djelovanje stručnog suradnika pedagoga polazi od usmjeravanja učitelja na unaprjeđenje cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada od: stjecanja vještina komunikacije, strategija aktivnog učenja, škole usmjerene na učenike, poticanja kreativnosti i kritičkog mišljenja, usmjeravanja na nove profesionalne uloge učitelja (kritički prijatelj, akcijski istraživač), novih mogućnosti evaluacije odgojnog djelovanja, korištenja ICT-a u nastavi, osmišljavanja stručnog usavršavanja. „Upravo su pedagozi oni koji često puta iniciraju uvođenje novih metodičkih postupaka u nastavu, nove pristupe radu u izvannastavnim aktivnostima, nove odnose sudionika odgojno-obrazovne prakse“ (Sekulić-Majurec, 1994, str. 9). Usmjerenost pedagoga na stvaranje poticajnih obrazovnih sredina odnosi se na oblikovanje situacija u kojima su učenici i ostali subjekti potaknuti na učenje („reci mi-pokaži mi-uključ me“) aktiviranjem kognitivnih sposobnosti, kao i na kreiranje vlastitih ideja. Kompetencije, *osobne*: odgovornost, iskrenost, komunikativnost prepoznatljive su kroz odnose prema drugima; *razvojne*: znanja vezana uz viziju razvoja, uvođenje inovacija, primjenu tehnologije u funkciji razvoja, poznavanje potreba učenika i učitelja u školi; *stručne* kroz sposobnost organizacije pedagoškog procesa, programiranje, poznavanje zakonskih propisa te *socijalne kompetencije* koje obuhvaćaju znanja i sposobnosti u području međuljudskih odnosa (Staničić, 2005) sastavni su dio profesionalnih kompetencija pedagoga. Kvalitetan operativni plan i program rada pedagoga,

temeljen na područjima rada, jasno određuje smjer djelovanja, premješta težište sa sadržaja na ciljeve i postignute rezultate, usmjeren je na kvalitetu rezultata i kvalitetu procesa, usmjeren je na učenika i cjelokupnu kulturu škole, obuhvaća sustav evaluacije i samoevaluacije, poticajan je, razvojno usmjeren u skladu s obrazovnim potrebama koje proizlaze iz kurikuluma. Profesionalizam kao nova kompetencija pedagoga traži sposobnost kritičkog mišljenja, upotrebu suvremene informacijske tehnologije, suradnju s učenicima, učiteljima/nastavnicima, ravnateljima, roditeljima, istraživanje, refleksiju, evaluaciju vlastitog rada. Pedagog kao refleksivni praktičar jedna je od mogućih paradigmi cjeloživotnog učenja i napredovanja, novi konceptualni i metodološki pristup koji se najčešće temelji na akcijskom istraživanju i unapređivanju procesa učenja i poučavanja. „U odnosu prema osobama u školi pedagog se mora koristiti svojom stručnom (profesionalnom) snagom i osobinama u toj mjeri i na taj način da neprekidno analizira svoje i postupke ostalih subjekata, usmjeravajući ih prema jedinstvenom cilju“ (Jurić, 2004, str. 23). *Pedagog savjetnik, pedagog refleksivni praktičar, pedagog kritički prijatelj, pedagog dio tima, pedagog aktivni voditelj.*

### **Plan razvoja pedagoške djelatnosti**

Profesionalce zanima kvaliteta (Glasser, 1999). Plan razvoja pedagoške djelatnosti (prema Stoll, L., i Fink, D. (2000) temelj je izrade pedagoškog koncepta koji polazi od procjene početnog stanja prema planiranju, implementaciji sadržaja i evaluaciji rezultata rada:

1. Gdje smo sada? (*procjena početnog stanja*)
2. Gdje bismo željeli biti u budućnosti? (*planiranje*)
3. Koji je najbolji način da krenemo u tom smjeru? (*implementacija*)
4. Kako ocjenjujemo promjene koje provodimo? (*evaluacija*)

Vlastiti pedagoški koncept (VPK) prema Meyeru (2002) mora biti usmjeren prema subjektu i temeljen na vlastitim kompetencijama. Prilikom izrade pedagoškoga koncepta definiraju se *aktivnosti, općeniti cilj, specifični ciljevi, vremenska dinamika, nositelji aktivnosti, metode rada, aktivnosti, poteškoće koje u radu očekujemo, praćenje realizacije i evaluacija.* „Obilježje je profesionalaca da neprestano poboljšavaju svoj i tuđi rad“ (Glasser, 1999, str. 27). Bez jasnog cilja nema rasta kvalitete. Razvojna zadaća, koja postaje temelj cjeloživotnog učenja, predstavlja prvi korak k profesionalizaciji. „Razvojne zadaće“ su ključni pojam (Meyer, 2002) profesionalizacije i mogu se prikazati pomoću kocke razvoja koja obuhvaća formuliranje profesionalnog ideala, osobne razvojne zadaće, potrebna pomagala i superviziju rada u jasnim okvirnim uvjetima rada. Potreba za fleksibilnim, dinamičnim, promjenjivim i otvorenim operativnim programima stručnih suradnika s mogućnošću prilagođavanja interesima pedagoga i jasnim razvojnim zadaćama omogućuje primjenu uvijek novih oblika i načina rada, kao i bogatije komunikacijsko interaktivne odnose.

*Pedagog kompetentni praktičar, pedagog profesionalac, pedagog stvaraoc novih spoznaja, pedagog odgajatelj.*

### **Pedagog kao doživotni učenik: mit ili stvarnost?**

Osobno usavršavanje (*engl. personal mastery*) je sposobnost neprestanog pročišćavanja i produbljivanja osobne vizije, usmjerenost naših snaga, razvijanje strpljenja i objektivnog sagledavanja stvarnosti. Kao takva ona je bitna osnova učeće organizacije-duhovni temelj učeće organizacije (Senge, 2001, str. 20-21). Jedan od instrumenta koji se sve više koristi u pedagoškoj praksi je pedagoška mapa ili portfolio. Služi kao mapa u koju se prikupljaju i bilježe sve aktivnosti vezane uz tijek školovanja i/ili usavršavanja, omogućava i kontinuirano praćenje i evaluaciju. Centar za e-učenje uspostavio je e-portfolio, sustav koji omogućava studentima, nastavnicima i ustanovama izradu e-portfolija koji služi za evidentiranje i prezentiranje stečenih kvalifikacija i iskustava. Danas imamo mogućnost preko Agencije za mobilnost i programe EU uključiti se u niz programa formalnog i neformalnog učenja. Tijekom stručnog usavršavanja putem seminara, savjetovanja, okruglih stolova, rasprava treba dodati i one oblike razvijene u području informacijskih i komunikacijskih tehnologija (*online* učenje, *e-learning* i sl.). Potreba za kvalitetnim obučavanjem pedagoga i kontinuiranim profesionalnim usavršavanjem put je prema društvu znanja.

### **Zaključak i pedagoške implikacije**

Aspekti posla pedagoga, radni uvjeti, životni standard, društveni ugled utječu na profesionalizam pedagoga. Pitajući pedagoge osnovnih škola Grada Zagreba (61) kako vide ulogu dobrog pedagoga u školi, njih 13 (20,6%) vidi ih kao profesionalce, suradljive (14,3 %), a ostali odgovori su: koordinator, voditelj projekta, organizator, medijator, savjetnik, inovator, tolerantan, dosljedan, empatičan, komunikativan, snažan. Poslovi pedagoga nisu sustavno razrađeni, standardizirani niti funkcionalno povezani s inicijalnim obrazovanjem. Zaključujemo iz teorijsko-metodoloških pokazatelja da je vlastiti pedagoški koncept rada temelj profesionalizma u radu stručnih suradnika, a profesionalizam se javlja kao nova kompetencija pedagoga ključna za razvoj kvalitetne škole. Bez primjene odgovarajućih strategija rada, jasno strukturiranih i transparentno postavljenih ciljeva u radu nemoguće je razvoj pedagoške djelatnosti. Nositi ruho pedagoga mora biti ponos, kako društva, tako i pojedinca koji ga nosi. Čovjek, stručnjak, pedagog. *Homo moralis*, reflektivni vođa koji ponosno i dostojanstveno kroči putem znanja, koji svojom intelektualnom i afektivnom zrelošću gradi ugled u društvu. Uloga pedagoga nezamjenjiva je u intelektualnom, emocionalnom i duhovnom pogledu. Pedagog je poučavatelj, ali i odgajatelj. Izvor ljudske topline, brižnosti. Pedagog: inovator, organizator, partner motivira te kreira cjelokupni obrazovni proces. Razmatranjem procesa profesionalizacije želi se pokrenuti stručno-pedagoška rasprava o tome vodi

li postojeći koncept razvojno-pedagoške djelatnosti novim modelima podučavanja, daljnjem profesionalnom razvoju ili zadovoljavanju zakonske forme. U sadašnjem i predstojećem približavanju europskim standardima svako promišljanje o profesionalizaciji u odgojno-obrazovnom sustavu uz svijest s kakvim se sve problemima susreću pedagozi doprinosi razvoju novih obrazaca profesionalnog djelovanja.

## Literatura

1. Bratanić, M. (2002), *Paradoks odgoja, studije i eseji*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
2. Bolton, G. (2001), *Reflective practice. Writing and Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing.
3. Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
4. Cindrić, M., Miljković D., Strugar V., (2010), *Didaktika i kurikulum*, Zagreb: IEP-D2.
5. Cindrić, M. (1988), *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Velika Gorica: Persona
6. Domović, V. (2003), *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Fulan, M. (1999), *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press Fullan.
8. Glasser, W. (1994), *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
9. Glasser, W. (2000), *Teorija izbora: Nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.
10. Goleman, D. (2012), *Emocionalna inteligencija. Zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb, Mozaik knjiga.
11. Greene, B. (1996), *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
12. Gudjons, H. (1994), *Pedagogija-temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
13. Hentig, H. (2003), *Kakav odgoj želimo?* Zagreb: Educa.
14. Jurić, Vladimir (2004), *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Kyriacou, C. (1997), *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
16. Meyer, H. (2002.), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
17. Pastuović, N. (1999), *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
18. Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*, U: Previšić (ur): *Kurikulum*, Zagreb: Školska knjiga.
19. Prijedlog koncepcije razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (2001) Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa, prosvjetno vijeće i HPKZ.
20. Rieman, P.L. (2000), *Teaching Portfolios*. New York: McGraw-Hill.
21. Sadker, M.P., Sadker D.M. (2000), *Teacher, Schools, and Society - 5th ed*. New York: McGraw-Hill.
22. Sekulić -Majurec, A (1992), Nova škola-osnova novog društva, *Napredak*, 133 (1):57-63.
23. Sekulić -Majurec, A (1994), Akcijska istraživanja u praksi školskog pedagoga. U: Vrgoč, H (ur.) *Iz prakse pedagoga osnovne škole. Akcijska istraživanja, programiranje i planiranje rada*. Zagreb: HPKZ.
24. Staničić, S. (1989), *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu.
25. Staničić, S. (2005), Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagojska istraživanja*, 26. 1(2): 35-48.
27. Stoll, L., i Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škole*. Zagreb: Educa.
28. Šagud, M. (2006), *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
29. Vizek-Vidović, V.; Vlahović-Štetić V.; Rijavec M.; Miljković, D., (2003), *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: IEP-VERN.

# **Professionalization in the Work of Expert Assistants-Pedagogues**

## **Abstract**

The most important definition of a quality school is a concept of the school as a community which promotes open communication, team work, respect for diversity, interaction between teachers and students and a quality curriculum. Modern technological civilization is radically changing education, educational strategies, the organization of teaching, and learning outcomes. Knowledge expands quickly and needs to be updated constantly. The school becomes only one learning site among many. Professionalization in the work of expert assistants-pedagogues should be focused on improving professional knowledge and acquiring specific knowledge, skills and attitudes with the goal of lifelong learning. This paper gives an insight in the ways of encouraging pedagogues to contribute to the realization of the pedagogical practice by a creative approach based on pedagogical and psychological findings. Without professionalism and the use of appropriate working strategies, well structured and transparently set goals, the growth and development of school quality is impossible. Non-transparency and vagueness in any segment of education prevents every single pedagogue from satisfying their specific needs. By examining the process of professionalization, we want to encourage expert pedagogical discussion on whether the existing concept of the pedagogical profession leads to new models of teaching, strengthening human resources, further professional development or complying with the proscribed form.

**Keywords:** quality school, process of professionalization, working methods and strategies of expert assistants, pedagogues as co-creators of school culture

# Kurikulumske kompetencije učitelja i odgojno-obrazovna praksa

Mr. sc. **Ines Blažević**  
Osnovna škola Sućidar, Split

## Sažetak

Svjedoci smo mnogih promjena u suvremenom društvu koje sa sobom donose nove ciljeve i vrijednosti. Izmjenom slike društva mijenja se i slika škole čija se uloga treba usmjeriti novim zahtjevima drugačijeg karaktera. Presudnu ulogu u osmišljavanju i razvoju inovativne odgojno-obrazovne prakse imaju učitelji i njihove kurikulumske kompetencije. Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati kurikulumske kompetencije i kvalitetu odgojno-obrazovne prakse učitelja (N=176) te utvrditi korelacije i relacijske odnose na sedam ispitanih područja kompetentnosti, uvažavajući i neka socio-demografska obilježja ispitanika.

Rezultati empirijskog istraživanja su pokazali da se ispitani učitelji osjećaju uglavnom kompetentnima u području razvoja kurikuluma i djelotvorne odgojno-obrazovne prakse. Sve ispitane odrednice razvojno su povezane i jedna utječe na drugu, što govori o važnosti stručnog usavršavanja, kompetencijskog profila i kompetentnosti učitelja.

**Ključne riječi:** kurikulum, kompetencije, učitelji, odgojno-obrazovna praksa

## Uvod

Suvremeno vrijeme u kojem živimo nametnulo je nove ciljeve i vrijednosti, a slijedom toga je postavilo nove izazove školi (Pivac, 2009). U težnji da odgovori izazovima suvremene škole nužna je promjena uloge i zadaće učitelja (Previšić, 2003; Mijatović, 2003), a posebice razvoj kompetencija koje su nužne kako bi osigurali uspješnu prilagodbu okruženju, udovoljili zahtjevima društva, ali i samoga sebe (Coldron i Smith, 1999; Waters i Lawrence, 1993). U znanstvenoj i stručnoj literaturi se može naići na niz definicija kompetencija, ali se najčešće opisuje kao "sposobnost ulaženja u transakcije s promjenjivom i izazovnom okolinom, što ima za posljedicu razvoj i sazrijevanje pojedinca" (Opić i Jurčević-Lozančić, 2008, str. 183). Kompetentni pojedinac se smatra onaj koji je "sposoban koristiti se prirodnim i osobnim resursima (izvorima) da bi postigao dobar razvojni rezultat" (Waters i Sroufe, 1983, str. 81).

Pitanju kompetentnosti učitelja nužno je pristupiti multidisciplinarno (pedagogija, psihologija, sociologija, komunikologija) uzimajući u obzir činjenicu promjenjivosti potreba pojedinca (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008) te se može govoriti o različitim dimenzijama učiteljskih kompetencija. Najčešće spominjane učiteljske kompetencije su pedagoške (Cheetham i Chivers, 1996; Coldron i Smith, 1999), socijalne (Katz i McClellan, 1999; Buljubašić-Kuzmanović i Livazović, 2010), predmetne, didaktiko-metodičke te psihološke, a sve se uglavnom vežu za planiranje i pripremanje nastavnog sata, aktivnu i zajedničku izvedbu i kreaciju nastave, izgradnju

pozitivnog nastavnog ozračja, ocjenjivanje učeničkog napretka i prosudbe učinkovitosti vlastitog rada (Kyriacou, 1998). Međutim, što to čini kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu, koja su njezina pedagoška i kurikulumska načela, standardi i indikatori, pokušat će se sagledati kroz sedam područja: interakcije; obitelj i zajednicu; inkluziju, različitost i demokratske vrijednosti; praćenje, procjenjivanje i planiranje; strategije učenja i poučavanja, okruženje za učenje i profesionalni razvoj. Kroz ova područja je potrebno osigurati visoku kvalitetu rada kako bi se poticao dječji razvoj i učenje te su s toga i odabrana. Temelje se na humanističkim i socio-konstruktivističkim načelima, razvojno-primjerenom praksi, individualiziranom pristupu i spoznaji da se učenje odvija kroz međusobnu interakciju u duhu uvažavanja (Radna grupa za reviziju Standarda, Udruga Korak po korak, 2012).

### **Kurikulumska područja odgojno-obrazovne prakse**

*Interakcija*, kao jedno od područja odgojno-obrazovne prakse, ima neupitan značaj za cjelokupni razvoj djece na što su ukazali mnogi stručnjaci (Čudina-Obradović i Težak, 1995; Janković 1993; Miljević-Ričić i sur. 1999), a posebice pedagozi (Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Previšić, 1996; Bognar i Matijević, 2002). Kroz različite načine pedagoške interakcije djeca razvijaju pojam o sebi kao i pripadnosti zajednici. Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju kako su upravo međuljudski odnosi, spremnost na pomaganje i suradnju, prijateljska druženja i vršnjačka prihvaćenost indikatori kvalitete odgojno-obrazovnog procesa (Buljubašić-Kuzmanović, 2009). Uloga učitelja je omogućiti djeci što više sudjelovanja u različitim poticajnim interakcijama.

Nesumnjivo je da je stvaranje kvalitetne škole, suvremene škole budućnosti (Previšić, 1999) preduvjet za sretne učenike, njihove roditelje i učitelje. Kako bi se to postiglo, osim poticanja interakcija među vršnjacima, od izuzetne je važnosti partnerstvo između škole, *obitelji i zajednice*. Od učitelja se očekuje uključivanje obitelji i ostalih članova zajednice u proces učenja i razvoja njihove djece. Samim interakcijama između škole, obitelji i zajednice potiče se zajednička odgovornost za odgoj i obrazovanje djece.

Uz nastojanja da se u odgojno-obrazovni proces uključe obitelj i zajednica sve se više stavlja naglasak i na *inkluziju* učenika različitih potencijala i potreba. Uloga učitelja je da svojom nastavom pridonesu povećanju učeničkih kompetencija (Batarelo, 2007) kako bi učenici razvili osjećaj empatije i osjetljivost za potrebe drugih, kao i otvorenost za *različitosti* te razvili vještine koje su mu potrebne za promicanje *demokratskih vrijednosti*. Novi otvoreni pristup omogućit će učenicima bolje snalaženje u multikulturalnom društvu, a nastajanje i djelovanje interkulturalne odgojne (školske) zajednice, kao model i poticaj za šire društvene promjene (Hrvatić i Sablić, 2008).

Kako bi se ostvario krajnji cilj, inkluzivna i kvalitetna odgojno-obrazovna praksa kojom se stvaraju uvjeti sudjelovanja svakog djeteta u demokratskom društvu znanja, od velike je važnosti



voditi računa o kontinuiranom *praćenju, procjenjivanju i planiranju* svih aktivnosti. Planovi se trebaju temeljiti na prethodnim znanjima, iskustvima i sposobnostima djece te se nadograđivati dječjim interesima i napretkom. Uz samo praćenje i procjenjivanje učeničkog razvoja potrebno je kontinuirano pratiti i procjenjivati donesene planove te ih sukladno tome i korigirati. Kod djece je također važno, tijekom odgojno-obrazovnog procesa, razviti vještine i predispozicije za samoprocjenu i cjeloživotno učenje.

Ostvarenje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse je nezamislivo bez pravilnog odabira *strategija učenja i poučavanja*. Strategije trebaju biti u skladu sa svim razvojnim područjima, a ujedno i omogućavati osobni razvoj kao i ostvarenje ciljeva definiranih nacionalnim kurikulumom.

Pristup koji stavlja učenika u središte nastavnog procesa zahtijeva, također, razvijanje i unapređenje umijeća samostalnog učenja, stvaranje poticajnog *okruženja za učenje* i mogućnost korištenja usluga savjetovanja stručnih suradnika. Takva je škola orijentirana na proces te se odnosi na postizanje uspjeha za sve (Jurić, 2007). Učitelji koji su svjesni važnosti okruženja za učenika nastojati će da ono bude biti poticajno i inspirativno znajući kako je "okruženje drugi odgajatelj" (Slunjski i sur., 2006) te će ujedno utjecati na takvo razredno ozračje koje će i učionicu i školu postupno pretvarati u "organizaciju koja uči" (Slunjski i sur., 2006; Senge, 2003). Poticajno okruženje nudi različite razvojno-primjerene materijale, zadatke i situacije, a učitelj potiče učenje kroz samostalno i grupno istraživanje, igru, raznovrsne izvore informacija i interakcije s drugom djecom i odraslima. Dijete se u takvom okruženju treba osjećati dobrodošlim i prihvaćenim.

Kvalitetnu pedagošku praksu implementiraju učitelji koji su kontinuirano uključeni u proces osobnog i *profesionalnog razvoja*. U znanstvenim i stručnim okvirima mnogo se govori o važnosti trajnog profesionalnog usavršavanja učitelja pa je koncept cjeloživotnog obrazovanja i učenja postao imperativ društava temeljenih na znanosti i znanju (Vizek-Vidović, 2005; Radeka, 2002; Blažević i Jukić, 2004). Učitelji sve jasnije uviđaju da njihov profesionalni identitet nije unaprijed određen samo implementacijom kurikuluma, planova i programa, već djeluju u skladu s profesionalnim identitetom stručnjaka odgojno-obrazovne prakse, koji radi na sebi, stječe potrebna znanja i vještine, a novostečeno znanje integrira s postojećim i primjenjuje ga u neposrednom odgojno-obrazovnom radu (Glasser, 1994). Optimistični učitelji ovdje nam mogu biti jaki saveznici, jer upravo takve ljude neće pokolebati možebitni prvi neuspjeh, već će im predstavljati poticaj za nova promišljanja i "nastavljanje profesionalnog razvoja stručnjaka u nama" (Dadds, 2001).

Razmatrajući ulogu učitelja u odgoju i obrazovanju djece, kroz područja djelovanja, vidljiva je njezina složenost jer se kreću od uloge živog modela i uzora svojim učenicima do uloge voditelja, partnera i posrednika, što nalaže permanentno učenje i usavršavanje te razvoj potrebnih kompetencija u području učiteljskog poziva i kurikuluma. Kako bi se odredio smjer djelovanja na razvoj kompetencija učitelja, važno je odrediti koje su od njih temeljne, budući da kompetencije

mogu varirati od vrlo širokih i općenitih do vrlo specifičnih i stručnih. Najbolji način za to je analiza same učiteljske odgojno-obrazovne prakse iz koje je vidljiva i njihova kompetentnost za njenu realizaciju.

## **METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

### **Cilj istraživanja**

Cilj (našeg) istraživanja je bio ispitati koliko učitelji, prema vlastitoj prosudbi, potiču pedagošku interakciju, podržavaju razvoj i učenje svakog djeteta, njeguju partnerstvo s roditeljima i zajednicom, primjenjuju različite pristupe učenju i inkluzivne prakse, uvažavaju različitost i demokratske vrijednosti, kako prate, procjenjuju i planiraju nastavni proces te koliko vode brigu o kontinuiranom profesionalnom razvoju. Također se željelo provjeriti postoje li razlike u procjenama ispitanika s obzirom na neka njihova socio-demografska obilježja (spol, dob, stupanj stručne spreme, radni staž te grad u kojem ispitanik radi), odnosno postoji li među tim procjenama razlike i/ili povezanosti.

### **Uzorak istraživanja**

U ispitivanju je sudjelovalo 176 ispitanika, 164 (93%) učiteljice te 12 (7%) učitelja razredne nastave iz osnovnih škola Splita i Osijeka. Od ukupnog broja ispitanika, njih 86 (49%) je zaposleno u osnovnim školama Osijeka dok je njih 90 (51%) zaposleno u osnovnim školama Splita. Većina sudionika ovog istraživanja ima VSS, njih 99 (56%), a zatim slijede oni s VŠS kojih ima 72 (41 %). Dvoje ispitanika je SSS (1%), a troje je magistara/doktora znanosti (2%). Broj ispitanika mlađe životne dobi je 34 (19%), srednje životne dobi 112 (64%), a onih najstarijih je 30 (17%). U skladu s tim, najveći je broj ispitanika s radnim iskustvom od 6 do 20 godina, njih 77 (44%). Onih s manje od 5 godina radnog iskustva je 41 (23 %), a učitelja s više od 20 godina radnog iskustva je 58 (33%).

### **Instrument istraživanja**

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je upitnik koji se sastojao od dva dijela. Prvi dio je ispitivao socio-demografska obilježja ispitanik: spol, dob, stručnu spremu, radni staž te grad u kojem ispitanik radi. Drugi dio upitnika se sastojao od 35 tvrdnji koje su sastavljene koristeći se nalazima radne grupe za reviziju standarda: Kompetentni učitelji 21. stoljeća (ISSA - International Step by Step Association: Međunarodna udruga Korak po korak). Sadržaj tvrdnji se odnosio na sedam dijelova/područja kurikuluma i djelotvorne odgojno-obrazovne prakse učitelja: interakcije; obitelj i zajednicu; inkluziju, različitost i demokratske vrijednosti; praćenje, procjenjivanje i

planiranje; strategije poučavanja; okruženje za učenje i profesionalni razvoj. Za svaku tvrdnju ponuđen je odgovor u obliku skale Likertova tipa od 5 stupnjeva pomoću koje je ispitanik procjenjivao koliko se slaže s navedenom tvrdnjom, od 1 = nimalo se ne odnosi na mene do 5 = u potpunosti se odnosi na mene.

### Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno anonimno, postupkom anketiranja, u ožujku i travnju 2012. godine u osnovnim školama Splita i Osijeka. U obradi podataka koristio se SPSS – statistički paket za elektroničku obradu podataka. Podatci su prikazani na kvantitativnoj i kvalitativnoj razini uz pomoć tablica i deskriptivne statistike, a za analizu i usporedbu podataka primijenjeni su sljedeći statistički postupci: analiza varijance, faktorska i korelacijska analiza te t-test.

### Rezultati i rasprava

Prije interpretacije dobivenih podataka, vezanih za kurikulumske kompetencije i odgojno-obrazovnu praksu učitelja, zbog složenosti upitnika, koji se sastoji od 7 navedenih skala, daje se cjelovit prikaz njegove faktorske analize i mjera pouzdanosti (tablica 1).

Tablica 1. Faktorska zasićenja čestica i Cronbachov alpha na Skali kurikulumske kompetencije i odgojno-obrazovne prakse učitelja

Red br.	Čestica	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
23.	Potičem suradnju i razmjenu profesionalnih znanja među kolegama.	.78						
35.	Uključujem se u aktivnosti u zajednici promovirajući kvalitetno poučavanje.	.77						
19.	Kod djece razvijam svijest o važnosti cjeloživotnog učenja i razvoja.	.51						
21.	Suradujem s kolegama kako bi unaprijedila kvalitetu vlastite prakse.	.37						
14.	Promišljam i evaluiram kvalitetu vlastite pedagoške prakse.	.34						
29.	U socijalnim interakcijama iskazujem uvažavanje.		.77					
26.	Kod djece razvijam vještine rješavanja sukoba.		.67					
32.	Usmjeravam djecu da procjenjuju ponašanje i rad drugih.		.41					
13.	Kreiram ozračje u kojem se djeca mogu slobodno izražavati.		.39					
24.	Pomažem djeci razumjeti kako predrasude i stereotipi utječu na njihove stavove i ponašanje.			.66				

25.	Pomažem djeci da postanu vješta u samoprocjenjivanju.			.65				
28.	Planiram i donosim profesionalne odluke koristeći znanje, vještine i kritičko mišljenje.			.61				
27.	Potičem djecu da sudjeluju u planiranju, oblikovanju i održavanju okruženja za učenje.			.45				
7.	Planiram svoj profesionalni i osobni razvoj.			.33				
31.	Upoznajem djecu s planom osobne odgovornosti u brizi za okoliš.			.32				
8.	Potičem interakcije među djecom koje stvaraju okružje za uspješan socijalni razvoj.			.71				
6.	Pokazujem poštovanje za svako dijete uvažavajući njegove osjećaje, ideje i iskustva.			.68				
22.	Stvaram okružje u kojem promoviram demokratske vrijednosti.			.63				
20.	Nudim raznovrstan izbor dostupnih i razvojno-primjerenih materijala.			.40				
33.	Integriram različite nastavne sadržaje povezujući ih sa svakodnevnim iskustvima.			.32				
3.	Svjesna sam kako moja uvjerenja, stavova i iskustava utječu na moje poučavanje i na komunikaciju s djecom i obiteljima.				.73			
34.	Jasno izražavam svoja očekivanja o ponašanju i na primjeren način uključujem djecu u stvaranje pravila.				.59			
10.	Prilagođujem okruženje i aktivnosti učenja kako bi djeca različitih sposobnosti mogla sudjelovati u većini.				.56			
15.	Nudim aktivnosti u kojima djeca uče uvažavati vlastite i druge osjećaje.				.53			
11.	Planiram aktivnosti koje se temelje na razvojnim razinama i interesima djece.				.47			
5.	Djeci nudim istraživačke aktivnosti.					.68		
1.	Stvaram prilike u kojima djeca imaju mogućnost izbora i njihovu realizaciju.					.67		
12.	Prepoznajem, cijenim i kreiram raznovrsne prilike za neformalno učenje.					.44		
18.	Planiram i provodim aktivnosti prilagođene potrebama i interesima djece.					.38		

17.	Koristim prilike da djeci skrenem pozornost na različitosti.						.34	
16.	Stvaram različite prilike u kojima članovi obitelji mogu učiti jedni od drugih.						.32	
9.	Redovito komuniciram s obiteljima o učenju i razvoju djece.							.62
2.	Uključujem članove obitelji u zajedničko donošenje odluka vezanih uz školu.							.62
30.	Roditeljima i članovima obitelji pomažem u osnaživanju roditeljskih kompetencija.							.47
<b>Cronbach alpha</b>		.74	.65	.80	.70	.74	.76	.63
<b>Postotak objašnjene varijance</b>		10	9	9	9	9	8	5
<b>Ukupni postotak objašnjene varijance</b>		59						

Metodom osnovnih komponenata izlučeno je 7 faktora koja nakon Varimax normalizirane rotacije objašnjavanju ukupno oko 59% varijance. Na temelju sadržaja tvrdnji, formirano je sedam subskala: Profesionalni razvoj (F1), Interakcije (F2), Praćenje, procjenjivanje i planiranje (F3), Okruženje za učenje (F4), Inkluzija, različitost i demokratske vrijednosti (F5), Strategije učenja i poučavanja (F6) i Obitelj i zajednica (F7).

Pomoću Cronbachova  $\alpha$  koeficijenta izračunana je pouzdanost tipa unutarnje konzistencije sedam subskala kurikulumskih kompetencija (tablica 1). Vrijednosti koeficijenata se kreću vrlo visoko, od 0.63 do 0.80, te se sve subskale mogu smatrati pouzdanima.

U nastavku, slijede rezultati na mjerama kurikulumskih kompetencija i odgojno-obrazovne prakse učitelja, a odnose se na njihov profesionalni razvoj; interakcijsko-komunikacijski vid kompetentnosti; praćenje, procjenjivanje i planiranje odgojno-obrazovnog rada; okruženje za učenje, inkluziju, različitosti i demokratske vrijednosti; strategije, metode i postupke učenja i poučavanja te suradnju s obitelji i zajednicom.

U tablici 2 prikazane su prosječne vrijednosti na formiranim subskalama. Rezultati na navedenim subskalama oblikovani su kao linearna kombinacija procjena na česticama koje su ulazile u pojedinu subskalu.

Tablica 2. Prosječne vrijednosti na subskalama kurikulumskih kompetencija i odgojno-obrazovne prakse učitelja

	<i>Subskale</i>	<i>Broj čestica</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>δ</i>
F4	Okruženje za učenje	5	3,60	5,00	4,63	,36
F3	Praćenje, procjenjivanje i planiranje	6	3,33	5,00	4,60	,41
F2	Interakcije	4	3,25	5,00	4,59	,43
F5	Inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti	5	3,40	5,00	4,58	,39
F7	Obitelj i zajednica	3	2,00	5,00	4,43	,52
F6	Strategije učenja i poučavanja	6	2,83	5,00	4,28	,44
F1	Profesionalni razvoj	5	2,60	5,00	4,27	,55

Iz rezultata je vidljivo kako učitelji visoko prosuđuju sve ponuđene mjere vezane za kurikulumske kompetencije i djelotvornu odgojno-obrazovnu praksu. Slijedom toga smatraju se uglavnom ili potpuno kompetentnima na području kurikuluma i odgojno-obrazovne prakse ( $M=4,27 - 4,63$ ). Najvišim vrijednostima su procijenili područja koja se odnose na kreiranje okružja za učenje ( $M=4,63$ ;  $\delta=,36$ ) i praćenje, procjenjivanje i planiranje odgojno-obrazovnog procesa ( $M=4,60$ ;  $\delta=,41$ ). Također su visoko procijenili svoju kompetentnost i djelovanje unutar interakcijsko-komunikacijskog obrasca škole ( $M=4,59$ ;  $\delta=,43$ ), po pitanju stvaranja djelotvornih pedagoških interakcija, poticanja inkluzivnosti te prihvaćanja različitosti i demokratskih vrijednosti ( $M=4,58$ ;  $\delta=,39$ ) kao važnih odrednica kurikuluma i odgojno-obrazovne prakse. Suradnja i partnerstvo između učitelja, obitelji i drugih članova zajednice je od visokog značaja za pravilan dječji razvoj i učenje. Svoje djelovanje spram obitelji i zajednici učitelji su visoko procijenili ( $M=4,43$ ;  $\delta=,52$ ) čime pokazuju svoju osviještenost o važnosti ovih međusobnih interakcija. Najniže procjenjuju korištenje različitih vrsta strategija, aktivnog učenja i poučavanja ( $M=4,28$ ;  $\delta=,44$ ) kao i profesionalni razvoj ( $M=4,27$ ;  $\delta=,55$ ) koji uključuje reflektiranje o vlastitoj praksi, kontinuiranu suradnju s kolegama kao i prenošenje svojih znanja na druge.

Uglavnom visoki prosječni rezultati unutar svih ispitivanih čestica ovog istraživanja govore u prilog kako se učitelji smatraju uglavnom kompetentnima u realizaciji svih kurikulumskih područja odgojno-obrazovne prakse. Područja u kojima se smatraju najmanje kompetentnima su područja razvoja strategija učenja i poučavanja, ali i područje profesionalnog razvoja. Svakako bi trebalo daljnjim istraživanjima ispitati uzroke nižih procjena kod navedenih čestica te pokušati dati rješenja kako bi se takvo stanje unaprijedilo. Ispitujući pedagošku kompetenciju učitelja Ljubetić, M. i Kostović-Vranješ, V. (2008) došli su do sličnih rezultata svog istraživanja gdje se pokazalo da većina anketiranih učitelja/ica ima doživljaj pedagoške kompetencije, ali ima i onih koji se ne procjenjuju pedagoški kompetentnima. Trenutna kvaliteta realizacije odgojno-obrazovne prakse,

prema rezultatima ovog istraživanja, svakako bi trebala biti poticaj za daljnje rasprave koji bi pridonijele njenom kontinuiranom razvoju, a posebice razvoju kompetentnosti učitelja koji su njeni nositelji.

Analizirajući rezultate samoprocjene kurikulumske kompetentnosti i odgojno-obrazovne prakse ispitanih učitelja, zanimljivim se pokazalo ustanoviti postoji li povezanost među dobivenim subskalama i ispitanim odrednicama kompetentnosti. Tablica 3 prikazuje korelacije između rezultata na formiranim subskalama gdje je vidljiva visoka pozitivna povezanost. Ovakav rezultat djeluje svakako poticajno za buduću odgojno-obrazovnu praksu jer ukazuje da ispitanici što više ostvaruju jednu razvojnu komponentu, to više potiču i sve ostale komponente razvoja suvremenog kurikuluma i djelotvorne odgojno-obrazovne prakse, što govori o njihovoj visokoj međusobnoj povezanosti na svim ispitanim razinama.

*Tablica 3. Korelacije između rezultata na subskalama kurikulumskih kompetencija i odgojno-obrazovne prakse učitelja*

<i>Subskale</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>F5</i>	<i>F6</i>	<i>F7</i>
Profesionalni razvoj	1	,54**	,56**	,56**	,47**	,61**	,46**
Interakcije		1	,56*	,55**	,46**	,59**	,49**
Praćenje, procjenjivanje i planiranje			1	,70**	,65**	,57**	,51**
Okruženje za učenje				1	,54**	,53**	,50**
Inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti					1	,55**	,53**
Strategije poučavanja						1	,44**
Obitelj i zajednica							1
**p < 0,01							

U skladu s postavljenim ciljem istraživanja, ispitala se i razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na socio-demografske varijable istraživanja: spol, dob, stupanj stručne spreme, radni staž te grad u kojem ispitanik radi. Rezultati su pokazali kako ne postoje statistički značajne razlike među ispitanicima s obzirom na godine radnog staža, stručnu spremu kao ni grad u kojem rade. Međutim, pokazalo se da postoje razlike u stvaranju okruženja za učenja s obzirom na dob ispitanika. Analizom varijance (tablica 4) i t-testom (tablica 5) smo provjerili postoje li razlike u procjenama ispitanika s obzirom na neka njihova socio-demografska obilježja te postoji li među tim procjenama razlike i/ili povezanosti

Tablica 4. Rezultati analiza varijance za testiranje razlika u učiteljevu stvaranju okruženja za učenje s obzirom na dob ispitanika

Subskala	Varijabla	Godine	N	M	$\delta$	F	p
Okruženje za učenje	Dob ispitanika	< 30	34	4,6	,40	3,39	<,005
		31 - 50	112	4,6	,36		
		> 50	30	4,8	,28		

Tukeyjev HSD Post Hoc test je pokazao da na skali okruženja za učenja više rezultate ostvaruju najstariji ispitanici od onih sudionika srednje životne dobi. Nije se pokazala razlika u odnosu na najmlađe ispitanike. Svakako bi bilo zanimljivo ispitati uzroke ovim rezultatima, ali bi se moglo pretpostaviti da se radi o većem radnom iskustvu koje za rezultat ima veću osviještenost učitelja za stvaranje poticajnog okruženja koje bi rezultiralo boljim odgojno-obrazovnim rezultatima.

Tablica 5. Rezultati t-testa za učiteljeve procjene korištenja strategija poučavanja i interakcija s obzirom na spol ispitanika

Subskala	Spol	M	$\delta$	df	t	p
Strategije poučavanja	muški	4,4	,42	174	1,034	<, 05
	ženski	4,2				
Interakcije	muški	4,4	,40	174	-.895	<, 05
	ženski	4,6				

T-test je pokazao statistički značajne razlike vezane uz spol ispitanika (tablica 5). Iako je broj učitelja znatno manji od broja učiteljica, pokazalo se kako učitelji značajno više procjenjuju svoje korištenje različitih strategija poučavanja u odnosu na učiteljice dok je kod poticanja pedagoške interakcije situacija u potpunosti suprotna. Učiteljice procjenjuju svoje djelovanje u poticanju interakcija više u odnosu na svoje kolege. Svakako bi bilo zanimljivo ispitati razloge ovih rezultata, ali je važno da su u oba slučaja vrijednosti visoko vrednovane bez obzira na uzroke što je ovdje najvažnije.

## Zaključak

Razmatrajući procjene učitelja o njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi kroz sedam područja kurikuluma možemo zaključiti kako se učitelji smatraju uglavnom kompetentnima za svoje profesionalno djelovanje. Njihova kompetentnost te interakcijski i suradnički profil se ogleda u prepoznavanju i primjeni suvremenih pedagoških i kurikulumskih načela te aktivnih i razvojnih odrednica odgojno-obrazovne prakse (kroz svoju svakodnevnu praksu što je ovo istraživanje i



pokazalo). Dobiveni rezultati mogu svakako biti poticaj svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa za daljnji kontinuirani rad prema razvoju kurikuluma i odgojno-obrazovne prakse te kreiranju škole kao humane, stvaralačke i socijalne zajednice (Previšić, 1999). Kako bi se to i postigli nužno je kontinuirano raditi na programima trajnog stručnog usavršavanja učitelja kako bi se što primjerenije odgovorilo na potrebe onih koji se osjećaju nedostatno kompetentnima u pojedinim područjima odgojno-obrazovne prakse (Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008).

Istraživanjem je istaknuta važnost razvoja kurikulumskih kompetencija kao sastavnica djelotvorne odgojno-obrazovne prakse, ali je ujedno ukazano i na potrebe daljnjih znanstvenih istraživanja specifičnosti odgojno-obrazovnog procesa, osobito s aspekta kvalitete i izvrsnosti. Od takvih istraživanja se očekuje da budu poticaj i temelj promjena koje bi osigurale preduvjete za razvoj kompetencija učitelja kako bi što kvalitetnije unaprjeđivali pedagošku praksu, a sve sa svrhom optimalnog razvoja djece i mladih za društvo kojem će oni biti nositelji.

## Literatura

1. Batarelo, I. (2007), Obrazovanje nastavnika za poučavanje temeljeno na kompetencijama. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija. Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: HPD, (1), str.16-27.
2. Blažević, I., Jukić, T. (2004), Motivacija učitelja za permanentno usavršavanje i oblici stručnog usavršavanja. *Školski vjesnik*, 53 (3-4): 173-184.
3. Bognar, L., Matijević, M. (2002), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Buljubašić - Kuzmanović, V. (2010), Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 57 (1): 50-57.
5. Buljubašić - Kuzmanović, V., Livazović, G. (2010), Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije. *Školski vjesnik*, 59 (2): 261-276.
6. Chivers, G. (1996), Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20 (5): 20-31.
7. Coldron, J., Smith, R. (1999), Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6): 711 – 726.
8. Čudina-Obradović, M., Težak, D. (1995), *Mirotvorni razred*. Zagreb: Znamen.
9. Dadds, M. (2001), Continuing Professional Development: Nurturing the Expert Within. U: Soler, J. Craft, A, Burgess, H.(ur.), *Teacher Development. Exploring Our Own Practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd in association with The Open University. str. 50-56.
10. Glasser, W. (1994), *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
11. Hrvatić, N., Sablić, M. (2008), Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, (2): 197-206.
12. Janković, J. (1993), *Sukob ili suradnja*. Zagreb: Alinea.
13. Jurić, V. (2007), Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu – Školska knjiga, str. 253-307.
14. Katz, L. G., McClellan, D.E. (1999), *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
15. Kostović - Vranješ, V., Maja Ljubetić (2008), "Kritične točke" pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 56 (2): 147-162.
16. Kyriacou C. (1997), *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

17. Ljubetić M., Kostović - Vranješ V. (2008): Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica. *Odgojne znanosti*, 10 (1): 209-230.
18. Mijatović, A., (2003), Između empatije i profesionalnosti. U: Ličina, B. (ur.), *Učitelj – učenik – škola, Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa povodom 140 godina učiteljskog učilišta u Petrinji*. Petrinja: VUŠ Petrinja i HPKZ Zagreb.
19. Miljević - Riđički, R., Maleš, D., Rijavec, M. (1999), *Odgoj za razvoj*. Zagreb: Alinea.
20. Opić, S., Jurčević – Lozančić, A. (2008), Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgojne znanosti*, 10 (1): 181-194.
21. Pivac, J. (2009), *Izazovi školi*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju i Školska knjiga.
22. Previšić, V. (1996), Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica. U: Vrgoč, H. (ur), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 303-306.
23. Previšić, V. (1999), Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*, 140 (1): 7-16.
24. Previšić, V., (2003), Suvremeni učitelj: odgojitelj – medijator – socijalni integrator. U: Ličina, B. (ur.), *Učitelj – učenik – škola, Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa povodom 140 godina učiteljskog učilišta u Petrinji*. Petrinja: VUŠ Petrinja i HPKZ Zagreb.
25. Radeka, I. (2002), Lifelong education for the new age. *Mediji, kultura i odnosi s javnostima*, (2): 223-226.
26. Radna grupa za reviziju Standarda (2012), *Kompetentni učitelji 21. stoljeća: Definicija kvalitetne pedagoške prakse*. Udruga Korak po korak. URL: <http://webcache.googleusercontent.com> (preuzeto: 11. veljače 2012.).
27. Senge, P. M. (2003), *Peta disciplina - principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
28. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganac, A. (2006), Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagojska istraživanja*, 3 (1): 45-58.
29. Vizek-Vidović, V. (2005), Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja. U: Vizek-Vidović, V. (ur.) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, str. 15–66.
30. Waters, E., Sroufe, L. A. (1983), Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, (3): 79-97.
31. Waters, D. B., Lawrence, C. E. (1993). *Competence, courage, and change – An Approach to Family Therapy*. New York: W.W. Norton & Co.

## Curriculum Competences of Teachers and Educational Practice

### Abstract

In contemporary society one witnesses many changes which bring with them new goals and values. With the change of the image of society, the image of school, whose role should be directed to new requirements of a different character, changes as well. Teachers and their curriculum competences have a crucial role in the design and development of the innovative educational practice. Therefore, the aim of this study was to examine curricular competences and the quality of the educational practice of teachers (N=176) and to determine correlations and relations between seven surveyed areas of competence, taking into account some socio-demographic characteristics of the respondents. The results of the empirical study show that the surveyed teachers feel mostly competent in the fields of curriculum development and effective educational practice. All examined determinants are developmentally interrelated and one affects the other, which implies that professional training, competence profiles and competence of teachers is very important.

**Key words:** curriculum, competences, teachers, educational practice

# Suradnički odnosi pedagoga i učitelja - doprinos demokratskoj kulturi škole

Lucija Brnić  
Ivka Jurković  
Slavonski Brod

*„Uspjeh bilo kojeg ljudskog pothvata, uključujući i učenje, razmjeran je kvaliteti odnosa koji imaju ljudi uključeni u taj pothvat.“*

W. Glasser

## Sažetak

Međusobni odnosi svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa oblikuju školsku kulturu, doprinose izgradnji posebnosti, prepoznatljivosti i jedinstvenog identiteta škole. Naš interes za ovu temu ima polazište u pretpostavci da naše škole nemaju dovoljno jasan odgojno-obrazovni identitet i da demokratska kultura naših škola nije na razini koju želimo. Rad je pokušaj rasvjetljavanja uloge pedagoga u stvaranju demokratske kulture škole, propitivanje, promišljanje i pokušaj opisivanja te uloge utemeljen i ilustriran rezultatima vlastitog istraživanja u ovom području. Za pedagoge bi rad mogao biti poticaj za preuzimanje odgovornosti za promoviranje struke unapređivanjem vlastite prakse i osvježavanjem svoje uloge u uspostavljanju i razvijanju istinski suradničkih odnosa s učiteljima u odgojno-obrazovnom procesu. Time bi znatno doprinijeli demokratizaciji odnosa i općoj demokratskoj kulturi škole.

**Ključne riječi:** škola, demokratska kultura, učitelj, nastava, pedagog, suradnički odnos

## Uvod

Preobrazba tradicionalne škole u kreativno-inovativnu zajednicu koja uči i učeći se mijenja i razvija imperativ je suvremenog društva znanja. Polazište i cilj preobrazbe školska je prepoznatljivost, osobnost, kultura škole ili njezin identitet. Prema Vujičić (2008) nema jedinstvene definicije kulture odgojno-obrazovne ustanove, autori je različito definiraju a većina tumačenja kulture odnosi se na specifične vrijednosti, uvjerenja i očekivanja ljudi u ustanovi, njihova uobičajena ponašanja, tj. načine na koje razumiju i interpretiraju svakodnevne događaje u ustanovi. Ona se prepoznaje po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na učenje i istraživanje. „Kada se određeni broj ljudi istodobno suoči s problemskom situacijom i kada treba naći zajedničko rješenje, tada nastaju osnovni preduvjeti za formiranje kulture“ (isto str. 15). Stoll i Fink (2000, str. 116) smatraju da je razumijevanje kulture škola vitalni dio unapređenja kvalitete. Ovi autori povezuju kulturu škole s djelotvornošću i kvalitetom škole tako što o školskoj kulturi razmišljaju dvodimenzionalno: „djelotvornost-nedjelotvornost, te poboljšanje-pogoršanje“ (isto str. 121).

Uloga pedagoga u oblikovanju školske kulture određena je opisom djelatnosti pedagoga kao najšire profiliranog stručnog suradnika, nositelja pedagoško-razvojnih poslova u školi. Prema Juriću

(2004, str. 23) temelj bilo koje aktivnosti pedagoga je odnos prema ostalim subjektima. Djelovanje pedagoga bitno mijenja uloge drugih subjekata. Stručnom snagom i osobinama pedagog neprekidno analizira svoje i postupke ostalih subjekata usmjeravajući ih prema zajedničkom cilju. „Naglasak na pedagoško-didaktičkom području školskog i nastavnog rada pedagoga, dovodi ovog stručnog suradnika u poseban odnos s nastavom i poseban odnos s učiteljem u ovom području. Nastava je, s njihovog zajedničkog stajališta, najvredniji laboratorij u kojem se ispituju mnoge mogućnosti nastavnog rada“ (Jurić, 2004, str. 246). U literaturi je opisano a i pedagozi su svjesni primarnog značaja svoje osobnosti na uspješnost rada i stvaranja kvalitetnih odnosa. Dakle, stručni je suradnik prvo čovjek (ljudske osobine), a zatim intelektualac (kritičko mišljenje) i profesionalac (vrhunska kvaliteta). Silov (2000, str. 44) zbog toga s pravom poručuje: „Stručni suradniče, ti možeš biti virtuoz hipoteza, procedura i valorizacija, a ipak ti je posao uzaludan ako tvoj 'klijent' nije tvoj bližnji.“ Nedvojbeno je mogućnost da pedagog utječe na odnose u školi i tako kreira školsku kulturu.

U osnovi demokratske kulture škole su odnosi koji se temelje na međusobnom uvažavanju, dijalogu i suradnji. Prema Stoll i Fink (2000, str.124) u suradničkom odnosu nastavnici se spontano i dobrovoljno odlučuju za zajedničko djelovanje, bez vanjske kontrole. Oblici te suradnje variraju od ugodnih aktivnosti kao što su razmjena ideja i materijala do formalnijih oblika kao što su hospitacije.

Najnovija istraživanja pokazuju da se osnovne škole razlikuju po obilježjima demokratske kulture, te u tom smislu postoje i regionalne razlike. Prema istraživanju (Batarello i sur. 2010, str. 77) slavonsko-baranjske škole su zauzele najniži položaj na faktoru egalitarnosti a najviši na faktoru autoritarnosti. Ovaj rezultat potvrđuje da demokratska kultura u našim školama nije na razini koju želimo. Mislimo da je odnos pedagoga s drugim subjektima u školi kao i njegova uloga u kreiranju kulture škole nedovoljno poznata i istražena. Otuda naš interes za ovu temu.

## **Ciljevi i metodologija istraživanja**

### ***Cilj i istraživačka pitanja***

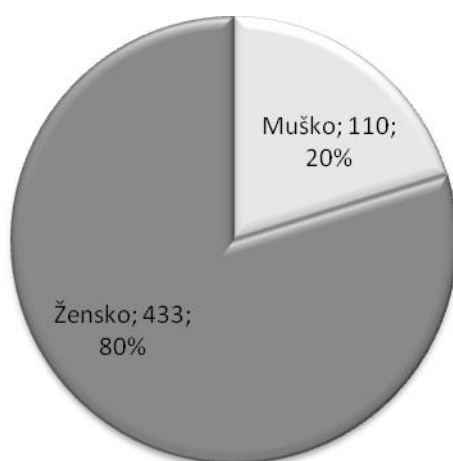
Cilj je ovog istraživanja rasvijetliti prirodu odnosa pedagoga i učitelja kroz prizmu učitelja. Iz ovako globalno postavljenog cilja slijede istraživačka pitanja:

1. Kako učitelji doživljavaju pedagoga u školi ?
2. Što su za učitelje prioritetni poslovi pedagoga u školi?
3. U kojem području svoje prakse učitelji očekuju pomoć pedagoga?
4. Tko je glavni inicijator suradnje pedagoga i učitelja?
5. Kakva su iskustva učitelja s posjetima pedagoga nastavi?

### ***Uzorak i postupak istraživanja***

Istraživanje je provedeno u 19 osnovnih škola Brodsko–posavske županije na uzorku od 543 učitelja. Proveli su ga stručni suradnici pedagozi u svojim školama, rezultate prosljedili županijskom stručnom vijeću. U ovom radu su predstavljani objedinjeni rezultati iz svih devetnaest škola koje su provele istraživanje.

Analizom popunjenih upitnika dobili smo socio-demografske podatke o sudionicima istraživanja kao što su spol, godine staža, broj suradnika s kojima su učitelji surađivali u dosadašnjoj praksi.



**Slika 1.** Ispitanici po spolu

**Tablica 1.** Ispitanici po godinama staža

Godine staža	0-1	2-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	Preko 30
Broj učitelja	59	104	91	47	56	45	29	112

**Tablica 2.** Distribucija ispitanika prema broju pedagoga s kojima su surađivali

Dosadašnji suradnici	1 pedagog	2 pedagoga	3 ili više pedagoga
Broj učitelja	77	108	358

Podatci (slika 1) pokazuju da su naše škole feminizirane (80% su učiteljice), da je velika skupina učitelja s iskustvom preko 30 godina (tablica 1), te da je većina učitelja surađivala s tri ili više stručnih suradnika pedagoga (tablica 2). Sve navedeno je moglo utjecati na prirodu odnosa učitelja i pedagoga koju smo željeli istražiti. Nerazmjer iskustva učitelja i pedagoga može predstavljati teškoće u uspostavljanju suradnje. Naši su rezultati pokazali da petina učitelja uključenih u istraživanje ima više od 30 godina radnog staža, a poznato nam je da većina pedagoga u našim

školama pripada mladoj generaciji. Činjenica da se u našim školama susreće generacija iskusnih učitelja i generacija mladih pedagoga može biti kočnica uspostavljanju suradničkih odnosa.

Fenomen feminizacija pedagoških zanimanja bi mogao također imati utjecaja na stvaranje specifične kulture škole. Ne možemo i ne želimo tvrditi da to negativno utječe na suradnju, ali sasvim sigurno doprinosi izgradnji specifičnog tipa žensko-ženskih odnosa u školama. Profesionalna pokretljivost ili česta fluktuacija zaposlenika moguća je kočnica razvoja suradničkih odnosa. Sasvim sigurno da suradnja ovisi o osobnosti i karakteristikama svakoga pojedinca u suodnosu i da za uspješnu suradnju treba vrijeme za međusobno upoznavanje i postupno razvijanje suradničkih navika. Podatak da je više od 66% učitelja ostvarivalo suradnju s tri i više pedagoga nameće zaključak da je to možda usporavalo razvoj suradničkih odnosa.

### ***Mjerni instrumenti***

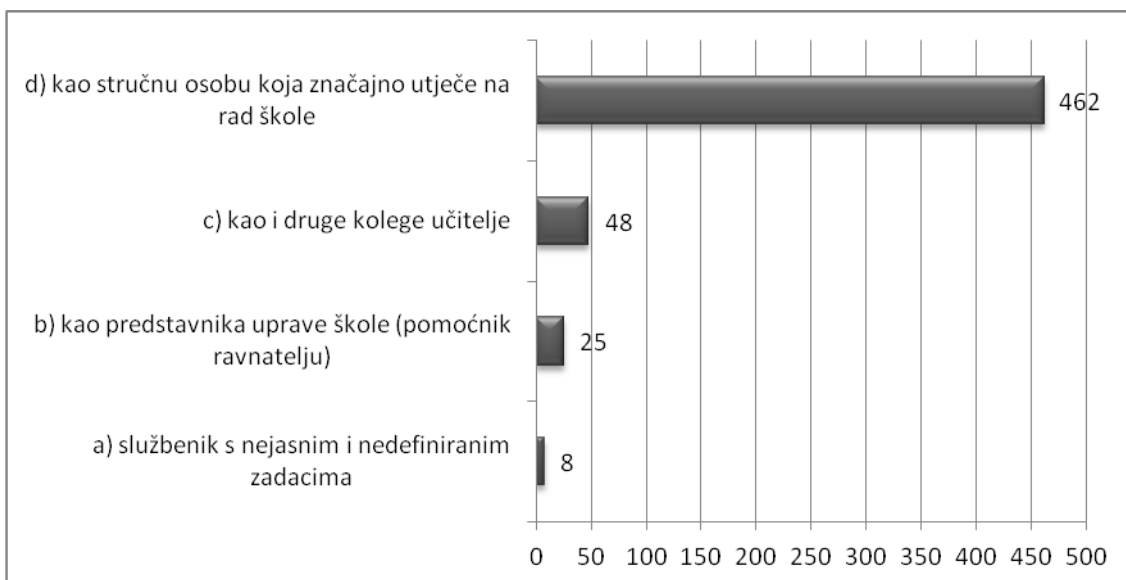
Za potrebe je istraživanja osmišljen upitnik za učitelje kojim su prikupljeni podaci o njihovim stavovima, mišljenjima i procjenama. Upitnik je sadržavao pet pitanja s ponuđenim tvrdnjama između kojih su ispitanici birali onu koja najbliže i najbolje izražava njihov stav ili mišljenje; dva pitanja s ponuđenim tvrdnjama koje je trebalo rangirati po važnosti; u dva pitanja su bile navedene tvrdnje za koje su učitelji procjenjivali učestalost događanja od nikada, rijetko do često ili uvijek (Likertova skala procjene); i jedno otvoreno pitanje u kojem su učitelji mogli napisati svoju poruku pedagogu.

### **Rezultati i rasprava**

Anketiranjem učitelja smo dobili opsežne podatke o stavovima, mišljenjima, procjenama i očekivanjima učitelja, a ovdje ćemo navesti najznačajnije koji se odnose na opisivanje uloge pedagoga u školi i kvaliteti odnosa učitelja i pedagoga. Rezultati statističke obrade predstavljeni su temeljnom frekvencijom odgovora, postotcima, srednjim vrijednostima rangiranja.

### ***Kako učitelji doživljavaju pedagoga u školi***

Pedagoška služba je uvedena u naše škole potkraj šezdesetih godina prošlog stoljeća a s potrebom rješavanja nagomilanih problema u školama. „Stoga stručne službe isprva susrećemo u osnovnim školama, u ulozu pomoćnika direktora za pedagoška pitanja“ (Mrkonjić, 2007. str. 216). U istom izvoru autor navodi: „Pedagozi su dakle, marginalizirana društvena i profesionalna skupina, do razine *persone non grata i persone non publica*, u školi i društvu“ (isto, str. 217). Nas je zanimalo kako danas učitelji doživljavaju pedagoga u školi, a dobiveni rezultati predstavljeni su na slici 2.



**Slika 2.** Kako učitelji doživljavaju pedagoga u školi

Velika većina (85%) ispitanih učitelja doživljava pedagoga kao stručnjaka koji značajno utječe na cjelokupni život i rad u školi. To znači da se u učiteljskoj percepciji dogodio odmak u odnosu na tradicionalnu percepciju pedagoga kao pomoćnika ravnatelja ili njegove „produžene ruke“ (Staničić, 2008, str. 177). Tek mali broj (28 ili 5%) učitelja doživljava pedagoga kao pomoćnika ravnatelja. Od početne uloge pomoćnika direktora do pedagoga kao stručnjaka s jasnom definiranim područjem rada i jasno izdiferenciranom ulogom u školi, tekao je razvojni put pun uspona i padova pa i animoziteta. Naši rezultati upućuju na zaključak da se pedagoška služba, makar u očima učitelja, revitalizirala i afirmirala u respektabilnu stručnu elitu.

### ***Prioritetni poslovi pedagoga po mišljenju učitelja***

Na pitanje što pedagog u školi treba prioritetno raditi, učitelji su rangirali poslove pedagoga tako što su za svaki posao odredili rang od 1 do 5 (gdje je 1 oznaka za najznačajniji posao a 5 za najmanje značajan). Na temelju pojedinačnih vrijednosti rangiranja svakoga učitelja, izračunali smo srednju vrijednost ranga za svako navedeno područje rada i dobili rezultate koji su prikazani u tablici 3.

**Tablica 3.** Kako učitelji rangiraju poslove pedagoga po važnosti

Rang	Poslovi pedagoga u školi	Srednja vrijednost ranga
1.	Pomoć učiteljima u rješavanju odgojnih problema pojedinih učenika	2.11
2.	Unapređivanje nastave	2.74
3.	Savjetovanje učenika i njihovih roditelja	2.79
4.	Rad s učenicima na različitim projektima	3.54
5.	Pomoć ravnatelju u poslovima planiranja i organiziranja	3.69

Rezultati jasno pokazuju da učitelji kao prioritetne poslove pedagoga vide upravo suradnju s učiteljima, najprije u rješavanju odgojnih problema, a onda na unapređivanju nastave. Zanimljivo je da učitelji poslove planiranja i programiranja stavljaju na zadnje mjesto prioriteta kada su u pitanju očekivanja od pedagoga. Bilo bi zanimljivo ispitati kako pedagozi i drugi subjekti procjenjuju važnost pojedinih područja poslova pedagoga. Iz prikazanih rezultata sasvim je jasno da je iz perspektive učitelja pedagog njegov prvi suradnik i partner. Očekivanja učitelja dakle, od pedagoga nisu u suprotnosti s kvalitetom suradničkog odnosa. Ovo smatramo značajnim podatkom koji bi pedagozima mogao poslužiti kao poticaj za preuzimanje odgovornosti za izgradnju kvalitetnih odnosa s učiteljima i kroz unapređenje tog odnosa, odgovornost za oblikovanje školske kulture.

### ***Poslovi učitelja u kojima oni očekuju prioritetnu pomoć pedagoga***

Profesionalno odvojene uloge pedagoga i učitelja se u suradničkom odnosu prepliću. Primarna uloga učitelja u nastavi prepliće se s primarnom ulogom pedagoga u razvojno-pedagoškoj djelatnosti i u međusobnom odnosu se šire kompetencije pedagoga u nastavi, a učitelja u razvojno-pedagoškoj djelatnosti. Područja rada učitelja u kojem očekuju pomoć pedagoga predstavljena su srednjom vrijednosti rangiranja u tablici 4.

**Tablica 4.** Kako učitelji rangiraju svoje poslove u kojima prioritetno očekuju pomoć pedagoga

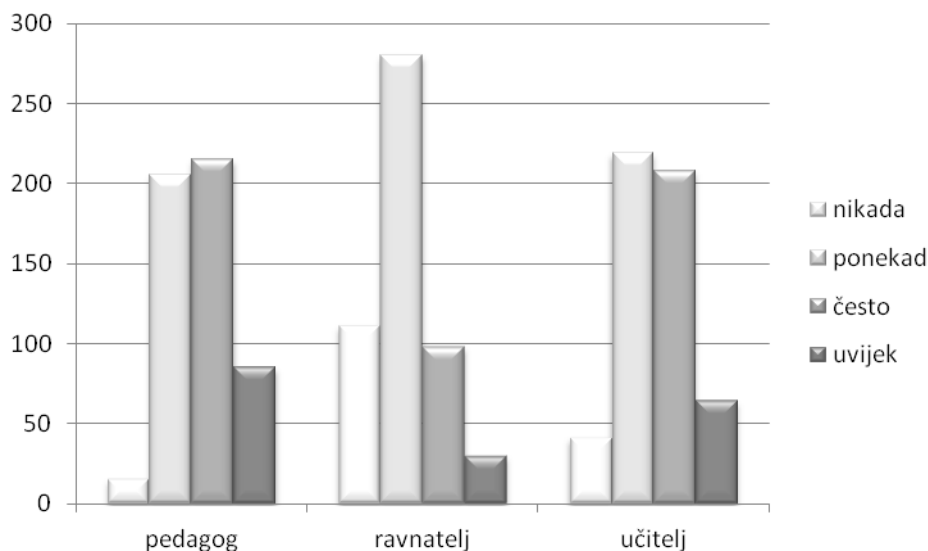
<b>Rang</b>	<b>Područje rada učitelja u kojem se očekuje pomoć pedagoga</b>	<b>Srednja vrijednost ranga</b>
1.	Unapređivanje nastave	2.45
2.	Rješavanje disciplinskih i drugih problema učenika	2.62
3.	Stručno usavršavanje i napredovanje	2.99
4.	Rad na projektima	3.31
5.	Suradnja s roditeljima	3.72

Kada rangiraju svoja područja rada u kojima prioritetno očekuju pomoć pedagoga, učitelji na prvo mjesto stavljaju unapređivanje nastave. Rezultati, dakle, pokazuju da naši učitelji doživljavaju pedagoga kao stručnjaka za nastavu a nastavu, prema tome, kao zajedničko područje djelovanja učitelja i pedagoga. Međusobni odnos u poslu koji ima zajednički cilj, treba biti suradnički. Suradnja potiskuje razlike i stavlja u prvi plan zajedničke interese. Komunikacija među onima koji surađuju se odlikuje otvorenošću, iskrenošću i međusobnim uvažavanjem. Predmet našeg zanimanja nadalje je upravo kvaliteta odnosa učitelja i pedagoga u kontekstu nastavnog procesa.



### ***Procjena učitelja o inicijatorima suradnje***

Najprije nas je zanimalo tko po mišljenju učitelja preuzima inicijativu za ostvarivanje suradničkog odnosa s pedagogom. Učitelji su mogli na skali Likertovog tipa odabrati stav od nikada, ponekad, često i uvijek o inicijiranje suradnje od strane učitelja, pedagoga ili ravnatelja. Stavovi učitelja predstavljeni su na slici 3.

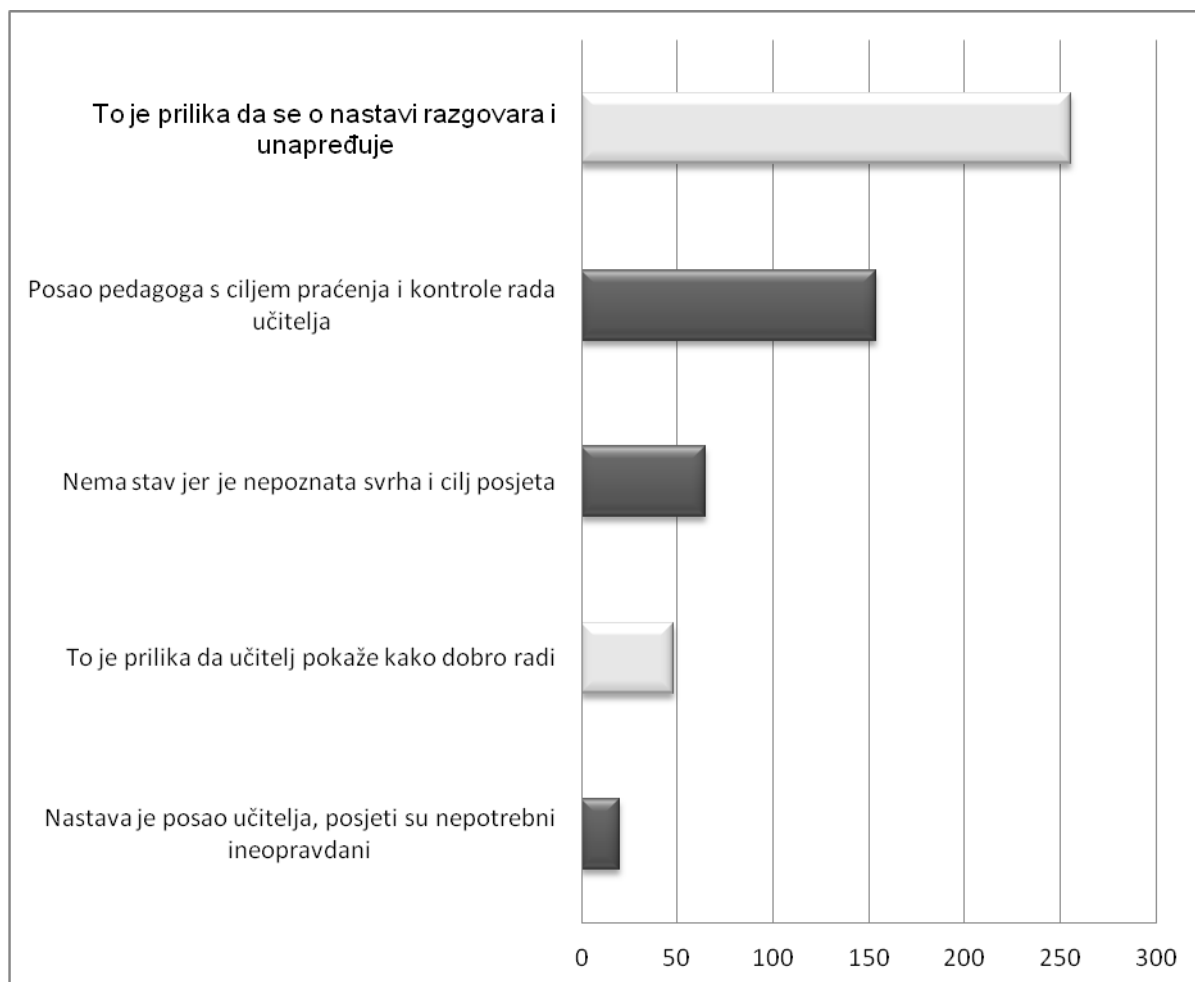


**Slika 3.** Procjena učitelja o inicijatorima suradnje

Dosadašnju suradnju s pedagogom učitelji su ostvarivali najčešće na poticaj pedagoga - 56% (često i uvijek) i učitelja – 49% (često i uvijek), a najmanje na poticaj ravnatelja - 24% (često i uvijek). Pedagog dakle, najčešće potiče suradnju i tako preuzima odgovornost za svoj odnos s učiteljem, otkriva područja u kojima je jačanje učiteljevih kompetencija nužno te pruža potrebitu pomoć.

### ***Kako učitelji doživljavaju posjet pedagoga nastavi***

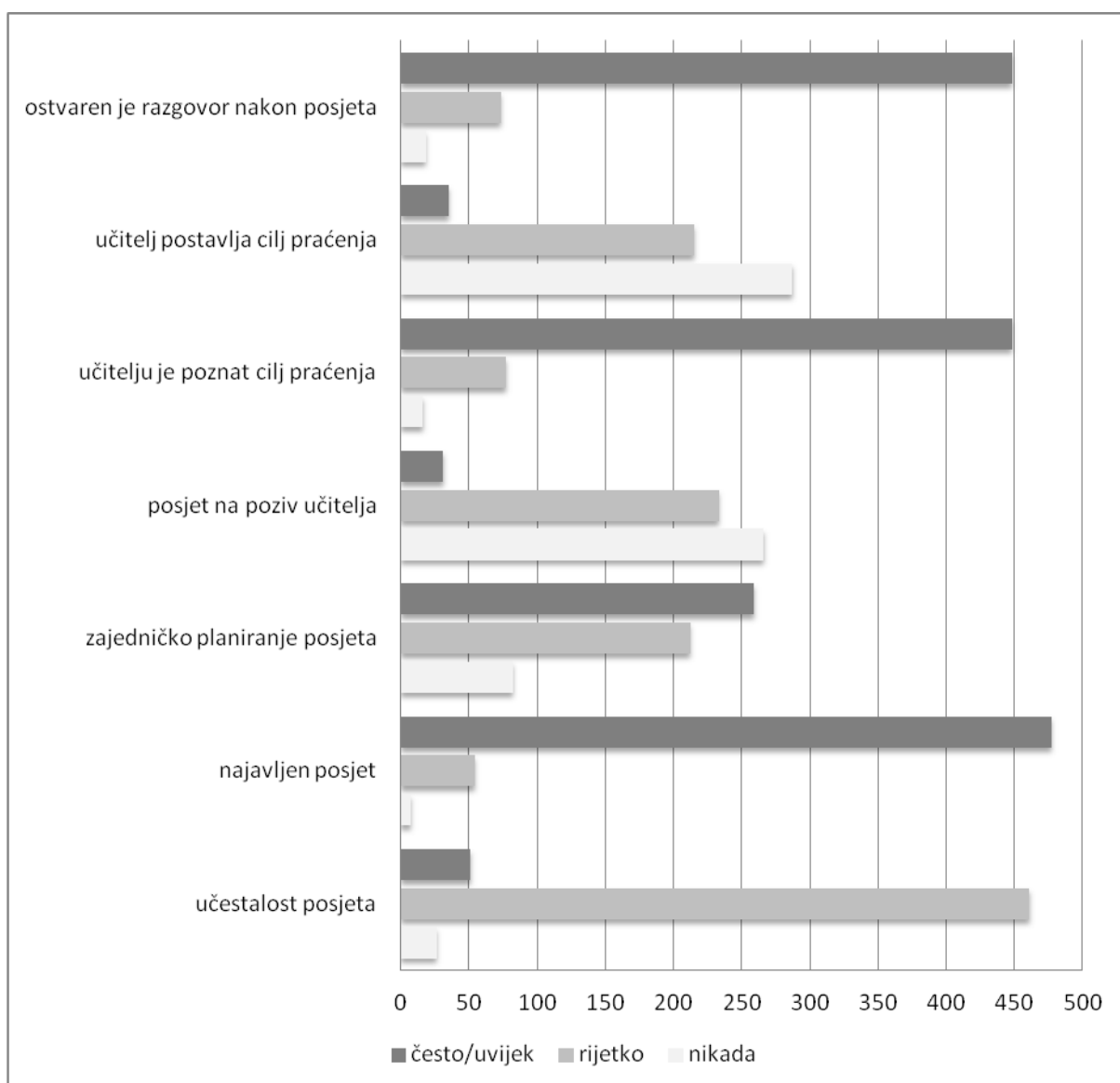
Iz prethodno navedenih rezultata (tablica 4) je razvidno da učitelji smatraju unapređivanje nastave kao najznačajnije područje svoga rada u kojem očekuju pomoć pedagoga. Stoga je bilo zanimljivo istražiti iskustva učitelja s pedagozima kroz njihov posjet nastavi. Na pitanje kako doživljavaju posjet pedagoga nastavi učitelji su trebali odabrati ponuđeni odgovor koji najbliže opisuje njihov doživljaj. Na slici 4 predstavljeni su rezultati.



**Slika 4.** Kako učitelji doživljavaju posjet pedagoga nastavi

Rezultati pokazuju da oko 47% ili 256 učitelja posjet pedagoga nastavi doživljava kao priliku da o njoj razgovara s ciljem unapređivanja i jačanja vlastitih didaktičkih kompetencija. Četrdeset osam učitelja ili 9% smatra da je to prilika da pokaže što zna. Upravo iz ovih odgovora vidljiva je određena razina stvorenih suradničkih odnosa pedagoga i učitelja. Međutim, još uvijek 154 ili 28% ispitanih učitelja posjet pedagoga nastavi doživljava kao praćenje i kontrolu svoga rada. Manji je broj ali ipak ima učitelja (65) koji ne vide smisao posjeta ili smatraju da su posjeti pedagoga nastavi neopravdani i suvišni (20 učitelja). Time oko 42% ispitanih učitelja pokazuju nezadovoljstvo razinom suradničkog odnosa u ovom području. Ovaj rezultat se značajno razlikuje od rezultata istraživanja Kimball Wiles u Americi u kojem prema Acheson ( 1992, str. 7) samo 1.5 % učitelja imaju pozitivan stav prema superviziji a svoje supervizore vide kao izvor novih ideja. Sasvim je moguće da je djelatnost pedagoške službe u našim školama, kakvu ne poznaje američki sustav, doprinijela stvaranju znatno pozitivnijeg odnosa prema superviziji u našim školama. Mislimo da u našim uvjetima taj odnos treba i može biti još pozitivniji i da se pedagog još više treba afirmirati kao supervizor.

## *Odnos pedagoga i učitelja u području praćenja nastave*



**Slika 5.** Suradnički odnosi učitelja i pedagoga u području praćenja nastave

Iskustva učitelja kroz posjete pedagoga nastavi predstavljena kroz učestalost posjeta, planiranjem i najavljuvanjem cilja, obavljanjem razgovora nakon posjeta, prikazana su na slici 5. Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da u našim školama učitelji nisu dovoljno uključeni u suradnički odnos u fazi pripreme za posjet nastavi. Naime, samo 44% ispitanih učitelja često sudjeluje u zajedničkom planiranju posjeta a ostali rijetko ili nikada. Kada je u pitanju određivanje cilja praćenja nastave također se ne možemo pohvaliti razinom razvijenih suradničkih navika. Iako je većini učitelja poznat cilj praćenja (81% ispitanih učitelja izjavljuje da uvijek ili često zna što točno pedagog prati kada je na nastavi) velika većina učitelja nikada ili vrlo rijetko postavlja cilj praćenja. Upravo u ovoj fazi suradnje pedagoga i učitelja vidimo veliki prostor i mogućnost unapređivanja i razvijanja suradničkih odnosa.

Prema Bognaru (2006, str. 47) stručni suradnici, posebno pedagozi mogu preuzeti ulogu kritičkog prijatelja učiteljima u ostvarivanju njihovih akcijskih istraživanja, što oni nažalost još uvijek rijetko čine. Po našem mišljenju pedagog bi mogao biti učitelju kritički prijatelj ne samo u akcijskim istraživanjima nego u svakodnevnom poslu na unapređivanju nastave. Pedagog bi u ulozi kritičkog prijatelja imao jasno postavljene zadatke: upoznati vrijednosti od kojih učitelj polazi u svom radu; zajednički planirati i odrediti cilj, sadržaj i metode praćenja nastave; pratiti i snimati željene vrijednosti; analizirati nastavu prema predlošku praćenja (procjena prakticiranja vrijednosti koju učitelj postavlja kao cilj praćenja); pripremiti ključna pitanja za razgovor; razmijeniti kritičke osvrte u razgovoru nakon praćenja. Ovakav odnos pogodovao bi razvoju suradništva, podrazumijevao međusobno učenje kroz razmjenu iskustva i znanja, a omogućavao razvoj kompetencija učitelja kao refleksivnog praktičara i kompetencija pedagoga u stručno-razvojnim poslovima.

Istraživanjem naše prakse nalazimo da velika većina ispitanih učitelja (82%) uvijek razgovara o svojoj nastavi, ali nije mali broj ni onih učitelja koji ponekad (14%) ili nikada (4%) ne razgovaraju s pedagogom nakon posjeta nastavi. Posjet razredu u osnovi je bez ikakve vrijednosti ako se nakon njega ne vijeća o zapažanjima. Vijećanje je nezamjenjivo u cilju postignuća uzajamnog razumijevanja i rješavanja problema (Jurić, 2004, str.260). Razgovor nakon posjeta važan je koliko za učitelja toliko i za pedagoga i kroz razgovor i učitelj i pedagog dobivaju povratnu informaciju o svom radu i tako jačaju vlastite kompetencije svaki u svome poslu.

### **Zaključak i praktična implikacija**

Učitelji danas u školi doživljavaju pedagoga kao stručnjaka i suradnika, njihova su očekivanja od pedagoga u skladu s opisom djelatnosti pedagoške službe. Kvaliteta suradničkih odnosa u području unapređivanja nastave nije još uvijek na željenoj razini. Brojne su mogućnosti preobrazbe i unapređivanja suradničkih odnosa u svim fazama zajedničkog djelovanja na unapređivanju nastave. Školski pedagog koji odgovara izazovima i potrebama suvremene škole preuzima odgovornost za svoj odnos s učiteljem i aktivno osmišljava strategije za razvoj suradničkih odnosa, postaje kritički prijatelj učiteljima i tako doprinosi demokratskoj kulturi škole.

Budući da je istraživanje provedeno na ograničenom lokalitetu Brodsko-posavske županije nije uputno generalizirati pokazane rezultate i zaključke. Želja nam je da rezultati ovoga istraživanja posluže kao poticaj pedagozima za unapređivanje suradničkih odnosa i drugih područja svog djelovanja kao i poticaj za nova istraživanja.

## Literatura

1. Acheson, K. A., Gall, M. D. (1992), *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications*. New York, London: Longman.
2. Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovic, T., Spajić Vrkaš, V. (2010), *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*, Zagreb: Centar za ljudska prava.
3. Bognar, B. (2006), Akcijska istraživanja u školi, *Odgojne znanosti*, 8(1):209-227.
4. Jurić, V. (2004), *Metodika rada školskoga pedagoga*, Zagreb: Školska knjiga.
5. Mrkonjić, A. (2007), Evolucija pedagoške službe i škole, Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N., *PEDAGOGIJA prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, sv.1.*, Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo, str. 215-229.
6. Silov, M. (2000), Smisao, cilj i zadaci razvojne djelatnosti pedagoga-stručnih suradnika. U:
7. Vrgoč, H. (ur.), *Pedagozi-stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*, Zagreb, HPKZ, str. 42-51.
8. Staničić, S. (2008), Pedeset godina školskog pedagoga u Hrvatskoj, *Školski priručnik za 2008/2009. godinu*, Zagreb, Znamen, str.176-205.
9. Stoll, L., Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole*, Zagreb: Educa
10. Vujičić, L. (2008), Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse, *Pedagoška istraživanja*, 5(1): 7-21.

## Cooperative Relations of Pedagogues and Teachers - a Contribution to Democratic School Culture

### Abstract

Mutual relations of all participants in the educational process shape the school culture, and contribute to the creation of distinctiveness, recognition and a unique school identity. Scientific research has shown that the school culture in Croatia is not democratic and that schools do not have a clear educational identity. This paper attempts at clarifying the role of a pedagogue in the creation of the democratic school culture – it questions, reflects upon, and attempts at describing that role on the basis of and illustrated by the results of the research the authors of the paper conducted.

This paper can serve as an incentive for pedagogues to take responsibility for the promotion of their profession by advancing their own practice and assuming their roles in establishing and developing true cooperative relations with teachers in the educational process. By doing so, they would significantly contribute to the democratization of relations and to general democratic school culture.

**Keywords:** school, democratic culture, teacher, education, pedagogue, cooperative relation

# Uloga reklamnog oglašavanja u konstrukciji slike suvremenog djetinjstva

**Katarina Dadić**  
Hrvatski studiji u Zagrebu  
Odjel za nastavničku naobrazbu

## Sažetak

Pokušaj da se odgovori na pitanja koje mjesto djetinjstvo zauzima u proizvodnji reklama i javlja li se potreba zaštite djece isključivo kao kulturni stereotip rezultirao je ovim radom. U njemu se analizira problematika djece kao sudionika ili krajnjih korisnika reklamnih oglašavanja. Stoga je autoričin je prilog teorijskih razmatranja i istraživanja skretanje pažnje na pozadinu koju kriju reklamna oglašavanja namijenjena djeci. Da bi se pobliže objasnili utjecaji oglašavanja u radu se koristio model, uz dodane nadopune, kojeg je predstavilo australsko Povjerenstvo za djecu, mlade i njihove odgojitelje. Modelom su obuhvaćeni različiti vidovi oglašavanja od promicanja dječjeg konzumerizma i utjecaja djece na potrošnju pa sve do promicanja nezdrave slike tijela u oglašavanju ili direktnih kršenja dječjih prava. Krajnji je cilj ovoga rada intenzivirati ulogu obitelji i škole u prevenciji zaštite djece od reklamnih utjecaja kojima su izložena. U istom kontekstu, učenje o medijskim utjecajima mora bez odgode ući na školska vrata kako bi se njim obuhvatili svi relevantni oblici korištenja reklamnih oglašavanja.

**Ključne riječi:** reklamno oglašavanje, djetinjstvo, medijski utjecaj, obitelj, škola

## Uvod

U vremenu smo djeteta hiperpotrošača kojeg se sluša, koje ima pravo na osobni izbor, koje raspolože dijelom ekonomske moći, ali i direktno ili indirektno nadzire dio troškova kućanstva. "Nijemo dijete" pripada prošlosti. U današnjoj situaciji ono odabire, izražava želje, daje svoje mišljenje prilikom kupnje, a roditelji uzimaju u obzir njegove želje i prenose na njega stil potrošnje zaključen užitkom (Lipovetsky, 2008; 75). Teško je ne primijetiti vladavinu hiperindividualizma u kojoj niti jedna dobna skupina ne izmiče strategijama jačanja potrošnje i veličanju svijeta konzumerizma pa ni najranije djetinjstvo. No ipak, navedena problematika nije tako jednostavna kao što se čini. Ona krije kompleksnost koja uključuje pitanja agresivnih marketinških oglašavanja namijenjenih djeci, sudjelovanje djece u istima, djecu kao potrošače, načine na koje su djeca prikazana u reklamama pa sve do povreda njihovog, Konvencijom o pravima djeteta zajamčenog prava na privatnost. Reklamna su oglašavanja velikim dijelom pridonijela stvaranju sasvim nove slike suvremenog djetinjstva koje je okarakterizirano iskrivljenim potrebama. Autorica će stoga u radu pokušati odgovoriti na pitanje koje mjesto zauzima djetinjstvo u proizvodnji reklama i postoji li istinska potreba za zaštitom djeteta ili se ona samo javlja kao kulturni stereotip. U radu će se također razmatrati razlozi korištenja djece u reklamnom oglašavanju i načini na koji su ona

prikazana. Također će se promatrati djeca kao krajnjih korisnici, ali će se i ponuditi strategije za prevenciju zaštite djece od reklamnih oglašavanja.

### **Oglašavanje namijenjeno djeci kao važan "komercijalni izvor"**

Reklamna su oglašavanja sastavni dio svakodnevice, a kada je riječ o oglašavanju usmjerenom prema djeci koje je postalo važan komercijalni izvor (Lauro, 1999; Barboza, 2003; Schor, 2004; Willenz, 2004 ), potrebno je intenzivnije istražiti njegov utjecaj na njihov razvoj. Kod ove populacije postoji najmanja razina kritičnosti prema medijskim sadržajima. Takvoj tvrdnji ide u prilog činjenica da nesposobnost djece mlađe od 8 godina u nerazumijevanju prirode uvjerljivog oglašavanja stvara nepravednu prednost u korist velikih tvrtki (Kunkel i sur., 2004). Nije teško zaključiti da se u reklamnim oglašavanjima promoviraju upitne vrijednosti i kriva načela stvarajući pritom umjetne potrebe s ciljem da se djeca izravno stave u službu kapitalu. U ovako, oglašavanjem potpomognutom stvaranju "civilizacije želje", važno je intenzivirati ulogu obitelji i škole kada je riječ o zaštiti djece od mogućih rizika. Nameću se stoga dvije potrebe, a to su da roditelji moraju biti medijski u potpunosti pismeni, a druga je da učenje o medijskim utjecajima, bez odgađanja mora ući na školska vrata. Medijskim bi se odgojem obuhvatili svi relevantni oblici korištenja masovnih medija uključujući umijeće njihova korištenja, selekcioniranja, razumijevanja ponuđenih sadržaja, ali i umijeće kritičkog pristupa viđenom. S obzirom da je Republika Hrvatska jedna od potpisnica Konvencije o pravima djeteta, ona kao takva priznaje važnost koju imaju sredstva javnog priopćavanja kada je riječ o pristupu obavijestima i materijalima koji teže promicanju društvene, duhovne i moralne dobrobiti djeteta, kao i njegova tjelesnog i duševnog zdravlja. U reklamnim oglašavanjima na javnoj i komercijalnim televizijama u Republici Hrvatskoj, čini se, takve vrednote još uvijek nisu zaživjele. Nadalje, Zakon o Zaštiti potrošača u Republici Hrvatskoj smatra agresivnom poslovnom praksom oglašavanje kojim se djecu izravno navodi da kupe proizvod ili da nagovore svoje roditelje ili ostale punoljetne osobe da im kupe oglašavani proizvod (2007, čl. 115). O neizravnom navođenju djece, u čl.115 kao što je vidljivo nema riječi. Kako bismo u tom kontekstu onda mogli razumjeti reklamu za torticu tvornice slatkiša Kraš u kojoj mađioničar s televizijskog ekrana hipnotizira dvoje djece riječima: " Prekini sve što radiš! Udobno se smjesti. Opusti se. Nemoj misliti na torticu. Diši duboko. Nemoj misliti na torticu...". Pritom dječak i djevojčica sjede pored hrpe slatkiša, djevojčica u hipnotiziranom stanju uzima jedan, otvara ga i izjavljuje: "Koja glupa reklama!". Možemo li istu reklamu razumjeti kao izravno ili neizravno navođenje djeteta na kupnju? Reguliranje medijskog utjecaja na djecu postaje veliki izazov roditeljima, ali i odgojno-obrazovnim djelatnicima. Odnos djece i oglašavanja u Republici Hrvatskoj uređen je jedino Pravilnikom o načinu oglašavanja i obavješćivanja o lijekovima, homeopatskim i medicinskim proizvodima u čl. 11 u kojem se direktno ističe da oglašavanje o

lijeku ili medicinskom proizvodu nije dopušteno prikazivati djecu koja uzimaju lijek, odnosno koriste medicinski proizvod. Možemo li stoga u širem kontekstu govoriti o društveno odgovornom poslovanju kada su u pitanju naša djeca i učiniti korak naprijed? U svakom slučaju, na pedagogima ostaje velika odgovornost da na temelju teorijskih analiza, ali i uvidom u novija istraživanja pomognu u razvijanju strategija i programa koji će uvelike zaštititi djecu i njihove obitelji. Mora se naglasiti da je potreba za istraživanjima o ovoj problematici u hrvatskoj pedagogiji velika i da postoji niz problema i propusta koji se zanemaruju. Dugoročni je cilj svakako zaštita djece, a samim tim i društva u cjelini.

### **Revidirani model o utjecaju marketinga i oglašavanja**

Da bi pobliže analizirali i objasnili utjecaj marketinga i oglašavanja na djecu sudionike i korisnike korist ćemo se dijelom modela kojeg je predstavila australska *Commission for Children and Young People and Child Guardian* uz autoričine nadopune. Šest je temeljnih područja vezanih uz problematiku proučavanja:

- a) promicanje dječjeg konzumerizma i utjecaj djece na potrošnju
- b) oglašavanje usmjereno djeci
- c) medijska seksualizacija djece
- d) promicanje nezdrave slike tijela u oglašavanju
- e) direktno kršenje dječjih prava (korištenje djece u svrhu promicanja privatnosti)

### **Promicanje dječjeg konzumerizma i utjecaj djece na potrošnju**

U svojoj knjizi *Paradoksalna sreća*, Gilles Lipovetsky tvrdi da dijete postaje hiperpotrošač zbog isključenog autoritarnog obrasca. Danas se potrošnja promišlja kao sredstvo zadovoljstva, buđenja i razvoja autonomije djeteta. Roditeljima je, čini se nezamjenjiv trenutak radosti što ga pruža prizor dječjeg "zadovoljstva" (Lipovetsky; 2008; 75). Fenomen dječjeg konzumerizma ima dva naličja. Prvo se pojavljuje kao istraživačka tematika devedesetih godina prošloga stoljeća i to isključivo kao dio istraživanja za komercijalne potrebe (Cook, 2005), a u svojoj je naravi potpuno eksploatacijsko. Djeca dakle, predstavljaju potencijalne primatelje koji moraju zadovoljiti cilj velikih korporacija, a taj je povećanje prodaje i konačna dobit. Svjesni da se kupovna moć djece i mladih povećala eksponencijalno s vremenom na provjeren način iskorištavaju dječje emocije jer im upravo ona predstavljaju sadašnje, ali i buduće vjerne potrošače. Drugo je naličje emocionalnog- ekonomskog karaktera. U svojoj pozadini krije trgovanje mirom, oprostom, ali i ljubavlju. Dopuštanjem djetetu da bude kupac - odlučitelj, nadoknađuje se roditeljska odsutnost zbog koje se kupuje oprost. Prividno se stvara osjećaj sreće, kojoj je po svemu sudeći "kratak rok trajanja". Ovakva je kompenzacija dobar je ulog djeci za stvaranje prednosti u određivanju i stvaranju kupovnih



obrazaca svojih obitelji (Kunkel i sur., 2004). Djeca tako odlučuju o modelu i boji automobila pa sve do sve do izbora mjesta za godišnji odmor. Činjenica je da se roditelji sve više konzultiraju s djecom oko kupovine, budući da ih smatraju "velikim znalcima" te često misle kako ona imaju veće kompetencije za kupnju od njih samih. Ubrzano širenje konzumerizma destabiliziralo je institucije poput obitelji i škole koje su bile ključne za formiranje identiteta i vrijednosnog sustava kod djece. Socio-emocionalne veze među ljudima zamijenjene su lojalnošću prema robnim markama (Bauman, 2009). Stručnjaci procjenjuju da djeca u dobi od dvije do četrnaest godina imaju izravan utjecaj na više od 500 milijardi dolara godišnje (Kunkel i Stitt, 2008). Godine, 2002. u SAD-u djeca u dobi od 4 do 12 godina potrošila su 30 milijardi dolara (Schor, 2004), a djeca u dobi od 12 do 17 godina 112,5 milijardi dolara (Media Research, 2007). U istoj je godini svaki od 33 milijuna američkih tinejdžera u dobi od 12 do 18 godina, u prosjeku potrošio 103 dolara tjedno (Cardona, 2004). U 87 % slučajeva roditelji opskrbljuju svoju djecu s prihodima (Rubin, 2004). Brojna su istraživanja koja upućuju na povezanost potrošačkog stila života i dječjih emocionalnih poremećaja (DeAngelis, 2004; Kanner i Gomes, 1995; Kanner i Kasser, 2000). Rezultati takvih istraživanja te njihova praktična primjena može dovesti do pozitivnih promjena u načinu života brojnih obitelji.

### ***Oglašavanje usmjereno djeci***

Da bismo dobili bolji uvid u to koliko su djeca kao ciljana skupina važna oglašivačima možemo se osvrnuti na alarmantne podatke koje nam donosi autorica Shah (2011). Naime, ona tvrdi da je već davne 1880. godine u SAD-u 30 milijuna dolara uloženo u oglašavanje. Do 1910. godine ulaganja su se povećala na 600 milijuna dolara, a danas ta brojka iznosi 120 milijardi dolara i 250 milijardi dolara diljem svijeta. Većina istraživanja o oglašavanju usmjerenom djeci uključuje studije televizije. Prema istraživanju organizacija *Sustainability* i *World Wide Fund UK*, sedam je ključnih čimbenika presudno za odgovornost medija koji kaskaju na začelju korporacijske odgovornosti. Činitelji koje su autori istraživanja strukturirali u dokumentu nazvanom "Medijski manifest" su: značenje utjecaja direktnog i indirektnog, pitanje etičkog poslovanja, transparentnost (mediji je često traže od drugih), angažiranje šire javnosti i promicanje svijesti o interne komunikacije, provjere realističnosti i odgovornost u sektoru medija i zabave. Važno je naglasiti da djeca u ranijoj dobi ne posjeduju potrebnu razinu kognitivnog razvoja za potpuno razumijevanje reklama (Kramer, 2006), ali u isto vrijeme zainteresirano reaguju na drugu djecu, animirane crtane likove ili glazbu. Većina je istraživanja kada je riječ o kognitivnom području usmjerena na djecu u dobi do osam godina, malo je poznato što je sa kognitivnim razvojem petnaestogodišnjaka i njihovoj percepciji reklama. Druga istraživanja koja se bave isključivo oglašavanjem navode kako ono gotovo uvijek postiže planirane učinke jer se djeca iznimno lako prisjećaju viđenog reklamnog sadržaja, a njihova ponovna izloženost jača prednost proizvoda (Calvert, 2008). Ono što nam nedostaje jesu empirijska

saznanja o drugim komercijalnim oblicima osim televizijskog s obzirom da ne znamo gotovo ništa o novim interaktivnim strategijama o oglašavanju koje se upotrebljavaju na World Wide Webu, a odnose se na djecu. Također je zanimljivo naglasiti i malobrojnost istraživanja o ulozi spola, rase, etničke pripadnosti i kulture na percepciju i razumijevanje oglašavanja, kao i načine na koje oni mogu utjecati.

### ***Medijska seksualizacija i promicanje nezdrave slike tijela***

Ono što je svakako potaknulo veliko zanimanje za ovu temu jest naslovnica kontroverznog editorijala francuskog Voguea s desetogodišnjom Thylane Blondeau koja je "šokirala" roditeljske udruge, pedagoge diljem svijeta pa čak i pripadnike britanskog parlamenta. Sam premijer David Cameron i i udruga *Mother's Union* organizirali su samit s ciljem debatiranja na temu pretjerane seksualizacije djece u oglašavanju i medijima. Smatrali su da je ovakva vrsta modne fotografije uznemirujuća i neopravdana te samim tim predstavlja jednu od najopasnijih "bolesti modernog doba". Fotografije su sušta suprotnost djetinjstva i kako bi ono trebalo izgledati te u velikoj mjeri utječu na razvoj određenih oblika devijantnog ponašanja kod djevojčica koje predstavljaju posebno ugroženu skupinu u dobi od osam do dvanaest godina (*tween* djevojčice). Modna je industrija tijekom zadnjeg desetljeća počela koristiti mlade modele prikazujući ih u pozama koje ne dolikuju djeci. Australški senat 2008. godine zatražio je analizu od Australškog instituta za istraživanja o seksualizaciji djece u suvremenim medijima. Rush i La Nauze (2006) u svom izvještaju donose pojam "korporativna pedofilija" koji predstavlja metaforu za oglašavanje i marketing koji seksualizira djecu, ali i uključuje ideju da je takvo oglašavanje iskorištavanje kako djece tako i javnog morala. Isti autori na temelju 11 istraživačkih studija dolaze do zaključka da su djevojčice na modnim fotografijama, u modnim katalogima robnih lanaca ili u televizijskim reklamama "meta" pedofila koji iste fotografije koriste, razmjenjuju s drugima i sl. Posljedice koje donosi medijska seksualizacija se jednako odražavaju i na fizički i na psihički razvoj djeteta. Reklamna oglašavanja u kojima su djeca prikazana razodjevena ili u kojima djevojčice imaju opscene izraze lica su krajnje neodgovorna i nedopustiva. Ukoliko se djevojčice doživljavaju na seksualiziran način i to predstavlja važan dio njihovih života, propuštaju aktivnosti koje uspješnije pridonose fizičkom, ali i kognitivnom razvoju (Rush i La Nauze 2006). Kao društvo se trebamo zapitati zašto vjerujemo da se djevojčice trebaju oblačiti i ponašati na određen način koji u sebi krije seksualne poruke (Overington, 2006). Promicanje nezdrave slike tijela u oglašavanju drugi je veliki problem nakon medijske seksualizacije, a dijeli se na dvije razine. Prva je promicanje prevelike mršavosti, a druga je aktivno oglašavanje prehrambenih proizvoda u kojima sudjeluju djeca te dovodi do viših razina pretilosti u djece (Kunkel i sur., 2004; Schor, 2004; Brownell i Horagn 2003; Nestle, 2002). Longitudinalna istraživanja pokazuju da kod djevojčica zadovoljstvo tijelom opada u dobi između

12 i 15 godina (Levine i Smolak, 2002). Upravo su u toj dobi djevojčice meta za modne magazine. Najmoćniji prijenosnici "idela" o vlastitom izgledu svakako su mediji koji igraju veliku ulogu u nastanku poremećaja hranjenja. U ranoj adolescenciji djevojke koje prihvaćaju novinske članke i reklame kao značajne izvore informacija o provođenju dijete i održavanju "savršenog tijela", značajno su nezadovoljne svojim izgledom. Uspoređujući se s vitkim i slavnim ženama iz medija pojačavaju negativne emocije prema vlastitoj težini i obliku tijela, posebno ukoliko je njihova slika tijela i prije toga bila negativna (Pokrajac-Bulian i sur., 2004). Istraživanjem Različiti aspekti slike tijela i navike hranjenja u adolescenciji u Republici Hrvatskoj utvrđeno je da su opće nezadovoljstvo tijelom i svjesnost o društvenim standardima vezanih uz izgled značajni prediktori simptoma poremećaja hranjenja: provođenje dijete, bulimičnog ponašanja, straha od debljanja i zabrinutosti hranom (Pokrajac-Bulian i sur., 2004).

### ***Direktno kršenje prava djeteta na Facebooku***

Učestala je praksa da roditelji moraju dati suglasnost za sudjelovanje njihove djece u različitim reklamnim kampanjama (pr. reklama za pelene, kreme, dječju hranu, vodu i sl.). Ipak, u zadnje smo vrijeme svjedoci jednog sveprisutnog trenda, a odnosi se na objavljivanje fotografija djece na popularnoj društvenoj mreži Facebook. Pojava ove "nove mode" koja ne isključuje oglašavanje, čak štoviše ona ga postavlja interdisciplinarno, ne zahtijeva odgovornost od roditelja. Oni, slobodno možemo reći, direktno krše pravo na privatnost svojoj djeci i svoje djece. Na društvenoj se mreži Facebook tako mogu pronaći tisuće fotografija novorođenčadi, ultrazvučnih snimaka, snimaka ritanja bebe u trbuhu i sl. Dijete kao novoga pripadnika "zajednice" poznajemo od prvih minuta rođenja. Imamo točan uvid u njegove svakodnevne prehrambene navike, prve korake, znamo točno kako izgleda njegova rođendanska torta, kada su ga posjetili djed i baka, kada je dobio novi bicikl i tako od prvih minuta rođenja pa sve kroz život. Ovu pojavnost pedagozi ne smiju ostaviti kao nevažnu ili ju smjestiti u drugi plan. Ona izravno spada u domenu oglašavanja cjelokupnog života i zahtijeva brze reakcije prakse kako bi se sveobuhvatno štitila dječja prava zagarantirana Konvencijom o pravima djeteta. Ovim se želi skrenuti pozornost na iznimno važan pedagoški problem koji vapi za razvojem strategija koje uključuju ozbiljno pedagoško djelovanje na nekoliko razina.

### **Zaključak**

Suvremenu priču o štovanju iskrivljenih vrijednosti izrodila je industrija oglašavanja. Djeca su postala važna i ciljana skupina oglašivačima jer djetinjstvo u proizvodnji reklama zauzima posebno mjesto. Ipak, nije samo reklamna industrija isključivi krivac za konstrukciju slike suvremenog djetinjstva. U njegovom stvaranju sudjeluju brojni akteri koji uključuju i roditelje, grupe sociologa,

psihologa i pedagoga koji svoje usluge nude u svrhu bolje prodaje određenog proizvoda. Ne moramo niti naglasiti kako od strane navedenih stručnjaka postoji opasnost ozbiljnog ugrožavanja struke i da je krajnje neetično koristiti znanstvena istraživanja o kognitivnom i tjelesnom razvoju djece u svrhu veličanja kapitala. U radu je autorica pokušala objediniti neke od vodećih smjerova oglašavanja što je i prezentirano modelom, uz dodatne nadopune, kojeg je postavila australaska *Commission for Children and Young People and Child Guardian*. Šest je temeljnih područja vezanih uz problematiku proučavanja oglašavanja, a riječ je o: promicanju dječjeg konzumerizma i utjecaja djece na potrošnju, oglašavanju usmjerenog djeci, medijskoj seksualizaciji djece, promicanju nezdrave slike tijela u oglašavanju te direktnog kršenja dječjih prava (korištenje djece u svrhu promicanja privatnosti). Sva ova područja imaju veliku ulogu u konstrukciji slike suvremenog djetinjstva koja, mora se priznati, ne izgleda baš najsretnije. Rad donosi presjek istraživanja ovoga područja zadnjih desetak godina što nas upućuje na zastrašujuće zaključke. Moramo istaknuti kako je hrvatska pedagogija deficitarna kada je riječ o sličnim istraživanjima unatoč tome što postoji istinska potreba za zaštitom djece i njihovih prava s obzirom da su ona vrlo "suptilno" ugrožena, a utječu dugoročno na njihove živote. Možemo zaključiti da postoje tri smjera kretanja koja uključuju: uvođenje učenja o medijskim utjecajima, povećani broj istraživanja, konkretne strategije i njihova primjena, a odnose se na dječju izloženost medijima. Medijski odgoj stoga mora biti prioritetan i sveobuhvatan kako bi korištenjem medija stekle kompetencije za njihovo selekcioniranje, sadržajno razumijevanje, ali i aktivno kritičko promišljanje. Naše škole moraju "otvoriti vrata" odgoju i obrazovanju za medije u suradnji sa roditeljima. Autorica za kraj ističe i potrebu za novim istraživanjima u hrvatskoj pedagogiji, a odnosi se na navedena područja kako bi mi kao pedagozi ponudili suvremene pedagoške koncepte s ciljem oblikovanja pojedinca, ali i sa svrhom oblikovanja kvalitetne zajednice koja će biti svjesna svoje uloge u stvaranju slike suvremenog djetinjstva.

## Literatura

1. Barboza, D. (2003), If you pitch it, they will eat. New York Times, 1. Preuzeto: <http://www.nytimes.com/2003/08/03/business/if-you-pitch-it-they-will-eat.html?pagewanted=all&src=pm> (dostupno: 1. travnja, 2012).
2. Bauman, Z. (2009), *Fluidni život*. Novi Sad: Mediterran publishing.
3. Brownell, K. D., Horgan, K. B., (2003), *Food fight: The inside story of the food industry, America's obesity crisis, and what we can do about it*. New York: Contemporary Books.
4. Calvert, S. (2008), Children and Consumers: Advertising and Marketing. *The Future of Children- Children and Electronic Media*, 18(1):205-234.
5. Cook, D. (2005), Consumer culture. U: Mark, D. i Weiss Hanrahan, N., (ur.), *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*. UK: Oxford, Blackwell Publishing, str. 160-175.
6. DeAngelis, T. (2004), Consumerism and its discontents. *Monitor on Psychology*, 35(6):52-54.

7. Kanner, A. D., Gomes, M. E. (1995), The all-consuming self. U: Roszak, T., Gomes, M. E., Kanner, A. D. (ur.), *Ecopsychology: Restoring the earth, healing the mind*. San Francisco: Sierra Club Books, str. 77-91.
8. Kanner, A. D., Kasser, T. (2000), Stuffing our kids: Should psychologists help advertisers manipulate children? *The School Psychologist*. Preuzeto: [www.indiana.edu/~div16/stuffing\\_our\\_kids.htm](http://www.indiana.edu/~div16/stuffing_our_kids.htm) (dostupno: 11. veljače 2011.)
9. Kunkel, D., Canepa, J. (1994), Broadcasters' License Renewal Claims Regarding Children's Educational Programming. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 38(4): 397–416.
10. Kunkel, D., Wilcox, B.L., Cantor, J., Palmer, E., Linn, S., Dowrick, P. (2004), Report of the APA Task Force on advertising and children, Section: Psychological issues in the increasing commercialization of childhood. Preuzeto: [www.apa.org/releases/childrenads.pdf](http://www.apa.org/releases/childrenads.pdf) (dostupno: 12. 07.2011)
11. Kunkel. D., Stitt, C. (2008), Food advestising during children's television programming on broadcast and cable channels. *Health Communication*, 23 (6), 573-584.
12. La Nauze, A., Rush, E. (2006). Corporate Paedophilia: sexualisation of children in Australia. Canberra: The Australia Institute. Discussion Paper 90.
13. Lauro, P. W. (1999), Coaxing the smile that sells: Baby wranglers in demand in marketing for children. *New York Times*, 1. Preuzeto: <http://www.nytimes.com/1999/11/01/business/coaxing-the-smile-that-sells-baby-wranglers-in-demand-in-marketing-for-children.html?pagewanted=all&src=pm> (dostupno: 15. travnja, 2012).
14. Levine, M. P., Smolak, L. (2002), Body image development in adolescence. U: Cash T.F. i Pruzinsky, T. (ur.), *Body image: A handbook of theory, research and clinical practice*. New York- The Guilford Press, str. 74-82.
15. Lipovetsky, G. (2008), *Paradoksalna sreća-Ogled o hiperpotrošačkom društvu*. Zagreb: Antibarbarus.
16. Nestle, M. (2002), Food politic: How the food industry influences nutrition and health. CA: Berkley, *University of California Press*, str. 67- 92.
17. Overington, C. 2006. Sexualisation of children in ads a 'non-issue'. *The Australian*. Preuzeto: <http://www.theaustralian.com.au/news/nation/sexualisation-of-children-in-ads-a-non-issue/story-e6frg6nf-1111112350653> (dostupno: 11. travnja, 2012.)
18. Pokrajac-Bulian, A., Stubbs, L., Ambrosi-Randić, N. (2004), Različiti aspekti slike tijela i navike hranjenja u adolescenciji. *Psihologijske teme*, 13(1):91-104.
19. Pravilnik o načinu oglašavanja i obavješćivanja o lijekovima, homeopatskim i medicinskim proizvodima (2009), *Narodne novine* 118/09
20. Rubin, R. (2004), Kids vs. Teens: Money and Maturity Guide to Online Behavior. <http://www.emarketer.com/Report.aspx?kids-april04> (dostupno:4. travnja, 2012).
21. Schor, J. B. (2004). *Born to Buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture*. New York: Scribner.
22. Shah A. (2010) Children as Consumers, *Global Issues*. Preuzeto: <http://www.globalissues.org/article/237/children-as-consumers> (dostupno: 13. travnja, 2012).
23. Willenz, P. (2004), Television advertising leads to unhealthy habits in children. Preuzeto: <http://www.apa.org/news/press/releases/2004/02/children-ads.aspx> (dostupno: 1. travnja, 2012).
24. Zakon o zaštiti potrošača (2007), *Narodne novine*, 79/07.

# **Role of Media Advertising in the Construction of the Image of Modern Childhood**

## **Abstract**

The attempt of this paper is to make conclusions about the relationship between childhood and media advertising, as well as to discuss the necessity of protecting children from the media. The entire discussion throughout the paper analyzes children as the participants and consumers of media advertising. Therefore, the author's contribution is in the theoretical examination and investigation of what lies in the background of media advertising for children. In order to explain the effects of media advertising more thoroughly, an adapted model of Australia's Committee for Children, Youth and Families has been presented in the paper. The model incorporates different aspects of advertising, from children's consumerism and children's influence on consumption, to promotion of unhealthy body images or direct violation of children's rights. The definitive goal of this paper is to emphasize the roles of the family and school in protecting children from the effects of advertising they are exposed to in everyday life. Furthermore, teaching and learning about the media and its effects has to, without further delay, become a part of school programs in order to understand all relevant styles and types of the use of advertising.

**Keywords:** advertising, childhood, media influence, school, family

# Mitovi kreativnosti u sveučilišnoj nastavi

**Snježana Dubovicki**  
Učiteljski fakultet u Osijeku

*It's never too late to create.*  
(Leland, Nita, 2000.)

## Sažetak

Govoreći o kreativnosti susrećemo se s mnogobrojnim definicijama i određenjima kreativnosti koje zagovaraju zastupnici pojedinih teorija. Kreativnost se proučava iz različitih aspekata: u kontekstu uspješne nastave, može se procjenjivati na osnovi testova kreativnosti. U novije se vrijeme više usmjeravamo na aktivnosti uz pomoć kojih možemo potaknuti sudionike odgojno-obrazovnog procesa na kreativno izražavanje. Unosimo ih u praksu i provjeravamo njihovu učinkovitost. Kreativnost je važna jer nam pomaže u nastojanjima da nastavu činimo uspješnijom i ugodnijom za sve njene sudionike.

Svatko od nas ima svoju definiciju kreativnosti, svoj konstrukt koji može mijenjati u odnosu na promjene koje se događaju u našoj svijesti, a koje su uzrokovane osobnim iskustvima vezanim uz kreativnost. Iako pojedine teorije pristupaju kreativnosti na jedinstvene načine, ni jedna od njih se ne bavi mitovima kreativnosti. Iako se o njima ne govori oni su itekako prisutni u našoj svakodnevnici. Mitovi kreativnosti fokusirani su na pojedinca i ignoriraju društvene i kulturne kontekste. Sawyer (2006.) navodi devet mitova kreativnosti za koje smatra da su još uvijek prisutni. Istraživanje koje je provedeno sa studentima odnosi se na procjenjivanje stavova studenata o prisutnosti mitova kreativnosti.

**Ključne riječi:** kreativnost, nastava, mitovi kreativnosti, kultura

## Uvod

Kada govorimo o kreativnosti uočavamo da oni koji se njome više i/ili manje bave imaju različito mišljenje o njoj. Oni koji ju proučavaju sa znanstvenog gledišta znaju puno o njenoj filozofiji, načinu razvijanja (poticanja) i njenoj važnosti za cjelokupan razvoj svakog pojedinca. Većina je sveučilišnih profesora upoznata s važnošću poticanja kreativnosti u sveučilišnoj nastavi kao jednim od važnih činitelja kulture fakulteta. Govoreći o kreativnosti u sveučilišnoj nastavi pitamo se doživljavaju li ju studenti na isti način? Smatraju li oni da postoje mitovi kreativnosti?

Mit (grč.) označava višeznačni pojam kojim se prvobitno označavala priča koja u određenoj kulturi ima funkciju objašnjavanja stvarnosti. Sustav mitova naziva se *mitologijom* – nizom priča koje predstavljaju koherentnu cjelinu vjerovanja u određenoj zajednici. Proučavanje mitova danas je sastavni dio niza humanističkih disciplina (povijest, etnologija, psihoanaliza, psihologija, antropologija, filozofija, teologija i drugih znanosti i područja). U XX. st. posebno je važno psihoanalitičko tumačenje mita, koje ga povezuje sa snovima i arhetipskom strukturom ljudske ličnosti. Suvremena etnološka istraživanja pokazuju da svaka kultura „proizvodi“ svoje mitove pa

se danas tako govori npr. o “mitu o sreći”, mitu o “američkom snu” i slično. Interdisciplinarnost otvara nove mogućnosti za razmišljanje o jednom fenomenu iz različitih perspektiva drugih znanosti. Tako se javlja filozofija o mitovima kreativnosti koja se sve više spominje u literaturi novijega datuma. U ovom ćemo kontekstu promatrati mit kao tvrdnju/ideju/stajalište koje se razlikuje od onoga što ono zapravo jest. Različiti autori navode različite mitove kreativnosti koji su podijeljeni u nekoliko kategorija, a zapravo svi mitovi govore o vrlo sličnim tvrdnjama. Mi smo se odlučili istražiti mitove kreativnosti koje nam je predstavio Sawyer (2006.) jer su najbliži onima s kojima se susrećemo u svakodnevnoj komunikaciji.

Kultura sveučilišne nastave proizlazi iz svih aktivnosti koji se u njoj odvijaju, stvaraju ju neponovljivom i svaki dan iznova zanimljivim aktivnošću jer je nepredvidiva i odvija se u kontekstu socijalne i emocionalne klime, kao i uspješne komunikacije koja je rezultat odnosa njenih glavnih sudionika – sveučilišnih profesora i studenata. Kulturu sveučilišne nastave možemo definirati i kao ozračje koje prevladava u nekoj organizaciji (odgojno-obrazovnoj ustanovi), a čine ju razni aspekti: metafore, običaji, obredi, rituali, mitovi, simboli, priče i humor. (Stool i Fink, 1996.)

### **Teorijska polazišta**

Leland (2000.) kaže da se većina stručnjaka koji proučavaju fenomen kreativnosti slažu da je kreativnost „dobra stvar“, ali da nisu tako jedinstveni kada treba definirati kreativnost ili kada trebaju odrediti *tko* je kreativan i *što* je kreativno. Svatko od nas se rađa s punim potencijalom za razvoj stvaralačkog bića. Kreativne izbore radimo svakodnevno. Uz pomoć malo mašte stimuliramo vlastitu kreativnost svakoga puta kada odlučujemo što ćemo obući, praviti za večeru ili kada razmišljamo o tome kako ćemo posaditi cvijet. Mitovi kreativnosti ipak postoje iako se u hrvatskoj literaturi malo o njima pisalo, posebno ako govorimo o mitovima kreativnosti u sveučilišnoj nastavi. Sama riječ kreativnost potječe od latinske riječi *creare*, što znači stvoriti, sazdati neko djelo, nešto originalno učiniti – kreirati.

Leland (2000.) navodi tri mita kreativnosti:

- *kreativnost je dar s kojim je opsjednuta nekolicina* – kreativnost ne shvaćamo kao dar, nego ju možemo shvatiti izborom. Svatko za sebe bira hoće li biti kreativan ili neće. Sternberg (2010.) kaže da je kreativnost odluka te da kreativnost (ako se odlučimo ZA nju) može predstavljati naš stil života.
- *kreativnost zahtijeva darovitost, a ako ju nemate, zaboravite na kreativnost* – znamo da se kreativnost kao i darovitost razvija te je očekivano da jedno potiče i razvija drugo, ali nikako jedno ne predstavlja uvjet nastanka/razvoja drugoga. Svaka prosječna osoba se može razviti



u punom kreativnom potencijalu, da nije tako, danas ne bismo govorili o važnosti poticanja kreativnosti u nastavi.

- *razvoj kreativnosti započinje u djetinjstvu, a ako nije počelo tada, kasnije je prekasno* – ova izjava svakako ne stoji. Nikada nije prekasno za kreativnost, potrebno je samo odlučiti se za nju. Robinson<sup>1</sup> (2010.) navodi da su ljudi najkreativniji u dječjoj dobi (tada postavljaju najviše pitanja), ali da se sa razvojem kreativnosti može početi i u kasnijoj dobi i da to neće ometati njen razvitak.

Breen (2004.) navodi mitove koji se znatno razlikuju od Lelandovih. Naime, Breen je istraživala pojam kreativnosti u području društvenih znanosti, posebno ekonomije i izdvojila je šest važnijih mitova kreativnosti za koje kaže:

*„Ukoliko želite ukinuti kreativnost u vašoj organizaciji, samo ih i dalje prigrlite.“*  
(Breen, 2004, 1)

- *kreativnost dolazi od kreativnih ljudi* – ova tvrdnja ne stoji jer bi u protivnom to značilo da samo od slikara, kipara, glazbenika i bilo kojeg drugog umjetnika možemo naučiti biti kreativnima. Znači li to da na fakultetima nema kreativnih sveučilišnih profesora koji bi omogućili studentima da razvijaju svoju kreativnost?
- *novac potiče kreativnosti* – ljudi koji rade nešto za novac, rijetko posežu za kreativnošću. Njima je u cilju da što prije naprave zadatak za koji će dobiti naknadu, što guši kreativnost. Za razliku od novca, osobno zadovoljstvo i sreća ima puno veći učinak na razvoj kreativnosti. Za osobno zadovoljstvo, pojedinac je spreman raditi danima na nečemu što je samo njemu bitno.
- *vremenski pritisak potiče kreativnost* – iz iskustva znamo da npr. ukoliko pišemo priču ili pjesmu uz puno veći ćemo ju napor napisati ukoliko imamo točno određeno vrijeme u kojemu to moramo učiniti, nego li ako nismo pod pritiskom. Naime, stvaralački proces mora proći kroz četiri određene faze: priprema, inkubacija, iluminacija i verifikacija (Guilford, 1968.), a ukoliko imam vremensko ograničenje izostaje faza inkubacije.
- *strah uvjetuje revolucionarnu snagu* – navedeno predstavlja široko rasprostranjenu predodžba o tome da strah i tuga potiču kreativnost (Breen, 2004.) U psihologijskoj literaturi koja upućuje na fenomen kreativnosti možemo naći autore koji su proučavali različite čimbenike koji govore o tome da je učestalost depresije veća kod kreativnih pisaca i umjetnika. Pürto (2004.) navodi imena 80 književnika koji su bolovali od depresije ili manične depresije od kojih su mnogi završili u psihijatrijskim ustanovama, pokušali samoubojstvo ili izvršili samoubojstvo. Oni jesu bili kreativci s različitim psihičkim poremećajima kao i poremećajima

---

<sup>1</sup> Sir Ken Robinson (2010.) Changing education paradigms,  
[http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_changing\\_education\\_paradigms.html](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms.html), dostupno 14. veljače 2012.

depresije, ali je znatno veći broj kreativaca koji nisu imali nikakve poremećaje. Istraživanja pokazuju da su studenti naj sretniji kada nešto kreativno rade (Bognar, Dubovicki, 2012.).

- *natjecanje pobjeđuje kolaboraciju* – Leland (2004.) navodi kako u financijskoj industriji ljudi drže mišljenja kako je unutarnja konkurencija potiče inovacije/kreativnost. Ljudi se u radnoj skupini natječu umjesto da surađuju. Kada govorimo o natjecateljskim aktivnostima u odgoju i obrazovanju, one aktivnosti koje potiču natjecanje rezultiraju dijeljenjem sudionika na „uspješne“ i „neuspješne“, a kao pedagozi i didaktičari bismo se trebali potruditi da u nastavi svi doživljavaju uspjeh i izlaze kao „pobjednici“, a ne kao „gubitnici“ (Bognar, Matijević, 2005., Matijević, 2011.)
- *uređena organizacija je kreativna organizacija* – samo ona odgojno-obrazovna ustanova koja u svojoj nastavi njeguje poticanje kreativnosti se uspješno može suočiti s nadolazećim problemima, dok je ona koja „robuje“ propisima i pravilima bez imalo mogućnosti utjecaja na njihove promjene osuđena na propast. Na tragu navedenoga spominjemo Rogersa (1980.) koji je govorio o društvima koja imaju i nemaju budućnost.

Thomas (2012.) izdvaja deset mitova kreativnosti: 1. kreativnost dolazi iz nesvijesti, 2. kreativnost je dar, 3. djeca su kreativnija od odraslih, 4. kreativnost je unutarnji duh pojedinca, 5. kreativnost je oblik terapijskog samootkrivanja, 6. kreativnost je spontana inspiracija, 7. mnogi kreativni radovi nisu prepoznati u svoje vrijeme, 8. svatko je kreativan, 9. kreativnost je isto što i originalnost i 10. mit kreativnost se odnosi samo na znanost i likovnu kulturu. Thomasova podjela na navedenih 10 mitova zapravo je najbliža onoj podjeli koja će se primjenjivati u istraživanju, a preuzeta je od Sawyera (2006.). U nastavku donosimo Sawyerove mitove kreativnosti koji su se istraživali u ovome radu:

- *kreativnost dolazi iz nesvijesti* – nekolicina terapijskih psihoanalitičara je smatralo da je kreativno izražavanje izravna veza sa podsviješću svakog pojedinca, a obrazloženje kreativnosti leži u svakodnevnom mentalnim procesima
- *djeca su kreativnija od odraslih* – većina odraslih osoba postaje „nekreativna“ jer ih obrazovanje i/ili društvo takvima čini (tj. sputava ih), a o tome govori i Robinson (2010.)
- *kreativnost je unutarnji duh pojedinca* - znanstvenici su otkrili da objašnjavanje kreativnosti zahtijeva od nas da znamo puno o kulturi, društvu i povijesnom razdoblju pa tako npr. iz slike koja je slikana prije 500 godina saznajemo puno ne samo o kreativnosti slikara nego i o karakterističnoj kulturi toga vremenskoga razdoblja
- *kreativnost je oblik terapijskog samootkrivanja* – naziva se još i koncepcija kreativnosti koja predstavlja kreativnost kao oblik samootkrivanja, liječenja i samoznanja.
- *mnogi kreativni radovi nastali su u slobodno vrijeme i dugo su bili nepoznati, a otkrili su se nekoliko desetljeća kasnije* – navedeni primjer pokazuje kako je svako vrijeme pomalo

odbacivalo ideje kreativaca dok se one u nerednom periodu nisu pokazale idealnim rješenjem. Većina djela velikih genija prihvaćena su, osim izuzetaka kada nije bilo valjanih instrumenata koji bi procijenili valjanost tih ideja (npr. Mendelov rad o križanju graška u 19. stoljeću nije bio priznat, nego tek 50 godina kasnije).

- *kreativnost je ista stvar kao i originalnost* - Marcel Duchamp je govorio kako umjetnost treba biti originalna i jedinstvena, ali je izričito odbio bilo kakvu definiciju umjetnosti kao lijepe, ukusne i duhovno inspirirane.
- *lijepa umjetnosti je kreativnija od zanata* - naša je kultura često pristrana prema likovnim umjetnosti koje u svojim kreativnim proizvodima nemaju nikakvih drugih funkcionirati osim užitka. Zanatski objekti su manje vrijedni jer služe svakodnevnim funkcijama, a ne samo kreativnosti. Ovakva podjela nimalo nije točna. Npr. onu glazbu koju mi danas nazivamo „klasičnom“ nastala je kao glazba iz obrta koja se primarno slušala na misama.

Svi navedeni mitovi kočuju kreativnost i onemogućavaju i/ili usporavaju njezin razvoj. Mitovi kreativnosti, između ostaloga, predstavljaju i jedan vid kulture sveučilišne nastave. Svojom filozofijom i prisutnošću utječu na cjelokupno ozračje sveučilišne nastave i svih njenih sudionika.

## **Metodologija**

### **Ispitanici i instrument istraživanja**

Istraživanje je provedeno u ožujku 2012. godine na Učiteljskom fakultetu u Osijeku. Ispitanici su bili studenti 2. godine učiteljskog studija (N=63), budući učitelji koji pohađaju kolegij „Kreativnost u nastavi“. Istraživanje je provedeno uz pomoć informatičkog sustava moodle pri čemu je zajamčena potpuna anonimnost studenata, a studenti su se dobrovoljno javljali za prisustvovanje u istraživanju. U svrhu ovoga istraživanja korišteno je sedam Sawyerovih (2006.) mitova kreativnosti koje su studenti imali priliku procijeniti, tj. izraziti stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom (mitom).

### **Etika istraživanja**

Prilikom istraživanja vodilo se računa o etici istraživanja te o pitanjima koja nisu zadirala u *intimnost* pojedinca. Ispitanici su svjesno i samostalno pristali na istraživanje. Prije nego li su krenuli u rješavanje upitnika, ispitanicima je primjereno objašnjen postupak istraživanja. Rezultati istraživanja biti dostupni ispitanicima nakon obrade i sređivanja podataka što će biti povratna informacija. *Povjerljivost* u istraživanju je zajamčena budući da se neće javno povezivati i interpretirati dobiveni rezultati s pojedinim osobama.

## Cilj istraživanja

Utvrđiti prisutnost mitova kreativnosti u sveučilišnoj nastavi za buduće učitelje te utvrditi jesu li mitovi koji navodi Sawyer zaista mitovi kreativnosti. U skladu s navedenim ciljevima, postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: *Studenti učiteljskog studija smatraju da postoje mitovi kreativnosti.*

H2: *Sawyerovi mitovi kreativnosti se podudaraju s poimanjem mitova kreativnosti studenata budućih učitelja*

## Rezultati i interpretacija

Za potrebe ovoga istraživanja vodili smo se Sawyerovim (2006.) mitovima kreativnosti. Iako Sawyer (2006.) navodi devet mitova kreativnosti, mi smo se odlučili istražiti samo sedam. Mitovima objašnjavamo tvrdnje čija je istinitost suprotna od onoga što u tvrdnji piše. S tim na umu, istražili smo kako studenti koji su pohađali kolegij „Kreativnost u nastavi“ na kojemu su se bavili kreativnošću, procjenjuju Sawyerove mitove te koliko zaista smatraju da to oni i jesu.

Ispitanici su trebali napisati stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom: 1. Kreativnost dolazi iz nesprijetnosti, 2. Djeca su kreativnija od odraslih, 3. Kreativnost je unutarnji duh pojedinca, 4. Kreativnost je oblik terapijskog samootkrivanja, 5. Mnogi kreativni radovi nastali su u slobodno vrijeme i dugo su bili nepoznati, a otkrili su se nekoliko desetljeća kasnije, 6. Kreativnost je ista stvar kao i originalnost, 7. Lijepa umjetnost je kreativnija od zanata. Tablica 1. donosi rezultate istraživanja.

Osim navedenoga, studentima je bilo ponuđeno i jedno esejsko pitanje u kojemu su trebali napisati smatraju li oni da postoje mitovi kreativnosti te mogu li navesti neke koje ovdje nisu navedeni.

U kojoj se mjeri slažete da postoje navedeni mitovi (uz svako je pitanje studentima bila ponuđena vrijednost Likertove skale 0-5):	U potpunosti se slažem		Djelomično se slažem		Niti se slažem, niti se ne slažem		Djelomično se ne slažem		U potpunosti se ne slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Kreativnost najviše dolazi do izražaja u nesvjesnim stanjima</b>	21	33,3	25	39,6	11	17,4	2	3,18	4	6,35
<b>Djeca su kreativnija od</b>	22	35	23	36,5	6	9,5	6	9,5	6	9,5

<b>odraslih</b>										
<b>Kreativnost je unutarnji duh pojedinca</b>	42	<b>66,71</b>	19	<b>30,11</b>	3	<b>3,18</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
<b>Kreativnost je oblik terapijskog samootkrivanja</b>	33	<b>52,38</b>	26	<b>41,27</b>	4	<b>6,32</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
<b>Mnogi kreativni radovi nastali su u slobodno vrijeme i dugo su bili nepoznati, a otkrili su se tek nekoliko desetljeća kasnije</b>	48	<b>76,2</b>	11	<b>17,47</b>	2	<b>3,17</b>	1	<b>1,58</b>	1	<b>1,58</b>
<b>Kreativnost je ista stvar kao i originalnost</b>	24	<b>38,1</b>	24	<b>38,1</b>	4	<b>6,35</b>	7	<b>11,1</b>	4	<b>6,35</b>
<b>Lijepa umjetnost je kreativnija od zanata</b>	16	<b>24,5</b>	16	<b>24,5</b>	20	<b>31,75</b>	3	<b>4,75</b>	8	<b>12,7</b>

Tablica 1. Studentski stavovi o prisutnosti Sawyerovih mitova kreativnosti u sveučilišnoj nastavi

Promatrajući mitove kreativnost iz pedagoški-didaktičke perspektive te proučavajući razne teorije kreativnosti, možemo reći da su studenti jako dobro uočili i procijenili istinitost pojedinih tvrdnji. Naime, ispitanici su u najvećem postotku izdvojili da je *kreativnost unutarnji duh pojedinca* (96,82% ispitanika se u potpunosti ili djelomično slaže s navedenom tvrdnjom), da su *mnogi kreativni radovi nastali u slobodno vrijeme i dugo su bili nepoznati, a otkrili su se tek nekoliko desetljeća kasnije* (93,67% ispitanika se u potpunosti ili djelomično slaže s navedenom tvrdnjom) te da je *kreativnost oblik terapijskog samootkrivanja* (93,58% ispitanika se u potpunosti ili djelomično slaže s navedenom tvrdnjom). Shvaćajući mit suprotnim od onoga što se u tvrdnji spominje, a imajući na umu teorije kreativnosti i njenu filozofiju, možemo se složiti sa studentima da su ispravno vrednovali navedene tvrdnje što bi u ovom slučaju značilo da se ovdje ne radi o mitovima kreativnosti, tj. da ih je autor pogrešno procijenio mitovima kreativnosti. S obzirom na navedeno, složimo se da možemo odbaciti hipotezu: H2: *Sawyerovi mitovi kreativnosti se podudaraju s poimanjem mitova kreativnosti studenata budućih učitelja*, jer studenti upravo govore da ono što Sawyer naziva mitovima kreativnosti, studenti smatraju istinama kreativnosti, a za mitove kreativnosti navode druge tvrdnje.

Iz esejskoga pitanja o tome postoje li mitovi kreativnosti, ispitanici u velikom postotku (85,71%) navode da postoje, ali za to ne navode mitove koje su procjenjivali (Sawyerove mitove) nego mitovima smatraju tvrdnje koje možemo naći kod drugih autora (Breen, 2004) koji su se bavili mitovima kreativnosti. Time potvrđujemo H1: *Studenti učiteljskog studija smatraju da postoje mitovi kreativnosti*. Prisutnost mitova kreativnosti možemo vidjeti u tablici 2.

Mitovi kreativnosti				Neki od navedenih prisutnih mitova kreativnosti
postoje		ne postoje		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ novac pokreće kreativnost</li> <li>➤ ocjena motivira za kreativnost</li> <li>➤ kreativnim se smatraju samo umjetnička djela, ali ne i znanstvena i tehnička</li> </ul>
f	%	f	%	
54	85,71	9	14,29	

Tablica 2. Studentski stavovi o postojanju mitova kreativnosti

Iz tablice 2. uočavamo kako ispitanici, osim što vjeruju da postoje mitovi kreativnosti, također navode neke za koje smatraju da su prisutni u sveučilišnoj nastavi. Mitove kreativnosti koje navode kao prisutne u sveučilišnoj nastavi su da *novac* pokreće kreativnost, *ocjena* motivira kreativnost te da se *kreativnim smatraju samo umjetnička*, ali ne i znanstvena i tehnološka djela.

## Rasprava

Istraživanja pokazuju da su mitovi u svim znanostima znatno prisutni pa tako polako ulaze i u našu pedagoški znanost. Nastava uključuje i odgoj i obrazovanje te predstavlja temelj na osnovu kojega studenti uočavaju i shvaćaju odnose koji počivaju na različitim kulturama. Kultura sveučilišne nastave koja njeguje autoritarne odnose, nisku socijalnu koheziju, visoki društveni nadzor, osuđena je na neuspjeh i na nepodržavanje od strane njenih sudionika. U radu ove ustanove osjeća se stalno skrbništvo, prevladavaju formalni odnosi. Ovakvi fakulteti nisu otvoreni prema van i ne razvijaju suradničke odnose s drugim fakultetima kod nas i u svijetu. Važno je da studenti razlikuju istinite od neistinih mitova/tvrnji što govori o tome da se na studiju intenzivno bave kreativnošću (posebno u okviru kolegija *Kreativnost u nastavi*), promišljaju o njoj i da se na razne načine pokušavaju osloboditi drugih mitova kreativnosti.

Danas popularna znanost dosta piše o mitovima kreativnosti i svakako trebamo biti oprezni pri odabiranju stručne literature koju pripremamo studentima. Uopće je teško napraviti selekciju izvora u moru koji se svakodnevno pojavljuju na internetu, a koje studenti redovno koriste za pisanje eseja, prikaze knjiga i prilikom pripremanja za ispite. Ovo je samo jedan primjer koji govore o tome da i mladi istraživači ponekad mogu odabrati „krivu“ literaturu i na njoj provesti

istraživanje. Kako se to ne bi događalo, potrebno je poznavati područje istraživanja kao i najznačajnije predstavnike.

Mitovi kreativnosti, osim što mogu detektirati stupanj poznavanja proučavane problematike, doprinose i kulturi sveučilišne nastave na način da na osnovi (ne)točnih tvrdnji uvjetuju „zakočenost“ pri upuštanju u neko novo područje ili neke nove aktivnosti (npr. studenti koji smatraju da ne znaju crtati to vrlo rijetko i čine). Stvarajući ugodnu klimu i razvijajući uspješnu komunikaciju, dižemo kvalitetu, ali i kulturu sveučilišne nastave. Svjesni smo da su studenti pa i poneki sveučilišni profesori pod „zamkom“ nekih od navedenih (i navedenih) mitova kreativnosti te je potrebno u sveučilišnoj nastavi uz pomoć raznih kreativnih aktivnosti poticati kreativnost studenata te na taj način otklanjati sumnje u postojane mitova kreativnosti.

### **Prema zaključku**

Kao organizatori i realizatori odgojno-obrazovnog procesa moramo biti nositelji poželjnih društvenih vrijednosti koje ćemo prenositi mladim ljudima. Naša je odgovornost u svijetu promjenjivih i upitnih društvenih vrijednosti i više nego velika. Budući da nastava i odgaja, a ne samo obrazuje, vrijednosti aktivnosti koje realiziramo na nastavi se udvostručuju. Odgovorni smo za osposobljavanje mladih ljudi za suodnos i komunikaciju prema pripadnicima kulturalno različitih kako bi i oni sutra mogli poučavati druge.

U odnosu na sve promjene koje se događaju u svijetu i kod nas potrebno je mijenjati sveučilišta da idu u skladu sa svjetskim trendovima. Navedeno uvjetuje niz promjena koje se trebaju još dogoditi na fakultetima kako bi svojom kompletnošću i konkurentnošću studentima ponudili samo ono najbolje. Promjene koje se trebaju dogoditi na fakultetima ne ovise samo od promjene nastavnih planova i programa, promjeni nastave i učenja, ocjenjivanja, struktura, uloga i odgovornosti. Promjene se prije svega ogledaju u kvaliteti kulture neke sveučilišne ustanove. Potrebno je poći za razvojem novih vrijednosti koji će vrijednosti kulture sveučilišne nastave podignuti na razinu u kojoj će i sama kvaliteta nastave biti znatno višom od trenutne.

U daljnjim istraživanjima u kojima bi se bavilo mitovima kreativnosti u sveučilišnoj nastavi, predlaže se istražiti mitove koje su naveli studenti budući učitelji.

### **Literatura**

1. Baumgartner, J. P. (2012), *10 Creative Myths*, [http://www.jpb.com/creative/article\\_creative\\_myths.php](http://www.jpb.com/creative/article_creative_myths.php), dostupno 2. travnja 2012.
2. Bognar, L., Dubovicki, S. (2012), Emotions in the Teaching Process. *Croatian Journal of Education*, 14 (1): 135.-163.
3. Bognar, L., Matijević, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
4. Breen, B. (2004), *The 6 Myths Of Creativity*, <http://www.fastcompany.com/magazine/89/creativity.html>, dostupno 3. travnja 2012.

5. Guilford, J. P. (1967), *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego, California: Robert R. Knapp, Publisher
6. Hargreaves, D. (1995), School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1): 23–46.
7. Leland, N. (2000), Three Myths About Creativity, <http://www.nitaleland.com/articles/myths.htm>, dostupno 4. travnja 2012.
8. Matijević, M., Radovanović, D. (2011), *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine
9. Morgan, G. (2006), *Images of organization*. United Kingdom: Sage publications
10. Thomas, B. G. (2012), *Ten Myths of Creativity*, <http://bgthomas.com/articles/ten-myths-of-creativity/>, dostupno 4. travnja 2012.
11. Previšić, V. (2011), *Kultura-odgoj-škola: o čemu zapravo govorimo?!*, [http://www.pedagogija.hr/?page\\_id=55](http://www.pedagogija.hr/?page_id=55), dostupno 23. travnja 2011.
12. Pürto, J. (2004), *Understanding Creativity, Great Potencial*. Arizona: Press, Inc. Scottsdale
13. Rogers, C. R. (1980), *Away of being*. Boston: Houghton Mifflin Company
14. Sayer, K. R. (2006), *Explaining Creativity, The Science of Human Innovation*. Oxford: University Press
15. Sternberg, R. (2010.) *Creativity is a Decision*, <http://www.slideshare.net/UTDslides/sternberg-creativity-is-a-decision-3415440>, dostupno 19. siječanj 2012.
16. Stool, L. i Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelatvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
17. Stool, L. (1998), School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9(3): 9-14.
18. \* Proleksis enciklopedija: prva hrvatska opća i nacionalna on-line enciklopedija, <https://enciklopedija.carnet.hr/enciklopedija.aspx>, dostupno 5. travnja 2012.

## **Creativity Myths as a Part of University Teaching Culture**

### **Abstract**

Speaking of creativity one can come across its many definitions advocated by representatives of certain theories. Creativity has been studied from various aspects: in the context of successful teaching its evaluation can be based on creativity tests. In more recent times, the focus is on the activities which encourage the participants of the educational process to creative expression. Those activities are introduced into practice and their effectiveness tested. Creativity is important because it helps us make teaching and learning more successful and enjoyable for all participants.

Each of us has their own definition of creativity, a construct that can change in response to changes in our consciousness, caused by personal experiences of creativity. Although some of the theories approach creativity in a unique way, none of them deals with the myths of creativity. Even though they are not discussed, they are very much present in the everyday life. Creativity myths are focused on individuals and ignore social and cultural contexts. Sawyer (2006) lists nine myths of creativity he believes are still present. The paper presents the study conducted with students and aimed at assessing students' attitudes about the presence of the myths of creativity.

**Keywords:** creativity, teaching, creativity myths, culture



# Kultura socijalne interakcije i komunikacije adolescenata

**Senka Gazibara**

Ekonomska i upravna škola Osijek

## Sažetak

Čovjekov život u najvećoj je mjeri određen komunikacijskim ulogama, vezama i odnosima u koje je uključen tijekom svog razvoja, a osobito u godinama djetinjstva i adolescencije (Rosić, 2005). Komunikativna funkcija, navodi Strugar (2005), jedna je od šest temeljnih funkcija kulture iz koje proizlazi da nema kulture bez komunikacije, jer je čovjek biće komunikacije, a njome se iskazuju ideje, znanja, osjećaji, tradicija itd. Kultura komunikacije i interakcije važan je čimbenik razvoja osobnosti i socijalnog razvoja učenika, stoga je cilj ovoga istraživanja bio ispitati kulturu socijalne interakcije i komunikacije adolescenata na primjeru jedne osječke srednje škole, radi unaprjeđenja komunikacijskih kompetencija učenika i njihove socijalne interakcije s roditeljima, prijateljima i učiteljima. Ispitivanjem su obuhvaćeni učenici trećih razreda, N=119 (M=40,  $\bar{Z}$ =79) koji su procjenjivali učestalost ostvarivanja pozitivnih interakcijskih stilova koji doprinose razvoju socijalnih odnosa i negativnih interakcijskih stilova koji ih narušavaju. Rezultati su pokazali da interakcijski stil učenika, u prosjeku gledano, nije dovoljno poticajan i ima prostora za unaprjeđenje, posebice u njihovoj socijalnoj interakciji s učiteljima, što upozorava da se više pozornosti u odgojno-obrazovnom programu treba dati učenju socijalnih vještina te poticati njihov razvoj.

**Ključne riječi:** kultura, socijalna interakcija, komunikacija, adolescenti, međusobni odnosi

## Uvod

Čovjekov život u najvećoj je mjeri određen komunikacijskim ulogama, vezama i odnosima u koje je uključen tijekom svog razvoja, a osobito u godinama djetinjstva i adolescencije (Rosić, 2005). Velika pokretljivost ljudi u suvremenim društvima izlaže ih mnogo većem broju novih situacija nego što je to bilo ikada prije pa time sposobnost uspješnog komuniciranja postaje još važnija (Reardon, 1998). Dobra komunikacija preduvjet je razumijevanja i dobre suradnje među ljudima pa stoga izravno utječe na međuljudske odnose, odnose u društvu i s društvom. (Vodopija, Vajs, 2010).

Pri uspostavljanju jezične komunikacije treba uzeti u obzir da su sudionici članovi određenih socijalnih grupa i društvenih sistema, uzimati u obzir kontekst društva i kulture. „Kultura je posrednik između čovjeka kao osobnosti i kao člana grupe te okoline u kojoj se zbiva život“ (Vreg, 1998, str. 80). Strugar (2005) navodi kako je jedna od šest temeljnih funkcija kulture komunikativna funkcija, iz koje proizlazi da nema kulture bez komunikacije jer je čovjek biće komunikacije i njome se prenose ideje, znanja, osjećaji, tradicija itd.

Na sposobnost i umijeće slušanja utječu razni elementi i događaji iz života pojedinca i okoline u kojoj živi i radi, a među najjačim su utjecajima oni koji su nastali u vrijeme djetinjstva i u razdoblju školovanja (Vodopija, Vajs, 2010). Termin adolescencija (lat. *adolescere*- rasti prema zrelosti) razdoblje je između djetinjstva i odrasle dobi čije se najšire dobne granice danas kreću od jedanaest do dvadeset i pet godina. To je period razvoja koji ima svoje psihološke osobitosti koje adolescenciju razlikuju od ostalih životnih perioda (Lacković-Grgin, 2006). Vrijeme adolescencije je vrijeme kada se ruše stari idoli i grade novi, doživljavaju velike ljubavi, prijateljstva i neprijateljstva, društvo i obitelj počinju se kritički promatrati (Janković, 2002).

Pomoć djeci u prevladavanju početnih problema u socijalizaciji trebala bi biti prioritet već na početnim stupnjevima odgojno-obrazovnog rada (Katz, McClellan, 1999). Odgojnim radom u obitelji, školi i izvan njih potrebno je zalagati se za korištenje poticajne komunikacije, koja neupitno daje najpovoljnije odgojne rezultate u međuljudskim odnosima. Djeca koja imaju bolje komunikacijske vještine ujedno su bolja i u školi i lakše sklapaju prijateljstva te odrastu kao ljudi s više samopouzdanja (Rosić, 2005).

### **Važnost socijalne interakcije i interakcijski stilovi**

„Razina interpersonalne komunikacijske kompetencije stupanj je u kojemu su nečija ponašanja primjerena situaciji i tako omogućuju osobi da ostvari svoje individualne i relacijske ciljeve“ (Reardon, 1998, str. 72). Peko (2002) navodi kako je učenje i vježbanje odnosa s drugim ljudima osnova svakog uspješnog obrazovnog rada. Socijalizacija djece odvija se unutar različitog društvenog konteksta što obuhvaća interakciju s članovima obitelji, nastavnicima, vršnjacima i prijateljima i općenito unutar šire društvene i kulturalne okoline.

Reardon (1998) navodi kako je komunikacija s roditeljima od presudne važnosti, obitelj je posrednik između djece i društvene zajednice, najpogodnija škola za emocionalne i socijalne odnose. Kroz odnose s roditeljima dijete gradi temelj odnosa prema sebi, drugim ljudima te društvu u kojeg će se kao odrastao čovjek integrirati i u kojem će djelovati (Rosić, 2005). Deković i Raboteg-Šarić (1996) ističu da brojna istraživanja ukazuju na to da adolescenti koji imaju bliske emocionalne veze s roditeljima pokazuju veću razinu društvene kompetentnosti, samopoštovanja, odgovornosti, kao i nižu razinu problematičnog ili devijantnog ponašanja u odnosu na adolescente koji nemaju bliske odnose s roditeljima.

Za adolescenta je uporišna točka nesumnjivo odnos sa skupinom vršnjaka. U okviru tog odnosa događa se važan proces socijalizacije (Previšić, 1996). Grupe vršnjaka tvore polje vježbe koje posreduje sigurnost i zaštićenost okrenutu prema nezavisnosti od kontrole odraslih i izvor su odobravanja i priznavanja od strane ne-odraslih, omogućuju eksperimentiranje s kulturalnim vrijednostima i normama (Gudjons, 1994). Nakon dvanaeste godine života kognitivan razvoj

omogućuje bolje interpersonalno razumijevanje koje postaje osnovom razvoja prijateljstva čija se kvaliteta razlikuje od one u djetinjstvu i ti su odnosi nužni za zdrav kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj. Prijateljstvo je interpersonalni odnos koji je produktivan za obje osobe u odnosu i okarakteriziran zajedničkim pozitivnim nagradama (Lacković-Grgin, 2006). Prijatelji pomažu jedni drugima da se na konstruktivan način nose s biološkim, socijalnim i emocionalnim naprezanjima (Stassen Berger, 2008).

Janković (2002) navodi kako se u analizi komunikacije djece i mladih tijekom procesa socijalizacije mogu izdvojiti dva osnovna modela: „klasični“ model i Gordonov model („jezik prihvaćanja“). Klasični model temelji se na općem stavu da mlade treba odgajati kaznom i nagradom, ako već ne batinom, koje nepogrešivo određuje njihov glavni autoritet – odgajatelj (roditelj, učitelj, razrednik itd.). Takav pristup u odgoju i percepciji mladih podrazumijeva stalno i neprekidno otkrivanje i označavanje onoga što je kod njih loše te obavezno kažnjavanje. Danas, kada svaki pojedinac mora svakodnevno i samostalno donositi odluke u mnogim važnim životnim situacijama, poslušnost se mora zamijeniti kompetencijom koja se postiže i razvija jačanjem sigurnosti, samopouzdanja i sposobnosti izbora najbolje alternative. Takvim zahtjevima može se odgovoriti samo novom paradigmom u odgoju djece i mladih, paradigmom otkrivanja, razvoja i jačanja pozitivnih osobina jedinice koje ona posjeduje. Putem sudioništva, partnerstva i samopotvrđivanja gradi se najbolji i najuspješniji čovjek.

Janković (2002) ističe da se u slučaju problema klasični model komunikacije koristi jezikom neprihvatanja (prema Gordonu, 1983), koji obuhvaća slijedeće postupke: *zapovijed* kojom se osobi šalju poruke da je nekompetentna i treba slušati, za sve pitati nadređenog ili nekog kompetentnog; *prijetnja* koju autoritet izgovara kako bi prisilo podređenog da radi što on misli da bi trebalo, bez obzira na želje, potrebe i mogućnosti podređenog; *moraliziranje* kao klasičnu metodu uvjeravanja podređenog u nešto što vjeruje autoritet zlouporabom vrijednosti. Nadalje, *gotovi savjeti* klasičan su način da se podređenog ili nekog u problemu navede da učini ono što autoritet misli da je dobro bez obzira na želje, potrebe i mogućnosti osobe. Slično davanju gotovih savjeta je i *poučavanje* koje je neprihvatljivo u odgoju mladih ako se provodi direktivno s točnim smjerovima kojima se mladi trebaju kretati u društvu, kako, što i zašto trebaju učiniti. *Kritiziranje* u kontekstu odgoja djece i mladih znači neprestano davanje negativnih feedbacka i sankcioniranje, što je put da se odgoji nesigurnu mladu osobu, bez samopoštovanja, vlastitog identiteta i kompetencija za uspješan i sretan život u suvremenim okolnostima. *Nagrađivanje*, kao stara metoda odgoja zasnovana na paradigmi kazna – nagrada, krivo shvaćeno pretvara se u kupovanje dobrote ili uspješnosti. U spomenute postupke ubraja se i *izrugivanje* kao jedan od načina da se dijete kazni zbog neposluha ili nečeg drugog što autoritet odredi neprikladnim, lošim ili krivim, *interpretiranje* kao čest način razrješenja kriznih situacija u autoritarno koncipiranom odgoju gdje autoritet „objasni“ akterima događaja

kojemu nije ni prisustvovao što se dogodilo, odredi krivce, kaznu i na taj način „riješi problem“ te *hrabrenje* u negativnom obliku na način da se daje podrška bez uzimanja u obzir djetetova mišljenja i osjećaja u vezi s preprekom te postoji velika mogućnost još većeg neuspjeha. Ovdje pripada i *ispitivanje* (umjesto razgovora) kao način dobivanja potrebnih informacija o nekoj kriznoj situaciji, najčešće se provodi autoritarno i s ciljem da se otkrije krivac, a ne uzrok problema. *Humor i sarkazam* katkada se koriste kako bi se smanjila napetost i stvorila atmosfera u kojoj će se lakše razgovarati o nekom ozbiljnijem problemu, no dijete ih može dešifrirati kao umanjivanje njegova problema (Janković, 2002). Katz, L., McClellan, D. (1999) *zadirivanje* definiraju kao uporno ponašanje kojem je namjera iznervirati, izazvati, zbuniti ili na neki drugi način dodijavati nekome.

Janković (2002) navodi kako je ove tehnike potrebno zamijeniti *aktivnim slušanjem* i drugim važnim faktorima dobre komunikacije: *poštovanjem, tolerancijom, zainteresiranošću za sugovornika, autentičnošću i empatijom* koja je odgovorna za najvažniji dio odnosa među ljudima uopće. *Kompromis i pregovaranje* najvažnije su vještine za održavanje svakog djelotvornijeg odnosa, pomažu i jednoj i drugoj osobi u sukobu da dobiju ono što žele (Sullo, 1995). Rezultat uspješne komunikacijske interakcije jest sporazum i moguće ga je postići samo ako sudionici imaju zajednička iskustva i jezik, kao i usklađeni vrijednosni i normativni sistem (Vreg, 1998). Uz korištenje aktivnog slušanja i spomenutih faktora dobre komunikacije pristup djeci i mladima, bez obzira na negativno obojene emocije (ljutnja, žalost...) bit će shvaćen kao podrška i poziv na zajedničko djelovanje u prevladavanju problema, popravljane situacije i restituciju. Time će biti postavljeni sigurni temelji uspješne socijalizacije i razvoja adolescenta u uspješnog i sretnog čovjeka, što i jest cilj svakog odgoja.

Mlade je potrebno učiti socijalnim vještinama kroz različite preventivne programe koji će se temeljiti na izgradnji samopoštovanja, samokontrole, poštovanju prava drugih i razvijanju osjećaja odgovornosti za vlastite postupke. Također, putem preventivskih programa učenike treba naučiti da mirno rješavaju svoje probleme i sukobe komunicirajući bez pribjegavanja nasilju. Odgojno-obrazovni djelatnici danas snose dodatnu odgovornost jer značajne društvene promjene snažno utječu na međuljudske odnose, a ako se škole, vrtići, obrazovni programi i roditelji ne suprotstave asocijalnim utjecajima koji se javljaju već na vrtićkoj razini, verbalno i fizičko interpersonalno nasilje bit će sve veći problem (Begun, 2007).

### **Metodologija istraživanja**

Cilj je ovoga istraživanja bio ispitati kulturu socijalne interakcije i komunikacije adolescenata na primjeru jedne osječke srednje škole, u sklopu školskih preventivnih programa. Ispitivanjem su obuhvaćeni učenici trećih razreda, N=119 (M=40,  $\bar{Z}$ =79), odnosno 67% učenika trećih razreda dotične škole. Instrument korišten za potrebe ovog istraživanja anketni je upitnik u kojemu su

učenici na skali Likertovog tipa od 4 stupnja (1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – često, 4 – uvijek) procjenjivali koliko često primjenjuju navedene odnose oni osobno, a koliko njihovi roditelji (staratelji), prijatelji i učitelji te na taj način davali procjenu interakcijskih stilova međusobnih odnosa, odnosno samoprocjenu i procjenu razvijenosti vještina koje im omogućavaju uspješnu komunikaciju. Anketni upitnik za potrebe ovog istraživanja konstruiran je prema odrednicama Gordonovog modela „jezika prihvaćanja“.

Nezavisne su varijable dob i spol ispitanika, a zavisne kultura socijalne interakcije i komunikacije definirana kroz učestalost primjene 20 različitih interakcijskih stilova, poticajnih i nepoticajnih, na osobnom, obiteljskom, vršnjačkom i školskom planu (ja osobno, moji roditelji, moji prijatelji, moji učitelji). Pretpostavka od koje polazi ovo istraživanje zasnovana je na tvrdnji da se u većem broju međusobnih odnosa učenici opredjeljuju za nepoticajne interakcijske stilove.

U obradi podataka primijenjena je deskriptivna statistika, t-test i jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Istraživanje je, na anonimnoj osnovi, uz suglasnost roditelja i škole provedeno pod satovima razredne zajednice pojedinih razrednih odjeljenja, uz nazočnost razrednika u veljači 2012.

## Rezultati istraživanja i rasprava

Kultura socijalne interakcije i komunikacije definirana je kroz 20 različitih interakcijskih stilova i odnosa (10 poticajnih i 10 nepoticajnih). Zadatak učenika bio je da ocjenom od 1 do 4 procjene vlastitu učestalost primjene navedenih interakcijskih stilova, te koliko učestalo te iste stilove u međusobnim odnosima koriste njihovi roditelji, prijatelji i nastavnici.

Tablica 1. Rezultati učeničke procjene vlastitog interakcijskog stila te stila njihovih roditelja, prijatelja i nastavnika iskazani u postocima, (N=119)

r.b.	Interakcijski stil (odnosi)		Ja osobno				Moji roditelji				Moji prijatelji				Moji učitelji			
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.	Okrivljavanje, optuž., osuđivanje	%	7.6	<b>70.6</b>	21	0.8	9,2	<b>56,3</b>	26,9	7,6	6,7	41,2	<b>46,2</b>	5,9	11,8	<b>37,8</b>	30,3	20,2
2.	Prigovaranje, zanovijetanje	%	7.6	36.1	<b>46.2</b>	10.1	2,5	25,2	<b>45,4</b>	26,9	6,7	<b>42</b>	37	14,3	5	25,2	<b>37,8</b>	31,9
3.	Prijetnje, upozoravanje	%	<b>52.1</b>	37	9.2	1.7	31,1	<b>39,5</b>	20,2	9,2	40,3	<b>44,5</b>	13,4	1,7	25,2	<b>32,8</b>	21	21
4.	Potkupljivanje	%	<b>63.9</b>	26.1	7.6	2.5	<b>41,2</b>	34,5	20,2	4,2	<b>52,1</b>	29,4	15,1	3,4	<b>77,3</b>	14,3	4,2	4,2
5.	Kritiziranje	%	8.4	42	<b>43.7</b>	5.9	3,4	<b>41,2</b>	38,7	16,8	9,2	37	<b>42,9</b>	10,9	5	31,1	<b>34,5</b>	29,4
6.	Kažnjavanje	%	<b>73.1</b>	25.2	1.7	0	36,1	<b>52,9</b>	8,4	2,5	<b>63</b>	27,7	8,4	0,8	25,2	<b>30,3</b>	25,2	19,3
7.	Izazivanje, zadirkivanje	%	23.5	<b>46.2</b>	24.4	5.9	<b>58</b>	36,1	5	0,8	16	36,1	<b>37</b>	10,9	<b>47,9</b>	34,5	10,1	7,6
8.	Vikanje, eksploziranje	%	11.8	<b>47.1</b>	27.7	13.4	7,6	<b>58</b>	26,9	7,6	13,4	<b>47,9</b>	30,3	8,4	9,2	<b>38,7</b>	28,6	23,5
9.	Klevetanje, sram., ismijavanje	%	29.4	<b>47.9</b>	19.3	3.4	<b>69,7</b>	24,4	5,9	0	20,2	<b>37,8</b>	30,3	11,8	36,1	<b>42</b>	14,3	7,6
10.	Sapovijedanje	%	28.6	<b>43.7</b>	21.8	5.9	11,8	36,1	<b>38,7</b>	13,4	24,4	<b>52,1</b>	17,6	5,9	16,8	22,7	<b>30,3</b>	<b>30,3</b>
11.	Ohrabrivanje*	%	5	9.2	<b>54.6</b>	31.1	5,9	10,1	27,7	<b>56,3</b>	2,5	11,8	<b>48,7</b>	37	19,3	<b>45,4</b>	24,4	10,9
12.	Vjerovanje	%	0.8	15.1	<b>45.4</b>	38.7	1,7	18,5	35,3	<b>44,5</b>	1,7	17,6	<b>47,1</b>	33,6	21	<b>43,7</b>	28,6	6,7

13.	Podržavanje, surad.,pomaganje	%	1.7	4.2	45.4	<b>48.7</b>	1.7	8,4	27,7	<b>62,2</b>	0,8	14,3	<b>42,9</b>	42	12,6	33,6	<b>36,1</b>	17,6
14.	Poštovanje	%	0	5	45.4	<b>49.6</b>	0,8	7,6	33,6	<b>58</b>	0,8	23,5	<b>42</b>	33,6	12,6	26,9	<b>43,7</b>	16,8
15.	Prihvaćanje	%	0	5	<b>51.3</b>	43.7	1,7	10,9	37,8	<b>49,6</b>	0	15,1	<b>54,6</b>	30,3	8,4	31,9	<b>42,9</b>	16,8
16.	Pregovaranje	%	5.9	<b>37</b>	<b>37</b>	20.2	8,4	32,8	<b>42,9</b>	16	5,9	28,6	<b>49,6</b>	16	16,8	<b>42</b>	34,5	6,7
17.	Pohvaljivanje	%	0.8	15.1	<b>49.6</b>	34.5	3,4	17,6	<b>41,2</b>	37,8	0	30,3	<b>47,9</b>	21,8	12,6	<b>43,7</b>	32,8	10,9
18.	Nagrađivanje	%	8.4	37.8	<b>39.5</b>	14.3	5,9	18,5	34,5	<b>41,2</b>	20,2	<b>37</b>	32,8	10,1	29,4	<b>37</b>	25,2	8,4
19.	Humor i šala	%	0	5	19.3	<b>75.6</b>	0	12,6	27,7	<b>59,7</b>	0	3,4	24,4	<b>72,3</b>	14,3	<b>42</b>	35,3	8,4
20.	Opraštanje	%	0	12.6	<b>47.1</b>	40.3	0,8	10,1	37	<b>52,1</b>	3,4	16	<b>42,9</b>	37,8	21	34,5	<b>36,1</b>	8,4

\*Tvrđnje 11 – 20 su rekodirane

Kao što se vidi iz tablice 1., nepoticajni interakcijski stilovi definirani su kroz odnose od 1 do 10 (okrivljavanje, prigovaranje, prijetnje, potkupljivanje, kritiziranje, kažnjavanje, izazivanje, vikanje, klevetanje i zapovijedanje) a poticajni interakcijski stilovi kroz odnose od 11 do 20 (ohrabrivanje, vjerovanje, podržavanje, poštovanje, prihvaćanje, pregovaranje, pohvaljivanje, nagrađivanje, humor i šala te opraštanje). Poželjni odgovori u prvih deset tvrdnji na skali procjene tiču se prvog i drugog stupnja (1 – nikada i 2 – rijetko), dok je drugih deset tvrdnji rekodirano, odnosno poželjni odgovori odnose se na treći i četvrti stupanj skale procjene (3 – često i 4 – uvijek).

Učenički odgovori koji se odnose na njihov osobni interakcijski stil pokazali su se nepoželjnima kada se govori o učestalosti prigovaranja i zanovijetanja, gdje se gotovo polovica ispitanih učenika, njih 55 (46.2%) izjasnilo da te interakcijsko-komunikacijske vidove odnosa često primjenjuju. Velik broj učenika, njih 59 (49.6%) izjasnilo se da često ili uvijek u svojim odnosima koriste i kritiziranje. Osim navedenog, vještine pregovaranja kod ispitanih učenika također su se pokazale nedovoljno razvijenima, na što upućuje činjenica da se 51 učenik (42.9%) izjasnilo da rijetko ili nikad ne pregovara s drugima. S druge strane, ostale navedene odnose učenici uspješno primjenjuju u svom svakodnevnom životu. Učestalo prigovaranje, zanovijetanje i kritiziranje drugih osoba narušava socijalne odnose i stoga učenicima treba pomoći u razvijanju empatije, strpljenja i razumijevanja za druge ljude. Uz to, s učenicima je potrebno vježbati vještinu pregovaranja jer je upravo ona jedna od ključnih vještina za održavanje kvalitetnih međuljudskih odnosa i za očuvanje vlastitog integriteta.

Interakcijske stilove svojih roditelja u njihovom međusobnom odnosu učenici su na skali uglavnom procijenili poželjno, osim u slučaju prigovaranja i zanovijetanja, kritiziranja te zapovijedanja. Čak 86 učenika (72.3%) izjasnilo se da im roditelji često ili uvijek prigovaraju i zanovijetaju. Opredijeljenost učeničkih odgovora može se objasniti razdobljem adolescencije u kojem su mladi vrlo emocionalni, a njihovi hormoni u porastu. Ujedno, kod roditelja je prisutna i pojačana zabrinutost za svoju djecu, koja se razvijaju u odrasle ljude. Uz spomenuto se može vezati i procjena učenika kada se govori o roditeljskom zapovijedanju, pri čemu se više od polovine njih, 62 (52.1%) izjasnilo da im roditelji često ili uvijek zapovijedaju. Njih 66 (55.5%) procijenilo je da

ih roditelji često ili uvijek kritiziraju. Kritiziranje se od ova tri spomenuta nepoželjna stila interakcije smatra najnepoticajnijim interakcijskim stilom jer razumijeva neprestanu negativnu povratnu informaciju, što može pogubno djelovati na razvoj djetetovog samopoštovanja.

Učenici su pozitivne interakcijske stilove svojih prijatelja poželjno procijenili, dok su se od nepoticajnih interakcijskih stilova u međusobnom odnosu čestom ili čak i svakidašnjom primjenom istaknuli odnosi okrivljavanja, optuživanja, osuđivanja, prigovaranja i zanovijetanja, kritiziranja te izazivanja i zadirivanja. Učenici su se izjasnili da njihovi prijatelji često ili uvijek okrivljuju, optužuju i osuđuju (njih 62, 52.1%) ili prigovaraju i zanovijetaju (njih 61, 51,3%). Najveći broj učeničkih odgovora, 51 (42.9%) odnosi se i na često kritiziranje te na često izazivanje i zadirivanje, 44 (37%). Prijatelji kao važan socijalizacijski čimbenik pružaju mladima sigurnost i razumijevanje te olakšavaju prebroditi ovo emocionalno burno razdoblje. Kao jedni od najvažnijih osoba u životu adolescenata potrebni su jedni drugima, a za nastanak prijateljstva upravo je nužno razvijati socijalne vještine kod mladih osoba te otklanjati nepoticajne interakcijske stilove koji uzrokuju nesuglasice, a u koje su između ostalog ubrojani i spomenuti interakcijski stilovi koje prijatelji često u svojim odnosima primjenjuju: okrivljavanje, optuživanje i kritiziranje.

Učenici su se u procjeni interakcijskih stilova njihovih učitelja većinom opredjeljivali za društveno nepoželjne odgovore (u dvanaest odnosa). Odnosi koji obuhvaćaju treći i četvrti stupanj na ljestvici procjene (u nepoticajnom smislu) su: okrivljavanje, optuživanje i osuđivanje, 60 (50.5%); prigovaranje i zanovijetanje, 83 (69.7%); kritiziranje, 76 (63.9%); vikanje i eksploziranje, 62 (52.1%); zapovijedanje, 72 (60.6%). Osim što su se kod procjene odnosa svojih učitelja učenici opredjeljivali za društveno nepoželjne odgovore, spomenuli su i nedovoljnu primjenu poticajnih interakcijskih stilova. Tako su prvim i drugim stupnjem (u nepoželjnom smislu) na skali procjene okarakterizirali: ohrabrivanje i vjerovanje, po 77 (64.7%); pregovaranje, 70 (58.5%); pohvaljivanje, 67 (56.3%); nagrađivanje, 79 (66.4%); humor i šalu, 67 (56.3%) te opraštanje, 66 (55.5%). Odgovori učenika upućuju na to da se u njihovom međusobnom odnosu s učiteljima otvara najviše prostora za djelovanje. Kako je škola sredina s kojom su učenici u stalnom kontaktu, a učitelji uz roditelje odgovorni za odgoj djece, u njoj se treba pozornost posvećivati razvijanju uspješne komunikacije, poželjnih socijalnih odnosa učenika a samim time i unaprjeđivanju odnosa s njihovim učiteljima.

Prigovaranje i zanovijetanje te kritiziranje kao nepoticajni interakcijski stilovi zastupljeni su kod svih skupina, dok se zapovijedanje kao nepoticajan način komunikacije pronalazi kod roditelja i učitelja, a okrivljavanje kod prijatelja i učitelja. Nedovoljno razvijena vještina pregovaranja zastupljena je kod samih ispitanika i, prema njihovoj procjeni, kod njihovih učitelja. Spomenuto ukazuje na potrebu razvijanja i unaprjeđivanja socijalnih odnosa adolescenata s osobama iz njihova okruženja, sa svima koji na njih imaju odgojni utjecaj, utjecaj u njihovu sazrijevanju, rastu i

razvoju, s njihovim roditeljima, prijateljima i učiteljima. Uz njih adolescenti trebaju razvijati svoje socijalne kompetencije, učiti se uspješnoj komunikaciji i unaprjeđivati svoje odnose jer su to osobe koje su odgovorne i kojima je stalo da se mladi razvijaju u sretni i uspješni ljude sposobni nositi se s neprestanim promjenama u suvremenom društvu.

Tablica 2. Prosječne procjene učenika (N=119) o vlastitoj i roditeljskoj kulturi socijalne interakcije i odnosa te razlike u procjenama s obzirom na spol ispitanika (M=40, Ž=79)

IS	JA OSOBNO					MOJI RODITELJI				
	AS SD	AS-M SD-M	AS-Ž SD-Ž	T	P	AS SD	AS-M SD-M	AS-Ž SD-Ž	T	p
1.	2.15 0.547	2.15 0.622	2.15 0.509	0.0178	0.9858	2.28 0.491	2.28 0.816	2.35 0.717	0.4801	0.6321
2.	2.59 0.775	2.58 0.813	2.59 0.760	0.0662	0.9473	2.97 0.791	2.78 0.862	3.06 0.740	1.8436	0.0678
3.	1.61 0.727	1.60 0.778	1.61 0.706	0.0705	0.9439	2.08 0.940	1.83 0.740	2.20 0.911	2.0568	<b>0.0419*</b>
4.	1.49 0.746	1.78 0.920	1.34 0.597	3.1468	<b>0.0021**</b>	1.87 0.879	1.98 0.999	1.82 0.813	0.9375	0.3504
5.	2.47 0.734	2.53 0.751	2.44 0.729	0.6297	0.5301	2.69 0.789	2.63 0.774	2.72 0.800	0.5861	0.5589
6.	1.29 0.490	1.40 0.545	1.23 0.451	1.8071	0.0733	1.77 0.706	1.58 0.501	1.87 0.774	2.1503	<b>0.0336*</b>
7.	2.13 0.839	2.38 0.897	2.00 0.784	2.3774	<b>0.0191*</b>	1.49 0.636	1.63 0.667	1.42 0.612	1.7148	0.0890
8.	2.43 0.869	2.40 0.810	2.44 0.902	0.2362	0.8137	2.34 0.730	2.18 0.712	2.43 0.729	1.7822	0.0773
9.	1.97 0.791	2.13 0.883	1.89 0.734	1.5728	0.1185	1.36 0.593	1.40 0.672	1.34 0.552	0.5200	0.6041
10.	2.05 0.862	2.08 0.888	2.04 0.854	0.2381	0.8122	2.54 0.871	2.33 0.917	2.65 0.833	1.9139	0.0581
11.	3.12 0.772	2.95 0.846	3.20 0.723	1.6817	0.0953	3.34 0.887	3.20 0.911	3.42 0.871	1.2811	0.2027
12.	3.22 0.727	3.08 0.694	3.29 0.736	1.4977	0.1369	3.23 0.807	3.08 0.797	3.30 0.806	1.4114	0.1608
13.	3.41 0.656	3.25 0.707	3.49 0.618	1.9063	0.0591	3.50 0.723	3.40 0.778	3.56 0.693	1.1410	0.2562
14.	3.45 0.592	3.23 0.620	3.56 0.549	2.9655	<b>0.0037**</b>	3.49 0.675	3.23 0.698	3.62 0.626	3.0871	<b>0.0025**</b>
15.	3.39 0.584	3.20 0.564	3.48 0.574	2.5277	<b>0.0128*</b>	3.35 0.743	3.13 0.723	3.47 0.731	2.4061	<b>0.0177*</b>
16.	2.71 0.855	2.83 0.874	2.66 0.846	1.0245	0.3077	2.66 0.847	2.68 0.917	2.66 0.815	0.1212	0.9037
17.	3.18 0.709	3.10 0.778	3.22 0.673	0.8712	0.3854	3.13 0.823	3.10 0.778	3.15 0.849	0.3120	0.7556
18.	2.60 0.837	2.65 0.949	2.57 0.779	0.4910	0.6243	3.11 0.909	2.93 0.917	3.20 0.897	1.5397	0.1263
19.	3.71 0.558	3.68 0.616	3.72 0.530	0.3683	0.7133	3.47 0.711	3.33 0.797	3.54 0.656	1.5321	0.1282
20.	3.28 0.676	3.10 0.632	3.37 0.683	2.0879	<b>0.0390*</b>	3.40 0.705	3.30 0.687	3.46 0.712	1.1711	0.2439

\*p<0.05, \*\*p<0.01, df (stupanj slobode) = 117

IS = interakcijski stil (1-10 nepoticajni, 11-20 poticajni)

Postoji li značajna razlika u kulturi i vještinama socijalne interakcije i komunikacije na osobnoj i roditeljskoj razini s obzirom na spol ispitanika vidljivo je iz podataka koji se nalaze u



tablici 2. Dobiveni podatci na osobnoj razini ukazuju na to da je vještina socijalne interakcije podjednako razvijena u većini danih odnosa i kod mladića i kod djevojaka. Unatoč tomu, u primjenama pojedinih socijalnih odnosa vidljiva je značajna razlika. Mladići su skloniji mnogo češće koristiti potkupljivanje u svojoj socijalnoj interakciji,  $t(117) = 3.1468$ ,  $p < 0.01$ ; i češće od djevojaka izazivaju i zadirkuju druge,  $t(117) = 2.3774$ ,  $p < 0.05$ . Ujedno, podatci su ukazali da djevojke u doba adolescencije pokazuju mnogo više poštovanja prema drugim ljudima nego što to čine mladići,  $t(117) = 2.9655$ ,  $p < 0.01$ . Djevojkama u adolescenciji lakše je prihvatiti određene probleme i odnose,  $t(117) = 2.5277$ ,  $p < 0.05$ . Razlika između djevojaka i mladića vidi se i u spremnosti na opraštanje u njihovim međusobnim odnosima, pri čemu se utvrdilo da djevojke lakše opraštaju kada ih netko povrijedi nego što je to slučaj s mladićima,  $t(117) = 2.0897$ ,  $p < 0.01$ .

Procjenjujući socijalnu interakciju i međuljudske odnose svojih roditelja, djevojke i mladići svojim su odgovorima ukazali na to da roditelji češće koriste prijetnje i upozoravanja u interakciji sa svojim kćerima nego što je to slučaj sa sinovima,  $t(117) = 2.0568$ . Roditelji češće kažnjavaju djevojke nego mladiće,  $t(117) = 2.1503$ ,  $p < 0.05$ . Djevojke su procijenile da roditelji u svojim međuljudskim odnosima koriste poštovanje, dok je ta procjena mnogo rjeđa kod mladića,  $t(117) = 3.0871$ ,  $p < 0.01$ . U prilog tomu govori i činjenica da su se djevojke češće izjašnjavale da njihovi roditelji u svojim međuljudskim odnosima prihvaćaju druge, nego što je to slučaj s procjenom mladića,  $t(117) = 2.4061$ ,  $p < 0.05$ .

Iz navedenog se može ustanoviti da s adolescentima treba raditi na unaprjeđivanju njihovih socijalnih vještina, pri čemu treba obratiti pozornost na razvijanje empatije, razumijevanje želja i potreba drugih ljudi, poštivanje prava drugih te samopoštovanja kako bi u svom životu mogli ostvarivati uspješne međuljudske odnose. Isto tako, proizlazi da se i u slučaju procjene socijalne interakcije svojih roditelja mladići i djevojke uglavnom podudaraju u svojim mišljenjima, dok se samo u nekolicini situacija razlikuju. Spomenute razlike obuhvaćaju i poticajne (poštovanje, prihvaćanje) i nepoticajne (prijetnje i upozoravanje, kažnjavanje) interakcijske stilove, što ponovno upućuje na potrebu unaprjeđivanja socijalnih kompetencija i u slučaju s roditeljima, kao važnim socijalizacijskim čimbenikom u životima adolescenata.

Postoji li značajna razlika u kulturi socijalne interakcije i komunikacije na prijateljskoj i nastavničkoj razini s obzirom na spol ispitanika vidljivo je iz podataka u tablici 3.

Tablica 3. Prosječne procjene učenika (N=119) o kulturi socijalne interakcije njihovih prijatelja i nastavnika te razlike u procjenama s obzirom na spol ispitanika (M=40, Ž=79)

IS	MOJI PRIJATELJI					MOJI NASTAVNICI				
	AS SD	AS-M SD-M	AS-Ž SD-Ž	T	P	AS SD	AS-M SD-M	AS-Ž SD-Ž	T	P
1.	2.51 0.711	2.43 0.675	2.56 0.729	0.9412	0.3485	2.59 0.943	2.63 0.925	2.57 0.957	0.3268	0.7444
2.	2.59 0.817	2.50 0.784	2.63 0.835	0.8186	0.4147	2.97 0.882	2.85 0.921	3.03 0.862	1.0515	0.2952
3.	1.65 0.745	1.80 0.723	1.75 0.759	0.3448	0.7309	2.38 1.081	2.18 1.083	2.48 1.073	1.4365	0.1535
4.	1.70 0.849	1.93 0.944	1.58 0.778	2.1546	<b>0.0332*</b>	1.35 0.755	1.43 0.813	1.32 0.726	0.7498	0.4549
5.	2.55 0.810	2.45 0.783	2.61 0.823	1.0181	0.3107	2.88 0.894	2.85 0.921	2.90 0.886	0.2870	0.7746
6.	1.47 0.687	1.63 0.838	1.39 0.587	1.8169	0.0718	2.39 1.067	2.30 1.114	2.43 1.046	0.6265	0.5322
7.	2.43 0.888	2.40 0.871	2.44 0.902	0.2311	0.8177	1.77 0.915	1.80 1.043	1.76 0.851	0.2243	0.8229
8.	2.34 0.816	2.38 0.868	2.32 0.793	0.3776	0.7064	2.66 0.941	2.63 0.979	2.68 0.927	0.2727	0.7856
9.	2.34 0.932	2.30 0.911	2.35 0.948	0.2753	0.7836	1.93 0.899	1.95 1.011	1.92 0.844	0.1712	0.8644
10.	2.05 0.811	2.05 0.904	2.05 0.766	0.0000	1.0000	2.74 1.069	2.70 1.181	2.76 1.015	0.2880	0.7738
11.	3.20 0.743	3.08 0.764	3.27 0.729	1.3219	0.1888	2.27 0.899	2.23 0.920	2.29 0.894	0.3426	0.7325
12.	3.13 0.754	3.00 0.784	3.19 0.735	1.3021	0.1954	2.21 0.852	2.10 0.900	2.27 0.828	1.0276	0.3062
13.	3.26 0.730	3.28 0.751	3.25 0.724	0.2108	0.8334	2.59 0.924	2.45 0.986	2.66 0.890	1.1725	0.2434
14.	3.08 0.777	3.10 0.709	3.08 0.813	0.1322	0.8951	2.65 0.907	2.58 0.958	2.68 0.885	0.5663	0.5723
15.	3.15 0.659	3.03 0.577	3.22 0.692	1.4929	0.1381	2.68 0.853	2.60 0.871	2.72 0.846	0.7235	0.4708
16.	2.76 0.792	2.83 0.813	2.72 0.783	0.7145	0.4764	2.31 0.831	2.38 0.868	2.28 0.816	0.6184	0.5375
17.	2.92 0.720	2.78 0.698	2.99 0.725	1.5116	0.1333	2.42 0.849	2.45 0.986	2.41 0.777	0.2419	0.8093
18.	2.33 0.912	2.35 0.834	2.31 0.955	0.2250	0.8224	2.13 0.935	2.03 0.920	2.18 0.944	0.8258	0.4106
19.	3.69 0.532	3.73 0.506	3.67 0.548	0.5785	0.5640	2.38 0.834	2.30 0.966	2.42 0.761	0.7404	0.4605
20.	3.15 0.809	3.15 0.700	3.15 0.863	0.0000	1.0000	2.32 0.901	2.28 0.877	2.34 0.918	0.3418	0.7331

\*p<0.05, \*\*p<0.01, df (stupanj slobode) = 117

IS = interakcijski stil (1-10 nepoticajni, 11-20 poticajni)

Kod procjene interakcijskih stilova svojih prijatelja, djevojke i mladići složni su u svim situacijama, osim u slučaju potkupljivanja, za koje su se mladići izjasnili da njihovi prijatelji češće koriste u svojim međuljudskim odnosima, nego što su to procijenile djevojke,  $t(117) = 0.0332$ ,  $p < 0.01$ . Može se zaključiti da se u različitim aktivnostima s adolescentima koje se tiču unaprjeđivanja njihovih komunikacijskih kompetencija, pozornost treba usmjeriti i na strategije pregovaranja, kompromisa i sporazuma kao vrlo značajne vještine u unaprjeđivanju komunikacije.

Što se tiče razlike u procjenama interakcijskih stilova svojih učitelja, između mladića i djevojaka nije uočena značajna razlika. Mladići i djevojke jedinstveni su u procjeni međuljudskih odnosa svojih učitelja, što ukazuje da se jednaka pažnja u odnosima adolescenata s njihovim učiteljima treba posvetiti i mladićima i djevojkama, kada se vježbaju i uče socijalne vještine nužne za mlade ljude kako bi bili sposobni uspješno komunicirati u suvremenom društvu i kako bi stasali u sretne i zadovoljne ljude koji znaju na koji će način postići svoje ciljeve.

Postoje li razlike u učeničkim procjenama međusobnih odnosa između različitih skupina, odnosno između učenika osobno, njihovih roditelja, prijatelja i učitelja, ispitano je jednosmjernom analizom varijance. F omjer pokazao se statistički značajnim između svih skupina, što se donekle moglo i pretpostaviti zbog razlika u prirodi odnosa adolescenata s prijateljima, roditeljima i učiteljima, odnosno subjektivnih učeničkih doživljaja spomenutih odnosa. Razlika unutar skupina analizirana je *post hoc* Bonferronijevim testom.

Kod društveno nepoticajnih odnosa, u učestalosti primjene okrivljavanja, optuživanja i osuđivanja,  $F(2.403, 283.689) = 10.578, p < 0.05$  statistički značajna razlika pokazala se između učenika osobno s obzirom na njihove prijatelji i učitelje te između roditelja i učitelja. Prema učeničkim procjenama, analiza je uputila na činjenicu da učitelji češće okrivljuju, optužuju i osuđuju druge nego učenici osobno i njihovi roditelji, kao što to češće čine i njihovi prijatelji. U primjeni prigovaranja i zanovijetanja u svakodnevnoj komunikaciji,  $F(2.818, 332.566) = 9.563, p < 0.05$  navedeno ukazuje na to da učenici i njihovi prijatelji u manjoj mjeri prigovaraju i zanovijetaju nego što to čine roditelji i učitelji, a roditelji više prigovaraju i zanovijetaju od učitelja, iz čega proizlazi da su roditelji ti koji najviše koriste prigovaranje i zanovijetanje u svojim međusobnim odnosima. Prijetnje i upozoravanje,  $F(2.589, 305.491) = 32.582, p < 0.05$  u međusobnoj komunikaciji učenici i prijatelji mnogo manje koriste nego što to čine njihovi roditelji i učitelji. Razlika je utvrđena i između roditelja i učitelja, pri čemu prema učeničkim procjenama učitelji češće koriste spomenute interakcijske stilove. Iz toga se može zaključiti kako učitelji u svojoj svakodnevnoj komunikaciji u odnosu na roditelje, prijatelje i učenike osobno najčešće koriste prijetnju i upozoravanje. Analizom se utvrdilo i da društveno nepoželjan odnos potkupljivanja,  $F(2.756, 325.209) = 15.656, p < 0.05$ , u svakodnevnoj komunikaciji razlikuje učenike od njihovih roditelja i prijatelja, pri čemu učenici rjeđe koriste spomenuti odnos te roditelje od učitelja gdje roditelji mnogo više potkupljuju, dok je u slučaju učitelja to zanemariv postotak. Prijatelji i učitelji također se razlikuju, pri čemu prijatelji prednjače u učestalosti potkupljivanja. Utvrđeno je i da učitelji češće koriste kritiziranje,  $F(2.698, 318.320) = 7.145, p < 0.05$  u svojim odnosima nego što to čine učenici osobno i njihovi prijatelji. Razlika je utvrđena i u primjeni kažnjavanja,  $F(2.387, 173.235) = 56.546, p < 0.05$  koje u svojim odnosima učenici najmanje koriste u usporedbi s roditeljima, prijateljima i učiteljima, a roditelji taj odnos češće primjenjuju u usporedbi s

prijateljima. No, usporedba između svih triju skupina ukazuje da su učitelji ti koji najviše kažnjavaju. *Post hoc* analizom dobio se i podatak da u svojim međusobnim odnosima učenici manje izazivaju i zadirkuju nego što to čine njihovi prijatelji, a više nego što to čine njihovi roditelji i učitelji,  $F(2.802, 330.618) = 45.959$ ,  $p < 0.05$  dok su se prijatelji našli na prvom mjestu i u usporedbi s roditeljima i učiteljima. Također, učitelji se razlikuju u učestalosti izazivanja i zadirkivanja s obzirom na roditelje. Vikanje i eksploziranje u svakodnevnoj komunikaciji,  $F(2.533, 298.927) = 5.710$ ,  $p < 0.05$  razlikuje učitelje od učenikovih roditelja i prijatelja, pri čemu se pokazalo da učitelji češće primjenjuju spomenuti odnos. *Post hoc* analizom ustanovilo se i da klevetanje, sramoćenje i ismijavanje,  $F(2.533, 298.855) = 39.621$ ,  $p < 0,05$  različito koriste učenici u odnosu na svoje roditelje i prijatelje, pri čemu su na prvom mjestu po učestalosti prijatelji, nakon toga učenici osobno i na kraju roditelji. I učitelji i prijatelji češće koriste spomenuti odnos od roditelja (više prijatelji nego učitelji). Zapovijedanje,  $F(2.708, 319.549) = 26.463$ ,  $p < 0.05$ , kako je utvrđeno, češće koriste roditelji i učitelji nego učenici osobno i njihovi prijatelji.

Što se tiče pozitivnih interakcijskih stilova u svakodnevnoj komunikaciji,  $F(2.880, 339.860) = 59.089$ ,  $p < 0.05$  *post hoc* analizom utvrđeno je da učenici, njihovi roditelji i prijatelji češće od učitelja koriste ohrabrivanje. Isti je slučaj s vjerovanjem,  $F(2.678, 315.967) = 62.081$ ,  $p < 0.05$ , podržavanjem, surađivanjem i pomaganjem,  $F(2.523, 297.713) = 43.572$ ,  $p < 0.05$  te poštovanjem,  $F(2.541, 299.829) = 44.810$ ,  $p < 0.05$ . *Post hoc* analizom dobio se podatak da su prihvaćanje učenici procijenili češćim interakcijskim stilom kod sebe,  $F(2.604, 307.244) = 32.572$ ,  $p < 0.05$  nego kod svojih prijatelja i učitelja, a jednako tako roditelji i prijatelji prihvaćanje koriste učestalije od učitelja. *Post hoc* analiza pokazala je i da pregovaranje,  $F(2.632, 310.626) = 12.507$ ,  $p < 0.05$  učenici, roditelji i prijatelji koriste češće nego učitelji. Pohvaljivanje u svakodnevnim odnosima,  $F(2.686, 316.985) = 31.812$ ,  $p < 0.05$  češće je kod učenika osobno nego kod njihovih prijatelja i učitelja te kod roditelja i prijatelja nego kod učitelja. Ustanovljeno je da roditelji u svojim odnosima češće koriste nagrađivanje,  $F(2.612, 308.174) = 38.741$ ,  $p < 0.05$  nego učenici osobno, njihovi prijatelji i učitelji, a prijatelji češće nego učitelji. *Post hoc* analizom utvrđeno je i da su humor i šala,  $F(2.244, 264.796) = 123.474$ ,  $p < 0.05$  češći kod učenika osobno i njihovih prijatelja u odnosu na roditelje i učitelje. Iz analize je vidljivo da je opraštanje,  $F(2.508, 295.912) = 55.310$ ,  $p < 0.05$  češće kod učenika, roditelja i prijatelja u odnosu na učitelje.

Jednosmjernom analizom varijance (ANOVA) i *post hoc* Bonferonnijevim testom utvrđene su razlike u učeničkoj procjeni između i unutar odnosa koje primjenjuju učenici osobno, njihovi roditelji, prijatelji i učitelji. Iz navedenog se može zaključiti da za poticajne interakcijske stilove kod adolescenata ima još mnogo prostora za razvoj, kao i kod socijalizacijskih čimbenika (roditelji, prijatelji, učitelji) koji su presudni za zdrav socijalni razvoj adolescenata. Naglasak bi trebao biti na smanjenju nepoticajskih interakcijskih stilova koji se prema učeničkoj procjeni protežu kroz sve

međusobne odnose, a koji se najviše istaknuo u odnosu s učiteljima. Učitelji i roditelji trebaju zajedničkim snagama kontinuirano raditi s adolescentima na unaprjeđenju njihovih međusobnih odnosa i socijalnih kompetencija.

## **Zaključak**

Na temelju procjena učenika o učestalosti ostvarivanja poticajnih interakcijskih stilova koji doprinose razvoju kulture socijalnih odnosa te negativnih interakcijskih stilova koji ih narušavaju može se zaključiti da interakcijski stil učenika, u prosjeku gledano, nije dovoljno poticajan i ima prostora za unaprjeđenje. Posebice je to slučaj u njihovoj socijalnoj interakciji s učiteljima, što upozorava da se više pozornosti u odgojno-obrazovnom programu treba dati učenju socijalnih vještina te poticati njihov razvoj. Jedini način da se adolescente nauči kompromisima, pregovaranju i djelotvornom komuniciranju je da im se omogući vježbanje tih vještina u sigurnoj okolini. Kao što se događa s drugim važnim kompetencijama, i socijalna kompetencija steći će se i razviti u ozračju topline, prihvaćenosti, uvažavanja i duboke vjere u dječje sposobnosti (Katz, McClellan, 1999). U školama je potrebno više pažnje posvetiti i učenju aktivnog slušanja jer je, kako navode Vodopija i Vajs (2010) ono osnova međuljudskih odnosa i podloga za empatiju, omogućava nam da razumijemo svijet oko sebe, ljude koje susrećemo ali i da spoznamo i usavršimo sebe te da se uspješno i sa zadovoljstvom pridružimo grupi onih ljudi koji s osmijehom na licu savladavaju sve zadatke i prepreke koje im se u životu nađu na putu.

Vodopija i Vajs (2010) navode da učitelji koji djecu uče aktivno slušanje i slušanje s razumijevanjem, ne samo da ih uče tehnici slušanja već ih odgajaju za emotivnu inteligenciju i razumijevanje, poučavaju ih razumijevanju kroz osjećaje i suosjećanje s drugima i na taj ih način uče socijalizaciji i odgajaju ih za dobre međuljudske odnose, što se odražava i na njihov život u krugu obitelji i na njihovo uklapanje u širu zajednicu. Uz svoje roditelje, prijatelje i učitelje kao ključne čimbenike u procesu socijalizacije adolescenti trebaju razvijati svoje socijalne kompetencije, učiti se uspješnoj komunikaciji i unaprjeđivati svoje odnose jer su to osobe koje su odgovorne i kojima je stalo da se mladi razvijaju u sretne i uspješne ljude, sposobne nositi se s neprestanim promjenama u suvremenom društvu.

## Literatura

1. Deković, M., Raboteg-Šarić, Z. (1996), Roditeljski odgojni postupci i odnosi adolescenata s vršnjacima. *Društvena istraživanja*. 4-5 (30-31): 427-445.
2. Gudjons, H. (1994), *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
3. Janković, J., Peko, A. (2002), *Zajedno jači 2*. Osijek;Vukovar: NGO Proni.
4. Katz L. G., McClellan D. E. (1999), *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
5. Lacković-Grgin, K. (2006), *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
6. Previšić, V. (1996), Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama. *Društvena istraživanja*. 5 (5-6): 831-858.
7. Reardon, K. K. (1998), *Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.
8. Rosić, V. (2005), *Odgoj, obitelj, škola*. Rijeka: Žagar.
9. Strugar, V. (2005), Kultura, odgoj i škola: suočavanje s izazovima budućnosti. U: Vrgoč, H. (ur.), *Škola i obilježja hrvatske nacionalnosti: jezik, povijest, kultura, vjera*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 41-61.
10. Stassen Berger, H. (2008), *The Developing Person Through Childhood and Adolescence*. New York: Worth Publishers.
11. Sullo R. A. (1995), *Učite ih da budu sretni*. Zagreb: Alinea.
12. Vodopija Š., Vajs, A. (2010), *Vještina slušanja u komunikaciji i medijaciji*. Zadar: Naklada.
13. Vreg, F. (1998), *Humana komunikologija: etološki vidici komuniciranja, ponašanja, djelovanja i opstanka živih bića*. Zagreb: Hrvatsko komunikološko društvo: Nonacom.
14. Weltmann Begun, R. (2007), *Socijalne vještine za tinejdžere*. Zagreb: Naklada Kosinj.

## Culture of Social Interaction and Communication of Adolescents

### Abstract

Communication roles, social relations and interactions are key factors in defining the development of the human life, particularly during childhood and adolescence (Rosić, 2005). According to Strugar (2005), the communicative function belongs to the six basic functions of culture, leading consequently to the conclusion that culture cannot exist without communication, because it is an integral part of every human being, used to express ideas, knowledge, emotions, tradition etc. The culture of social interaction and communication is an important determinant in the development of students' personalities and social abilities. Therefore, this research aims at investigating the culture of social interaction and communication of adolescents, with the purpose of improving their communication skills and social interactions with parents, friends and teachers. A group of third grade students attending a secondary school in Osijek (N=119; M=40, F=79) was taken as an examination sample. They were assigned to assess the frequency of attaining positive interaction styles that contribute to the development of social relations, as well as negative interaction styles that spoil social relations. The results show that the interaction style of the questioned students lacks initiative and can be improved in several segments, especially in relation to teachers. Such findings serve as a warning that educational programmes should pay greater attention to the attainment and development of useful social skills.

**Keywords:** culture, social interaction, communication, adolescents, social relations

# Nastavno okružje kao važan čimbenik ostvarivanja suvremene visokoškolske nastave

Mr. sc. **Morana Koludrović**  
Filozofski fakultet u Splitu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U suvremenim visokoškolskim kurikulumima usmjerenima na kompetencijski i konstruktivistički pristup obrazovanju u kojima student preuzima aktivnu ulogu, važno je osiguravati stimulirajuće okružje za učenje kojim će se doprinostiti razvoju emocionalne i socijalne kompetentnosti studenata, tim više što se obje smatraju važnim kompetencijama u suvremenom društvu. U tom procesu neupitnu ulogu ima visokoškolski nastavnik kao facilitator i kritičko reflektivni praktičar koji na brojne načine može doprinostiti stvaranju kvalitetnog nastavnog ozračja.

U ovom će se radu prikazati odrednice kvalitete nastavnog okružja u visokoškolskoj nastavi, te uloga nastavnika i studenata u ostvarivanju istih. Također, prikazat će se načini stvaranja kvalitetnog nastavnog ozračja kroz korištenje suvremenijih nedirektivnih didaktičkih strategija stoga što se pokazalo da one pružaju takvu mogućnost u većoj mjeri negoli je to slučaj kod konvencionalnih direktivnih pristupa obrazovanju.

**Ključne riječi:** konstruktivizam, nastavno okružje, pristupi učenju i poučavanju koji su usmjereni na studente, suvremena visokoškolska nastava

## Uvod

U suvremenom je obrazovanju prepoznato da je za postizanje njegove kvalitete i ostvarivanje ciljeva odgoja i obrazovanja na svim razinama nužan preduvjet kvaliteta nastavnog okružja i komunikacije koja vlada među sudionicima nastavnog procesa (Hiemstra, 1991; Kyriacou, 2001; Bognar i Matijević, 2005; Love i Love Goodsell, 1995). Razlog tome je što kvaliteta nastavnog okružja može snažno utjecati na pojedinčevu motivaciju i odnos prema učenju te doprinosi akademskom uspjehu i fizičkom zdravlju, smanjuje rizik od loše prilagodbe na fakultet, smanjuje kapacitet za stvaranje loših odnosa i nedjelotvorne komunikacije (Kyriacou, 2001; Zins i sur., 2004).

Unatoč tome, u visokoškolskom obrazovanju se prije prihvaćanja suvremenih obrazovnih paradigmi malo pažnje posvećivalo mogućnostima i načinima stvaranja kvalitetnog nastavnog okružja. Razlog tome može biti što su u tradicionalnoj visokoškolskoj nastavi odnosi sudionika bili jasno određeni na način da je nastavnik imao ulogu prenositelja programom predviđenih sadržaja, dok je student bio pasivan slušatelj nastavnikovih predavanja. To znači da je u tradicionalnom, a sa stajališta suvremene pedagogije adaptivnom i reproduktivnom pristupu visokoškolskom obrazovanju prevladavala uglavnom predavačka nastava usmjerena na usvajanje činjeničnih znanja.

Međutim, razvojem suvremene pedagogije, didaktike i psihologije, te društva, kao i pod utjecajem rezultata znanstvenih istraživanja koji su ukazali na to da studenti znanja stečena tradicionalnim načinima poučavanja smatraju nekorisnima u profesionalnom radu, da percipiraju akademsku samoeфикаsnost i motivaciju niskom, te da tradicionalno poučavanje ne doprinosi razvoju metakognitivnih i samoregulatornih vještina, kao ni vještina suradnje i komuniciranja (Barrett, 2005; Abrandt Dahlgren i sur., 2006; Tan, 2009), sve se značajnija pažnja počela pridavati kvaliteti nastave i nastavnog okruţja te ulozi sudionika u nastavnom procesu. U tom kontekstu nastavno okruţje podrazumijeva skup svih fizičkih, psiholoških i emocionalnih uvjeta, te društvenih i kulturalnih utjecaja koji djeluju na rast i razvoj studenata (Hiemstra, 1991). Slično, Land i Hannafin (1996) ističu da se nastavno okruţje reflektira kroz psihološke, pedagoške, tehnološke, kulturalne i pragmatične aspekte, pri čemu njihova bolja povezanost i implementiranost unutar određenih nastavnih sustava, rezultira i većom kvalitetom nastave kao i samog nastavnog ozračja.

Stoga se čini opravdanim pretpostaviti da uvaţavanje suvremenih paradigmi obrazovanja, odabir obrazovnih strategija usmjerenih na studente te uvaţavanje i prepoznavanje društvenih i individualnih potreba pojedinca mogu utjecati na odnose sudionika u visokoškolskoj nastavi, te doprinositi kvaliteti nastavnog okruţja. S ciljem boljeg razumijevanja navedene problematike u ovom će se radu analizirati značajniji elementi koji određuju i utječu na kvalitetu nastavnog okruţja.

### **Društveni i obrazovni elementi koji utječu na nastavno okruţje u visokoškolskoj nastavi**

S obzirom na društvene i kulturalne čimbenike koji mogu utjecati na nastavno okruţje u visokoškolskom obrazovanju, čini se važnim istaknuti da se pod utjecajem brojnih tehnoloških i gospodarskih promjena promijenilo i visokoškolsko obrazovanje koje se danas smatra glavnim osloncem razvoja znanosti i industrije jer ima kapacitet za stvaranje konkurentnosti u gospodarstvu i socijalne povezanosti, te ono može značajno utjecati na društvene promjene i promjene u radnom okruţju (Barnett, 1992, Tan, 2009, Hussey i Smith, 2010). Pri tome su motivacija za učenje, sposobnost za preuzimanje inicijative u poslu, inovativnost, rješavanje problema, kritičko i kreativno mišljenje, odgovornost te interpersonalne i intrapersonalne kompetencije prepoznate ključnim odrednicama koje doprinose kvalitetnom profesionalnom djelovanju, dok se fakulteti poimaju institucijama koje mogu i trebaju osposobljavati mlade generacije za stjecanje navedenih vještina i kompetencija (Mishra, 2007; Jackson i Sinclair, 2006; OECD, 2010<sup>2</sup>). Svi navedeni društveni zahtjevi pridonijeli su prepoznavanju i strukturiranju visokoškolskog obrazovanja koje treba studentima osiguravati povoljno okruţje za učenje gdje su mogućnosti za uspjeh realne, gdje ih se uči kako učiti, te potiče na suradničko i cjeloţivotno učenje, kao i na preuzimanje

---

<sup>2</sup> Learning our lesson: Review of quality teaching in higher education, 2010



odgovornosti za vlastito učenje (Jordan i sur., 2008; Van Vught, 2009; Tan, 2009). U tom procesu stjecanje i razvijanje interpersonalnih i intrapersonalnih kompetencija postavilo se kao važan ishod visokoškolskog obrazovanja, za čije je ostvarivanje temelj djelotvorno nastavno okružje.

Kako bi se to i ostvarilo, suvremeni se visokoškolski kurikulumi usmjeravaju ka kompetencijskom i konstruktivističkom pristupu učenju i poučavanju, koji je primarno usmjeren na studenta i njegove potrebe a ne na sadržaj poučavanja i nastavnika kako je to bila praksa u tradicionalnoj nastavi (Savery i Duffy, 1995; Jordan i sur., 2008; Abrandt Dahlgren i sur., 2006; Tan, 2009). Prihvaćanjem konstruktivizma u visokom školstvu učenje postaje aktivan proces koji se odvija kroz interakciju pojedinca s vanjskim okružjem, gdje se teorija povezuje s praksom, a spoznajne nejasnoće postaju poticaji za učenje (Savery i Duffy, 1995; Barrett, 2005). Pri tome pogodno okružje ima veliki značaj jer služi kao poticaj za učenje, dok izgradnja kurikuluma na konstruktivističkim paradigmatama dozvoljava uvažavanje individualnih stilova učenja, povezivanje formalnog, informalnog i neformalnog učenja, doprinosi razvoju pojedinčevih potencijala, učenju učenja i cjeloživotnog učenja, te ne manje važno, ono dozvoljava strukturiranje nastave kroz pristupe učenju i poučavanju koji su usmjereni na studenta (Savery i Duffy, 1995; Jordan i sur., 2008). U tom kontekstu znanje se ne temelji samo na tome da pojedinac zna kako učiti, već je važno i da razvija interpersonalne i intrapersonalne kompetencije, te kritičko i kreativno mišljenje (Barrett, 2005; Mishra, 2007; Tan, 2009).

Budući da se direktivnom nastavom usmjerenom na nastavnikovo poučavanje, a ne na studentovo učenje ne doprinosi stjecanju navedenih kompetencija, počele su se u visokoškolskoj nastavi pod utjecajem konstruktivizma primjenjivati *strategije usmjerene na studenta* a ne na sadržaj poučavanja. Danas postoji čitav niz takvih cjelovitih obrazovnih strategija, koje se međusobno razlikuju s obzirom na metodičku izvedbu. To su primjerice danas najprihvaćenije problemsko učenje (Problem – Based Learning), projektno učenje (Project-Based Learning), učenje usmjereno na otkrivanje (Inquiry – Based Learning) i druge. Zajedničko im je da nadilaze nastavu usmjerenu na nastavnika i predmet poučavanja, te naglašavaju važnost povezivanja teorije s problemima koji su karakteristični za praksu, potiču samousmjereno i suradničko učenje, samovrednovanje te omogućavaju razvijanje samoreguliranog učenja, intrinzične motivacije, samoeфикаsnosti i metakognicije.

Mnogo je elemenata kojima se implementiranjem strategija učenja usmjerenih na studente u visokoškolskoj nastavi može doprinositi stvaranju kvalitetnog nastavnog okružja. Primjerice, sukladno konstruktivističkim polazištima, učenje se ne poima kao produkt usvajanja određenih činjenica i znanja kako je to bilo u tradicionalnim paradigmatama visokoškolskog obrazovanja, već je ono spoj kognitivnih, socijalnih i emocionalnih procesa (Love i Love Goodsell, 1995; Land i Hannafin, 1996). Pri tome je temeljna pretpostavka da što su ti procesi više povezani, da će biti i

veće mogućnosti za postizanje boljeg akademskog uspjeha i kompetentnosti (Love i Love Goodsell, 1995; Land i Hannafin, 1996). Nadalje, u pristupima usmjerenima na studente, okružje za učenje treba biti stimulirajuće na način da se studente potiče da istražuju i preispituju svoje ideje kroz rješavanje problema za što je ključna suradnja s drugim sudionicima nastavnog procesa. Primjenom strategija usmjerenih na studente istaknula se i važnost razvijanja metakognitivnih, samoregulacijskih, motivacijskih i afektivnih čimbenika koji doprinose aktivnom učenju, te omogućuju realiziranje nastavnog procesa usmjerenog na samorefleksivnu praksu, a ne na nastavnikovo poučavanje (Zimmerman, 1999; 2000; Pintrich, 2003; Tan, 2009). Primjerice, studente se potiče da sudjeluju u definiranju ishoda učenja, odabiru njima korisne strategije učenja, samovrednuju vlastita postignuća i aktivnost u učenju, čime im se omogućuje da budu samosvjesni i odlučni (Zimmerman, 1999; 2000), što u konačnici doprinosi razvoju intrapersonalnih kompetencija. Navedeno potvrđuju i neka istraživanja kojima se pokazalo da pojedinci koji tijekom učenja koriste samoregulacijske i metakognitivne vještine izvještavaju o većoj samoeфикаsnosti te postaju zadovoljniji i intrinzično motiviraniji za učenje i obavljanje zadataka, za razliku od tradicionalnog poučavanja u kojem to nije bio slučaj (Zimmerman, 1999; 2000; Pintrich, 2003; Zohar i Adi, 2009). Također, istraživanja su ukazala na to da se primjenom takvih strategija učenja ostvaruje veća retencija znanja i da se studenti nakon ovakvog učenja osjećaju sigurnijima i pripremljenijima za suočavanje sa zahtjevima budućeg posla, te osjećaju veće zadovoljstvo i bliskost s drugima tijekom učenja, od onih pojedinaca koji su poučavani konvencionalnim strategijama (Vernon i Blake, 1993; Barrett, 2005; Celinšek i Markič, 2008; Mohamad i sur., 2009; Strobel i Barneveld, 2009).

### **Uloga i doprinos sudionika visokoškolske nastave u stvaranju kvalitetnog nastavnog ozračja**

Implementiranjem strategija usmjerenih na studente, promijenila se i uloga sudionika u visokoškolskoj nastavi, čemu značajno doprinosi suradničko učenje u kojemu je cilj sukonstrukcija znanja, a ne predavanje nastavnika. U takvom procesu student više nije pasivni primatelj činjenica i generalizacija, već je on aktivan sudionik koji suodlučuje u svim etapama nastavnog procesa. Sukladno tome, sveučilišni nastavnik treba biti kritičko – reflektivni praktičar i facilitator koji pomaže studentima da planiraju i organiziraju vlastito učenje, te ih potiče na traženje najboljih rješenja postavljenih problema (Tan, 2009).

Istraživanjima se pokazalo da nastavnikova otvorenost za nova i drugačija rješenja te fleksibilnost u strukturiranju nastave pospešuju proces učenja i potiču stvaranje kvalitetnijeg nastavnog ozračja (Mohamad i sur., 2009; Abrandt Dahlgren i sur., 2006). U tom kontekstu nastavnik mora imati široko znanje o motivaciji, samoreguliranom učenju i suvremenim strategijama učenja i poučavanja, poticati studente na aktivno učenje te osiguravati ugodno i

poticajno ozračje usmjereno na uspjeh, odgovornost i dobrobit svih sudionika. Od nastavnika se očekuje postavljanje visokih očekivanja, odgovaranje na individualne potrebe studenata, poticanje socijalne kohezije, te postavljanje izazovnih i zanimljivih zadataka (Weissman i Boning, 2003; Reaburn i sur., 2009).

## Zaključak

Prema svim navedenim odrednicama opisanima u ovom radu, razvidno je da znanstvena literatura i istraživanja ukazuju da je pristupima usmjerenima na studente moguće razvijati i ostvarivati kvalitetno nastavno okruženje i ozračje. Stoga se može zaključiti da iako prihvaćanje takvog paradigmatškog i didaktičkog zaokreta u visokoškolskom obrazovanju zahtijeva značajnu promjenu visokoškolskih kurikuluma i odnosa među sudionicima nastavnog procesa, sustavnim ulaganjem u strukturiranje takvog visokoškolskog obrazovanja se može značajno doprinosti kvaliteti visokoškolskog obrazovanja i društva općenito te posebno doprinosti kompetentnosti mladih generacija kako tijekom studija, tako i u profesionalnom radu.

## Literatura

1. Abrandt Dahlgren, M., Hult, H., Dahlgren, L. O., Segerstad, H. H., Johansson, K. (2006), *From senior student to novice worker: Learning trajectories in political science, psychology and mechanical engineering*. Studies in Higher Education, 31(5): 569-586.
2. Barnett, R. (1992), *Improving Higher Education: Total Quality Care*. Buckingham: SRHE&OU.
3. Barrett, T. (2005), What is problem-based learning?. U: O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (ur.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE, 55-66.
4. Bognar, L., Matijević, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Celinšek, D., Markič, M. (2008), *Izvođenje inovativnih metoda učenja u visokoškolskim obrazovnim ustanovama*. Revija za sociologiju, 36(1-2): 51-67.
6. Hiemstra, R. (1991), Aspects of effective learning environments. U: Hiemstra, R. (ur.), *Creating Environments for Effective Adult Learning*. San Francisco: Jossey – Bass Inc., 5-12.
7. Hussey, T., Smith, P. (2010), *The Trouble with Higher Education. A Critical Examination of our Universities*. New York: Routledge.
8. Jackson, N., Sinclair, C. (2006), Developing students' creativity: Searching for an appropriate pedagogy. U: Jackson, N., Oliver, M., Shaw, M., Wisdom, J. (ur.), *Developing Creativity in Higher Education. An imaginative curriculum*. New York: Routledge, 118-141.
9. Jordan, A., Carlile, O., Stack, A. (2008), *Approaches to Learning: A Guide for Teachers*. Berkshire: Open University Press.
10. Kyriacou, C. (2001), *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
11. Land, S. M., Hannafin, M. J. (1996), *Student – centered learning environments: Foundations, assumptions and implications*. Proceedings of Selected Research and Development Presentation at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communication and Technology, Indianapolis, 395-400.

12. *Learning our lesson: Rewiew of quality teaching in higher education* (2010), <http://www.oecd.org/dataoecd/52/23/44058352.pdf> (6. 6. 2011.).
13. Love, P. G., Love Goodsell, A. (1995), *Student Learning: Intellectual, Social and Emotional Integration*. Washington: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
14. Mishra, S. (2007), *Quality Assurance in Higher Education*. Bangalore: National Printing Press.
15. Mohamad, N., Suhaimi, F. H., Das, S., Salam, A., Bujang, S. M., Kamarudin, M. A., Siraj, H. H., Zurinah, W. (2009), *Problems based learning facilitation: New challenges to higher education educators*. International Medical Journal, 16(4): 243-246.
16. Pintrich, P. R. (2003), *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*. Journal of Educational Psychology, 95(4): 667-686.
17. Reaburn, P, Muldoon, N., Bookallil C. (2009), *Blended spaces, work based learning and constructive alignment: Impacts on student engagement*. <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/reaburn.pdf> (25. 09. 2011).
18. Savery, J. R., Duffy, T. M. (1995), *Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework*. Educational Technology, 35: 31–38.
19. Strobel, J., van Barneveld, A. (2009), *When is PBL more effective? A meta-syntesis of meta-analyses comparing PBL to convetnional classrooms*. The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 3(1): 44-58.
20. Tan, O. S. (2009), *Problem-Based Learning Innovation: Using Problems to Power Learning in the 21st Century*. Singapore: Cengage Learning.
21. Van Vught, F. A. (2009), Diversity and differentiation in higher education. U: Van Vught, F. A. (ur.), *Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education*. New York: Springer, 1-16.
22. Weissman, J., Boning, K. (2003), *Five features of effective core courses*. The Journal of General Education, 52(3): 150-174.
23. Zimmerman, B. J. (1999), Self-efficacy and educational development. U: Bandura, A. (ur.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-231.
24. Zimmerman, B. J. (2000), Attaining Self-regulation: A social cognitive perspective. U: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (ur.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, 13-36.
25. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., Walberg, H. J. (2004), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
26. Zohar, A., Adi, B. D. (2009), *Paving a clear path in a thick forest: a conceptual analysis of a metacognitive component*. Metacognition and Learning, 4: 177-195.

## **Learning Environment - Important Factor in Developing Modern Higher Education Teaching Practices**

### **Abstract**

In contemporary higher education curricula, oriented towards the competency-based and constructivist approach to teaching which encourages students to take an active role, it is important to provide a stimulating learning environment which will contribute to the development of students' emotional and social competences especially since the two are regarded as highly important competences in the contemporary society.

In this process an unquestionable role is played by the higher education teacher acting as a facilitator and critical reflective practitioner who can contribute to the creation of an effective learning environment in numerous ways. The paper presents the quality criteria for an effective learning environment in higher education as well as the roles of both teachers and students in meeting them- Moreover, the paper describes the ways in which an effective learning environment can be created with the use of more modern non-directive didactic strategies since these proved to be more successful than the conventional directive teaching approaches.

**Keywords:** constructivism, learning environment, contemporary higher education, student – centered approaches

# Digitalna kultura učenika na početku primarnog obrazovanja

Dr. sc. **Vesna Kostović-Vranješ**, doc.  
Filozofski fakultet u Splitu  
Odsjek za učiteljski studij

## Sažetak

Suvremeno tehnološko okruženje uvjetuje spontani razvoj dječje digitalne kulture, kao novog vida opće kulture, zbog čega danas postoje oprečna mišljenja o ulozi suvremenih digitalnih tehnologija na razvoj djece i mladih. S jedne strane ističe se pozitivna uloga digitalnih tehnologija na rad i učenje, a s druge strane upozorava se na opasnost od stvaranja globalne popularne kulture, a time i uništenja kulturne raznolikosti. Digitalne tehnologije danas čine sastavni dio svakodnevnog života, one omogućuju uključanje u interakciju s golemim digitalnim svemirom koji nadilazi obitelj i lokalnu zajednicu pa se nikako ne smiju smatrati opasnošću, već ih treba iskoristiti u održavanju kulturne raznolikosti i jačanju svake kulturne zajednice. Stoga je cilj ovoga rada uputiti na važnost dječje digitalne kulture kao novonastalog društvenog fenomena te uputiti u načine na koje učitelji razredne nastave mogu djelovati na početku primarnog obrazovanja u sklopu svojega nastavnog rada, posebice u nastavi *Prirode i društva*, na pravilno razvijanje dječje digitalne kulture.

**Ključne riječi:** digitalna kultura, digitalne tehnologije, nastava, primarno obrazovanje, Priroda i društvo

## Uvod

Nagli razvoj digitalne tehnologije omogućio je razvoj novih oblika komunikacije, stvaralaštva i širenja znanja što je uvjetovalo nastajanje globalizacijskih trendova koji su zahvatili cijeli svijet. Upravo zbog toga danas postoje oprečna mišljenja o ulozi digitalnih tehnologija pa se ističe njihov pozitivan utjecaj na rad i učenje, ali se upozorava i na stvaranje globalne popularne kulture, a time i na uništenje kulturne raznolikosti (Montomery, 1996). O navedenim opasnostima pisano je i u UNESCO-vu dokumentu *World culture Report* (2000) te istaknuto kako treba održati kulturnu raznolikost u virtualnom prostoru i kako se suvremene tehnologije ne smiju smatrati opasnošću, već ih treba iskoristiti za jačanje svake kulturne zajednice. Kako bi se izbjeglo stvaranje globalne popularne kulture, u suvremenom obrazovnom sustavu treba poklanjati veću pozornost, uz jačanje vlastitoga nacionalnog identiteta, razvijanju kulturalne osjetljivosti svakog pojedinca, razvijanju poštovanja, uvažavanja i pozitivnog stava prema ostalim etnicitetima, njihovim obilježjima i kulturama (Hrvatić, 2011).

Zbog dostupnosti različitih tehnoloških proizvoda suvremena djeca, kao pravi tehnološki potrošači, otvorena su za sve vrste tehnologija, od televizije do videa, od mobitela do interneta, od *play stationa* do osobnih računala. Upravo djeca, koja nisu društveno zrela i koja u odnosu na odrasle imaju svoj svijet i drugačije interese, u suvremenom tehnološkom okruženju spontano

razvijaju dječju digitalnu kulturu (Masiliauskiene, 2009). Do početka 21. stoljeća nije se posvećivala pozornost digitalnoj kulturi kao novom vidu opće kulture, već su istraživanja bila usmjerena na utjecaj informacijsko-komunikacijskih tehnologija, posebice računala, na razvoj djece, takozvanih *digitalnih starosjedioca* (Prensky, 2001), na utvrđivanje dječje računalne pismenosti, opremljenosti škole računalima i osposobljenosti njihovih učitelja za primjenu računala u obrazovne svrhe (UNICEF, 2011). Stoga je cilj ovoga rada uputiti na važnost digitalne kulture kao novonastaloga društvenog fenomena u razumijevanju i očuvanju kulturne raznolikosti te pokazati kako primjena digitalnih tehnologija u nastavi *Prirode i društva* na početku primarnog obrazovanja može utjecati na pravilno razvijanje dječje digitalne kulture, vlastitoga nacionalnoga kulturnog identiteta i stavova u skladu s tim, na vrjednovanje i čuvanje vlastite, ali i svjetske kulturne baštine te razvijanje međukulturne kompetencije.

### **Digitalna kultura, fenomen suvremenog društva**

Kako bismo razumjeli digitalnu kulturu kao fenomen suvremenog društva, nužno je objasniti pojam kulture općenito. Riječ kultura je latinskog podrijetla (lat. *cultus*) i ona znači sve ono što je čovjek ostvario i prihvatio kao vrijednosti (zakoni, moral, religija, književnost i običaji) u društvu u kojem živi, odnosno „sve što ljudska bića uče činiti, rabiti, praviti, znati i vjerovati dok rastu do zrelosti i žive vlastite živote u socijalnim grupama kojima pripadaju“ (Tischler, 1996, prema Ćirić i Kovačević, 2007, str 84). Kultura nastaje isključivo u društvu, razvija se ovisno o razvoju društva te stoga kulturne vrijednosti nisu jednake u svakom društvu. Iako su kroz povijest pripadnici pojedinih društava ljubomorno čuvali svoju kulturu, ipak se u novije vrijeme, zbog migracija, globalizacije i pod utjecajem različitih medija, događa proces asimilacije, odnosno gubljenja kulturnog identiteta i kulturnih elemenata te prihvaćanje tuđih običaja, jezika i vjere što uvjetuje stvaranje nove internacionalne, svjetske ili globalne kulture. Zato se pojedine suvremene kulture, dijelovi velikog kulturnog mozaika, ne mogu shvaćati kao zatvoren sustav, već su one dinamične kategorije promjenjive ovisno o suvremenim procesima, a najviše ovisno o suvremenim oblicima komunikacije.

Digitalni prostor omogućuje nove kulturne izričaje i razvoj novih kulturnih forma pa se stoga danas koriste različiti pojmovi koji određuju kulturu suvremenog društva temeljenu na suvremenim tehnologijama. Najčešće se uočava problem korištenja naziva *računalna kultura* i *digitalna kultura* koji je vjerojatno nastao zbog činjenice da se pojmovi *računalna tehnologija* i *digitalna tehnologija* koriste kao sinonimi. Drugi problem koji se može uočiti je taj što se digitalna kultura najčešće povezuje s digitalizacijom baštine, knjižnične i muzejske građe. Ipak značenje digitalne kulture nadilazi poslovnu primjenu servisa u kulturnom sektoru te ona ima velik značaj u stvaranju kulturnih i komunikacijskih obrazaca koji određuju identitet svakog pojedinca. U skladu s tim Ćirić

i Kovačević (2007, 85) određuju neologizam *digitalna kultura* kao „zbirni naziv za sveobuhvatni utjecaj računala i mreže na suvremeno društvo“.

### **Digitalna kultura i djeca**

U literaturi se pojam *digitalna djeca* koristi za djecu koja su od rođenja okružena različitim vrstama digitalne tehnologije (TV, DVD, mobitel, računalo), koja sama razvijaju digitalnu kulturu u skladu s vremenom u kojem žive i čija je kultura „postmoderna, manje je normativna i sustavna“ (Masiliauskiene, 2009, 84). Stoga su mnoga istraživanja usmjerena ka traženju odgovora na pitanja znače li nove tehnologije i novi tip djetinjstva te kako digitalne tehnologije utječu na život djece (Hutchby i Moran-Ellis, 2001, prema Masiliauskiene, 2009, UNICEF, 2011). Rezultati istraživanja o utjecaju digitalne tehnologije na razvoj mladih (Montgomery, 1996 i 2000, Toledo 2007), o njihovu korištenju i njezinu značaju tijekom informalnog učenja (Jessen 1995, Beavis 2008, Buckingham i sur., 2008, UNICEF 2011) dokazala su da se djeca uključuju u inetrakciju s golemim digitalnim svemirom koji nadilazi obitelj, lokalnu zajednicu pa čak i naciju. Poseban utjecaj na život djece ima računalo i računalne mreže, kao i dječje aktivnosti na njima, jer im određuju društveni status među vršnjacima, djeluju na njihove odnose s užom i širom zajednicom, ali utječu i na mijenjanje stvarnosti u virtualnu stvarnost i obrnuto te na razvoj nove digitalne kulture.

Iako većina istraživanja pokazuje kako suvremene tehnologije motiviraju djecu, a koriste li se u procesu učenja i podučavanja, taj proces čine učinkovitijim, ipak postoji mišljenje kako djeca stvaraju svijet na temelju sugestija odraslih i kako upravo utjecaj odraslih postavlja granice njihova kulturnog i kognitivnog postignuća. Navedeni obrazovni mit opovrgnula je Masiliauskiene (2009) istraživanjem obrazovnog diskursa o dječjoj digitalnoj kulturi, kojim je utvrdila kako djeca sama stvaraju društvenu stvarnost pridajući joj društvena, kulturna i obrazovna značenja. Međutim ulogu odraslih ne smijemo zanemariti jer su oni važni za osiguravanje nužnih uvjeta, pedagoških sredstava i oblika rada za pravilno razvijanje dječje digitalne kulture. Stoga roditelji i nastavnici trebaju razumjeti digitalnu djecu, odnosno utjecaj suvremenih tehnologija na razvoj digitalne kulture djece do polaska u školu te proces učenja i poučavanja u novom digitalnom okruženju na svim razinama, a posebice na početku primarnog obrazovanja kad se postavljaju temelji cjeloživotnom učenju.

Činjenica je da su djeca od najranijeg djetinjstva okružena različitim oblicima suvremene digitalne tehnologije te ju jako rano počinju aktivno koristiti. Već vrlo maloj djeci roditelji prikazuju DVD snimke crtanih filmova i filmova za djecu, a ona samostalno u dobi od 5, 6 godina igraju digitalne igre pomoću *play stationa* ili računala. U ranoj školskoj dobi većina je djece osposobljena za pretraživanje interneta i pronalaženje njima zabavnih sadržaja, ali i izvrnuta opasnostima koje se mogu prenositi videoigrama ili različitim manipulativnim oblicima usmjerenima na djecu (Montgomery 1996, UNICEF, 2011). Međutim, ako roditelji ili učitelji



nadziru i usmjeravaju djecu, tada su digitalne tehnologije vrijedno, jednostavno, brzo i učinkovito sredstvo učenja i razvijanja vještina vezanih uz suvremene tehnologije, a time i razvijanja digitalne kulture.

Iako digitalna tehnologija čini sastavni dio svakodnevnog života i kao takva omogućuje razvijanje različitih vještina i koncepata tijekom neplaniranog i spontanog informalnog učenja, ipak je još uvijek zanemarena u formalnom obrazovanju. S polaskom u školu dječji interes za digitalne tehnologije i dalje ostaje na odabiru djeci zanimljivih digitalnih sadržaja koji, u pravilu, imaju razonodnu notu. Razlog je tomu taj što njihovi učitelji ne koriste ili ih ne upućuju na korištenje digitalnih sadržaja koji su u vezi s nastavnim programom i time još više produbljuju digitalni jaz koji postoji između djece i odraslih, odnosno između informalnog i formalnog obrazovanja (Buckingham i sur. 2008). Kako bi se prevladao digitalni jaz, nužno je razumjeti djecu koja odrastaju u svijetu različitom od svijeta u kojem su odrastali odrasli, djecu kojima su računalo, internet i mobitel pozitivni, produktivni i kreativni mediji u razvoju vlastitog identiteta, socijalizacije i kulture te im omogućiti učenje i razvijanje vještina uz primjenu suvremenih digitalnih tehnologija tijekom formalnog obrazovanja (Jukes, 2008).

### **Digitalna kultura u nastavi *Prirode i društva***

Nastavni predmet *Priroda i društvo* objedinjuje sadržaje prirodoslovnih i društvenih znanstvenih i nastavnih područja pa se tijekom realizacije nastavnih sadržaja trebaju ostvarivati ciljevi prirodoslovnog i društveno-humanističkog područja prvoga obrazovnog ciklusa navedeni u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (Fuchs i sur, 2011). U tom dokumentu prirodoslovno područje je, između ostalog, opisano kao „dio kulture svake ljudske zajednice“ koje „odražava intelektualnu i kulturnu tradiciju znanosti“, a društveno-humanističko kao područje koje se bavi „kulturnim pitanjima čovjekova života i društva u različitim vremenima i prostorima“ (Fuchs i sur, 2011, 93-94 i 131). U navodima odgojno-obrazovnih ciljeva društveno-humanističkog područja ističe se važnost razvoja vlastitoga nacionalnog i kulturnog identiteta, vrijedovanje i čuvanje vlastite, ali i svjetske kuturne baštine, razumijevanje kulturne raznolikosti, razvijanje stavova u skladu s vlastitim kulturnim identitetom te razvijanje međukulturne kompetencije.

Iako u odgojno-obrazovnim ciljevima pojedinih područja navedenima u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (Fuchs i sur, 2011), osim u opisu međupredmetne teme *Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša*, nisu posebno naglašeni ciljevi odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, ipak se ovaj suvremeni koncept učenja treba provoditi u svim nastavnim predmetima. Kako se odgoj i obrazovanje za održivi razvoj temelji na integracijskom pristupu ekološkom, ekonomskom i društvenom razvoju s ciljem razvijanja kompetencija svakog pojedinca za život i rad u održivom svijetu, tako su sadržaji nastavnog predmeta *Priroda i društvo* temelj za osposobljavanje svakog

pojedince za vrijeme koje dolazi, u kojem će biti radno aktivan i u kojem će odgovorno donositi odluke u skladu s održivim razvojem (Kostović-Vranješ i Bijelić, 2012). Stoga temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, kao što su: „poštivanje prava i dostojanstva čovjeka, uvažavanje kulturne, prirodne i društvene raznolikosti, poštivanje prava i potreba budućih generacija, očuvanje životne okoline i života na zemlji te razvijanje odgovornosti za mir i nenasilje prema prirodnoj i socijalnoj okolini“ (Previšić, 2008, 63), treba razvijati u cjelokupnoj nastavi, a posebice u nastavi *Prirode i društva*.

Za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva prirodoslovnih i društvenih nastavnih područja, ali i odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, učitelji se mogu tijekom realizacije nastave *Prirode i društva* koristiti različitim tekstualnim, audio- ili video-materijalima dostupnima na internetu i svjetskoj mreži. Ako učitelji predstave učenicima digitalne izvore znanja, učinit će nastavu atraktivnijom i posredno će pridonositi razvijaju digitalne kulture. Međutim učenicima je značajnije ako su oni aktivno uključeni u aktivnosti temeljene na digitalnoj tehnologiji, ako samostalno traže informacije, oblikuju ih ili primjenjuju. Stoga učitelji trebaju pažljivo izabrati učenicima primjerene digitalne izvore znanja i osmišljavati samostalne ili timske aktivnosti u koje će ih upućivati i time utjecati na neposredno i pravilno razvijanje dječje digitalne kulture.

Na internetu postoji mali broj obrazovnih portala na hrvatskom jeziku primjerenih učenicima na početku primarnog obrazovanja pa je potrebno istaknuti one koji su primjenjivi u nastavi *Prirode i društva*. Jedan od njih je obrazovni portal *Pika i prijatelji* ([www.pikaprijatelji.com](http://www.pikaprijatelji.com)) udruge Kneja iz Čakovca, koji obrađuje tematiku zaštite prirode prilagođenu učenicima na početku primarnog obrazovanja, a s ciljem doprinosa lokalnim i globalnim nastojanjima očuvanja okoliša. Jednostavan i djeci prilagođen izbornik vodi kroz praktične i teoretske sadržaje rađene po 5R konceptu: *rethink* (promisli), *reduce* (uštedi), *reuse* (iskoristi), *repair* (popravi) i *recycle* (recikliraj), a multimedijски praktični i teoretski obrazovni sadržaji, kreativne radionice, eko-igrice i eko-kviz omogućuju uključenje učenika u različite aktivnosti. Iako *CARNetov video portal Baltazar* ([www.carnet.hr/baltazar](http://www.carnet.hr/baltazar)) sadrži isključivo nastavne filmove, treba ga istaknuti jer su postavljeni filmovi nekada činili video-zbirku obrazovnog programa Zagreb filma koja je zbog razvoja digitalne tehnologije trebala pasti u zaborav, a presnimavanjem u digitalni oblik i postavljanjem na ovaj portal postala je nanovo dostupna i primjenjiva u obrazovne svrhe. U nastavi *Prirode i društva* moguće je s tog portala koristiti filmove iz kategorije *Priroda i društvo* (npr. Gdje mi je zavičaj i Mjeseci hrvatskog kalendara), *Ekologija i okoliš* (npr. Ekosustav jezera i Ekologija kopnenih voda), *Zemljopis* (npr. Otkrivamo naš planet Zemlju, Krš i Fenomeni krša) i kategorije *Povijest* (npr. Dioklecijanova palača i Povijest hrvatske zastave i himne).

Osim malobrojnih obrazovnih portala na hrvatskom jeziku, kreativni učitelji mogu koristiti i dijelove sadržaja internetskih portala namijenjenih svima koje zanima hrvatska kultura, tradicija,

povijesna i prirodna baština. Iako *Portal za kulturni turizam* ([www.kulturni-turizam.com](http://www.kulturni-turizam.com)) nije obrazovni, ipak su postavljeni dokumenti i dokumentarni filmovi u kategoriji *Jeste li znali?* i potkategoriji *Zanimljivosti* primjereni za učenička istraživanja na početku primarnog obrazovanja o povijesti Hrvatske (npr. knezovi Frankopani), znamenitim osobama (npr. hrvatski kraljevi) ili prirodnoj baštini Hrvatske (npr. parkovi prirode). Drugi hvale vrijedan portal *Hrvatska kulturna baština* ([www.kultura.hr](http://www.kultura.hr)) sadrži različite digitalne zbirke od kojih su u nastavi *Prirode i društva* primjenjivi filmovi nematerijalnih dobara upisanih na UNESCO-vu Reprezentativnu listu baštine svijeta (npr. Soparnik i Sinjska alka), virtualne izložbe (npr. Slavonije, Baranje i Srijema) i audio-zapisi (npr. glagoljaško pjevanje). Digitalni materijali hrvatskih internetskih portala zasigurno će olakšati razvijanje vlastitoga nacionalnog i kulturnog identiteta te time postaviti temelj za vrjednovanje i razumijevanje svjetske kulturne baštine i razvijanje interkulturene kompetencije.

Najveći doprinos u razvoju interkulturene kompetencije na početku školovanja pruža umrežavanje sadržaja nastavnog predmeta *Priroda i društvo* sa sadržajima nastavnog predmeta *Engleski jezik*. Međutim u nastavnoj praksi učitelji razredne nastave rijetko primjenjuju interdisciplinarno poučavanje, dok učitelji engleskog jezika integriraju sadržaje nastavnog predmeta *Priroda i društvo* i to kada žele nadopuniti poučavano ili utvrditi sličnosti i razlike između Hrvatske i zemalja anglosaksonskoga kulturološkog identiteta (Kostović-Vranješ i Šolić, 2011). Upravo je integracija sadržaja nastavnih predmeta *Priroda i društvo* i *Engleski jezik* značajna za razumijevanje multikulturenog društva današnjice, a posebice ako se temelji na učenicima primjerenim i njima privlačnim digitalnim izvorima znanja. Učitelji na internetu i WWW sučelju imaju velik izbor digitalnih obrazovnih materijala namijenjenih učenicima na početku primarnog obrazovanja, doduše većinom na engleskom jeziku, pa upravo zbog jezične barijere trebaju biti pažljivi u odabiru te ih prilagoditi razvojnim sposobnostima svojih učenika i odgojno-obrazovnim ciljevima.

## **Zaključak**

Do početka 21. stoljeća nije se pridavala važnost digitalnoj kulturi kao novom vidu opće kulture, ali zbog utjecaja digitalnih tehnologija na stvaranje kulturnih i komunikacijskih obrazaca koji određuju identitet svakog pojedinca počela su intenzivnija izučavanja toga suvremenog fenomena. Upravo su rezultati istraživanja o utjecaju digitalnih tehnologija na djecu i mlade tijekom neplaniranog i spontanog informalnog učenja nametnuli potrebu upućivanja na nužnost osuvremenjivanja nastave na svim obrazovnim razinama te osmišljavanja nastavnih scenarija temeljenih na digitalnim tehnologijama kako bi se i tijekom formalnog obrazovanja utjecalo na razvoj digitalne kulture učenika i izbjegla moguća opasnost od stvaranja globalne popularne kulture, a time i uništenja kulturne raznolikosti.

Na početku primarnog obrazovanja izuzetno je velika i odgovorna uloga učitelja razredne nastave. Kao prenositelji kulture, ali i posrednici između učenika i suvremenih digitalnih izvora znanja, oni su voditelji u razvijanju kulture općenito, a time i digitalne kulture. Upravo sadržaji i odgojno-obrazovni ciljevi nastavnog predmeta *Priroda i društva* trebaju učiteljima biti polazište za osmišljavanje nastave u kojoj će primjenjivati različite tekstualne, audio- ili video-materijale dostupne na internetu i svjetskoj mreži te time učenicima omogućiti razumijevanje kulturne, prirodne i društvene raznolikosti i razvijanje vlastitoga nacionalnog identiteta. Kako bi učenici mogli utvrđivati sličnosti i razlike u kulturi hrvatskog naroda i drugih naroda, nužno je umrežavati nastavne sadržaje *Prirode i društva* sa sadržajima drugih nastavnih predmeta, a posebice sa sadržajima *Engleskog jezika*, što će im omogućiti jačanje vlastitoga nacionalnog identiteta, ali i osposobljavanje za vrjednovanje, razumijevanje i uvažavanje svjetske kulturne, prirodne i društvene raznolikosti, odnosno razvijanje interkulturalne kompetencije nužne za život u multikulturalnom društvu današnjice. Upravo umrežavanje nastavnih sadržaja različitih područja omogućit će razvijanje kompetencija svakog učenika za vrijeme u kojem će biti radno aktivan i u kojem će odgovorno donositi odluke u skladu s održivim razvojem, odnosno osposobljavati ga za život i rad u održivom svijetu.

## Literatura

1. Beavis, C., Bradford, C., O'Mara, J., Walsh, C. (2008), Research methodologies in creative practice: literacy in the digital age of the twenty first century - learning from computer games. U Australian Association for Research in Education International Research Conference, 30 Nov – 4 Dec 2008, Brisbane Australia.
2. Buckingham, D., Sefton-Green, J., Willett, R. (2003), Shared Spaces: Informal Learning and Digital Cultures. UNESCO. [http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/buckingham\\_spaces/buckingham\\_spaces.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/buckingham_spaces/buckingham_spaces.pdf)
3. Ćirić, J., Kovačević, E. (2007), Tehnofobija u digitalnoj kulturi, neka filozofska pitanja. *Filozofska istraživanja*, 28 (1): 83-96.
4. Fuchs, R., Vican, D., Milanović Litre, I. (2011), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Republika Hrvatska
5. Hrvatić, N., (2011), Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagoška istraživanja* 8 (1): 7-18.
6. Jessen, C. (1995), Children's computer culture. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift* 5. <http://www.carsten-jessen.dk/childcomp.html>
7. Jukes, I. (2008), Understanding Digital Kids (DKs) Teaching & Learning in the New Digital Landscape. The InfoSavvy Group and Ted McCain, Cystar. <http://www.odci.gov/csi/books/19104/index.html>
8. Kostović-Vranješ, V., Šolić, S. (2011), Nastavni sadržaji *Prirode i društva* – polazište za interdisciplinarno poučavanje u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 25 (57): 207-216.
9. Kostović-Vranješ, V., Bijelić, I. (2012), Projekti študentov v izobraževanju za trajnostni razvoj na začetku izobraževanja. U: *Ekološka in etična zavest skozi edukacijski odnos do družbe in narave, znanstvena monografija*. Duh, Matjaž (ur.). Univerza v Mariboru Pedagoška fakulteta, RIS Dvorec Rakičan: 88-101.

11. Masiliauskiene, M. (2009), *Obrazovni diskurs dječje računalne kulture u kontekstu konstrukcije društvene zbilje*. *Acta Iadertina*, 6, 84-103.
12. Montgomery, K. C. (1996), *Children in the Digital Age*. *The American Prospect*. [www.media-awareness.ca/english/resources/special\\_initiatives/wa\\_resources/wa\\_shared/backgrounders/digital\\_kids.cfm](http://www.media-awareness.ca/english/resources/special_initiatives/wa_resources/wa_shared/backgrounders/digital_kids.cfm)
13. Montgomery, K. C. (2000), *Youth and Digital Media: A Policy Research Agenda*. *Journal of adolescent health*, 275: 61-68.
14. Prensky, M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon*, 9 (5), [www.marcprensky.com/writing/](http://www.marcprensky.com/writing/)
15. Previšić, V. (2008), *Globalne dimenzije održiva razvoja u nacionalnom školskom kurikulumu*. U: Uzelac i Vujčić (ur.) *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci, Rijeka: 55-77.
16. Toledo, C. A. (2007), *Digital Culture: Immigrants and Tourists Responding to the Natives' Drumbeat*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (1): 84-92. <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129
17. UNESCO (2000), *World Culture Report: Cultural Diversity, Conflict and Pluralism*. <http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php>
18. UNICEF (2011), *Iskustva i stavovi djece, roditelja i učitelja prema elektroničkim medijima*. Izvještaj o rezultatima istraživanja provedenog u sklopu programa prevencije elektroničkog nasilja „Prekini lanac!“ [www.unicef.hr/upload/file/ 353/ 176706/FILENAME/Izvjestaj\\_-\\_Iskustva\\_i\\_stavovi\\_djece\\_roditelja\\_i\\_ucitelja\\_prema\\_elektronickim\\_medijima.pdf](http://www.unicef.hr/upload/file/353/176706/FILENAME/Izvjestaj_-_Iskustva_i_stavovi_djece_roditelja_i_ucitelja_prema_elektronickim_medijima.pdf)

## **Students' Digital Culture at the Beginning of Elementary Education**

### **Abstract**

The modern technological environment influences spontaneous development of children's digital culture as a new mode of general culture, which justifies the existence of varying opinions about the role of digital technologies in children and young people's development. On the one hand, the paper emphasizes the positive role of digital technologies in working and learning, but it also warns about the dangers of creating a global popular culture, and thus destroying cultural diversity. Digital technologies are now an integral part of everyday life; they enable interaction with the vast digital universe which goes beyond the family and local community. Therefore, they should not be considered a threat, but should be used in maintaining cultural diversity and strengthening cultural communities. The aim of this paper is to demonstrate the importance of children's digital culture as a new social phenomenon and shed light upon the ways in which teachers can support the proper development of children's digital culture at the beginning of elementary education, especially in teaching science.

**Keywords:** digital culture, digital technology, teaching, elementary education, science

# Kultura igre i dubinsko učenje: primjer šaha

**Katica Kuljašević**  
Dječji vrtić „Vrbik“, Zagreb

## Sažetak

Ovaj rad želi, s jedne strane, ukazati na značaj igre u razvoju i oblikovanju ljudskih kultura i mjesto koje ona zauzima u odgoju i obrazovanju čovjeka kao društvenog i kulturnog bića, a s druge, dati pregled recentnih istraživanja o ulozi šahovske igre u razvoju niza akademskih i proceduralnih kompetencija neophodnih za samostalno dolaženje do znanja u svijetu kontinuiranih promjena.

U ranom odgoju i obrazovanju igru se vidi djetetovim temeljnim načinom djelovanja, učenja i razvoja, dok viši stupnjevi organiziranog školovanja igru zamjenjuju akademskim oblicima poučavanja. Krajem sedamdesetih godina prošloga stoljeća dolazi do niza odgojno-obrazovnih reformi promjenom kurikuluma te se, u okviru navedene strategije, a temeljem rezultata brojnih studija, šahovska igra, kao jedna od onih koja generira visoku razinu apstraktnoga mišljenja, uvodi kao kurikulumski sadržaj, sa ciljem poboljšanja akademskih rezultata u javnom školstvu. Povijesno gledajući šahovska igra među najstarijima je u ljudskoj kulturi i obrazovanju, i danas jedno od najraširenijih oruđa koje djecu može pripremiti za rješavanje problema, procjenjivanje i precizno odlučivanje te preuzimanje odgovornosti.

Temeljem svjetskih iskustava možemo propitati, ima li u našem odgojno-obrazovnom sustavu mjesta izgradnji te kulture *specie ludi*.

**Ključne riječi:** kultura, igra, dubinsko učenje, šah.

## Uvod

U svim ljudskim kulturama igru nalazimo u onim oblicima društvene svijesti koji za cilj imaju predstaviti ideale i potrebe neke zajednice i demonstrirati njezinu snagu i karakter. Ona je nezaobilazni dio kolektivnoga iskustva, a u ranim i primitivnim društvima predstavlja dominantan oblik učenja (najmlađih) i komuniciranja kulturnih vrijednosti.

Među najstarijim igrama koje je ljudska kultura oblikovala u namjeri da o zbiljskim događajima govori jezikom simbola, jesu igre društvenoga tipa: igre kartama i igre na ploči. Kao jedna od najraširenijih igara ovoga tipa razvija se šah. S obzirom na činjenicu, da reprezentira socijalni derivat višega reda, šahovska igra posjeduje i viši stupanj (meta razinu) simboličkoga i apstraktnoga pa se javlja i kao akademska disciplina. Tijekom povijesti, dijelom je života i obrazovanja povlaštenih klasa, a u moderno doba, usponom građanske klase, postaje dostupna i nepovlaštenim slojevima. Suvremene studije nalaze visoku povezanost igranja šaha i akademskog uspjeha pa se šah, kao reformni zahvat, uvodi u mnoge odgojno-obrazovne kurikulume diljem svijeta, od osnovnih škola do sveučilišta.

## Značaj igre i simboličkoga u oblikovanju kultura

Socijalni istraživači (Mead, 1934; Vygotsky, 1978; Huizinga, 1992; Hentig, 1997; Levi-Strauss, 1998; Bruner, 2000; Rinaldi, 2001, 2006; Chomsky, 2006; Katunarić, 2007. i dr.) vide ljude društvenim bićima rođenima u kulturnom društvu čiji je razvoj većinom usmjeravan kroz interakciju i komunikaciju s drugima. Ljudi neprestano pokušavaju otkriti načine na koji njihova kultura prikazuje i tumači svijet, te kako i njih same interpretira, služeći se pri tome kulturnim oruđima. Ta su oruđa ugrađena u pojedine elemente kulture, i prema antropologu Ogbuu (1989), namijenjena rješavanju pitanja kulturnoga identiteta i pitanja vlastita opstanka (u: Vujičić, 2010, str. 271). Njihovim se korištenjem u svakog kulturi generira znanje pa se kultura oblikuje kao ukupnost obrazovanja, znanja, vještina, ophođenja i ponašanja nekog pojedinca u odnosu prema drugome (u: Anić i Goldstein, 2004, str.285), odnosno, kao povijesno prenosiv obrazac značenja utjelovljenih u simbolima, sustav naslijeđenih koncepcija izražen u simboličkim oblicima pomoću kojih ljudi komuniciraju...(Geertz, 1973, str.89).

Za dijeljenje značenja i razumijevanje s drugom osobom potrebno je poznavati kulturne konstrukte i posjedovati kulturna oruđa kojima bi svaki bi pojedinac trebao ovladati kako bi bio u stanju tumačiti stvarnost i komunicirati s drugima. Zato se svaka kultura prihvaća sustavne brige o učenju i komunikaciji (odgoju i obrazovanju) kulturnih vrijednosti i, za kulturne vrijednosti. Bez komunikacije ne bi bilo moguće uspostaviti ni održati ijedan oblik društvene zajednice, kao ni društva u cjelini. Cassirer (1995) je smatra temeljnim preduvjetom društvenog organiziranja, unutar kojega se čovjek ostvaruje kao *homo communicans*, odnosno, kao *animal symbolicum* (u: Lash, 2002, str.147-148). Njome se oblikuju i prenose opća (*denotativna*) i individualna (*konotativna*) značenja. Isti autor (str.32) smatra da se tu, zapravo, radi o simboličkoj razmjeni: dok je komunikacijski čin individualan („ja“ u odnosu na druge) simbolička praksa je razmjena unutar „nas“, ona oblikuje život i kulturu i daje joj smisao. U pozadini ovoga procesa nalazi se medijacija, koju Vygotsky (u: Yudina, 2007, str. 3) smatra temeljem simboličke razmjene: najmlađi lanovi društva mogu ovladati kulturnim načinima nekog djelovanja samo posredovanjem odrasloga, tako što u interakciji s odraslim, koji je u kulturnom smislu kompetentniji, i sami razvijaju kapacitet za simboličko djelovanje (ugledajući se na kulturnu aktivnost odrasloga). U tom posredovanju centralno mjesto zauzima igra. Piaget (1945, u: Duran, 2003, str.18) nalazi da se u igri individualni simboli pojavljuju kao osnova za razvoj socijalnih simbola važnih za komunikaciju sa socijalnom okolinom, a Vygotsky (1978, str.55) kaže da se igra pojavljuje kao svojevrsni prikaz zbilje u slikama, kao simbolička praksa: ljudi koriste unutrašnja oruđa ili znakove gotovo na isti način na koji naše ruke koriste vanjska oruđa, poput čekića koji zabija čavao.

Antropolog Huizinga tvrdi da igru zatičemo u kulturi kao neku danu veličinu koja je nazočna i prije kulture same (1992, str.9-11) i koja se u svakoj kulturi pojavljuje kao smislen oblik i

kao društvena funkcija. Načini na koje neka društvena zajednica regulira procese ostvarivanja svojih potreba i svoj rast, u velikoj mjeri se ostvaruju i kroz igru. Autori (Harrison, 1912; Granet, 1926; Frobenius, 1932, u: Huizinga, 1992, str.20; Cassirer, 1995, u: Tolić, 2011, str. 159) se slažu da je igra važan čimbenik u oblikovanju društvene svijesti, te da je, kao takva, raspršena u mnoštvo simboličkih formi, kao što su jezik, mit, umjetnost, religija, znanost i dr. I dok je kultura ovim oblicima simboličkoga života vremenom pridala attribute ozbiljnoga udaljavši ih na taj način od izvornoga *čovjeka koji se igra*, igru je ostavila u zoni ne-ozbiljnoga čineći da njezin koncept na zanimljiv način ostane izvan dosega ostalih oblika mišljenja. Tako se u našoj svijesti igra uvijek pojavljuje kao suprotnost zbilji, možda i zato, što nije običan, a niti stvarni život već izlaženje iz stvarnosti i ulazak u jedan zamišljeni svijet s nekom vlastitom nakanom. Csickszentmihaly (1979) kaže kako igru prati specifičan zanos (*flow*), stanje koje doživljavamo kao jedinstven tijek od jednog trenutka k drugome, kada potpuno gospodarimo svojim pothvatima, i kada postoji neznatna razlika između Ja i okoline... (u: Duran, 2003. str. 15). Igru određuju atributi završenosti i omeđenosti ("od – igra" se u „posvećenome“ prostoru), ponovljiva je, na poseban način stvara red i estetiku, a onda i napetost (neizvjesnost) koja testira sposobnosti igrača. Iskušava njegovu tjelesnu snagu, izdržljivost, dovitljivost, odvažnost, postojanost, ali isto tako i njegove duhovne moći, jer se on, iako žarko želi pobijediti, u igri mora pokoravati dopuštenim granicama i propisanim pravilima (Huizinga, 1992, str. 16). Prekrši li se pravilo, svijet igre nestaje.

### **Igre društvenoga tipa**

Zamišljene da ostvaruju estetske, biološke i društvene funkcije neophodne i društvu i pojedincu, igre društvenoga tipa zadovoljavaju ono što je izraz ideala neke zajednice. One manifestiraju snagu i društveni karakter i njezin su kulturni *modus vivendi*. Prakticiraju se tamo gdje se i sami protagonisti ostvaruju društvenim i kulturnim bićima: na izložbama i predstavama, plesu i glazbi, natjecanjima i turnirima. Pripadaju višim oblicima igara zato jer posjeduju viši stupanj društvenog deriviranja stvarnosti, dakle, simboličkoga, a time i viši stupanj apstraktnoga mišljenja u reprezentiranju zbilje. Uza svijest o imaginarnosti igrač ima i vlastiti privid transformirane zbilje, te potrebu da taj privid komunicira s drugima. Duran (2004, str.262) smatra da to zahtijeva postojanje nekih znanja o mentalnim stanjima sebe i drugoga, metakomunikaciju, odnosno metakogniciju. Među najstarije igre ovoga tipa spadaju igre na ploči, iz kojih se, prije dvije tisuće godina u Indiji počeo razvijati šah.

Izvorno *čaturanga* („četverodjelni“, „rat“) šah je simbolizirao borbeni raspored indijske vojske, koju su, raspoređenu u četiri djela, sačinjavali slonovi, bojna kola (ili lađe), konji i pješaci. Pridodani su im kralj i vojskovođa, kraljica (dama), koja se radi veće sigurnosti nalazila u sredini



trupa<sup>1</sup>. U realnoj, ali i zamišljenoj stvarnosti, ovakav raspored snaga na šahovskoj ploči imao je za igrače ne samo osobni, nego i društveno priznati smisao, budući da su ga mogli igrati samo oni koji su, i u zbilji, mogli utjecati na vlast i upravu.

Šahovska igra kakvu danas poznajemo reformirana je u 15. stoljeću (dva suprotstavljena tabora po 16 crnih i 16 bijelih figura; omeđen prostor ploče od 64 polja; napredovanje po pravilima kroz pojedine faze igre: otvaranje, središnjicu i završnicu). U posljednjih stotinjak godina promjene su se dogodile uglavnom u tempu i pravilima notacije, dok je obrazac razvoja figura, kao uvijek nov i promjenjiv sklop problema, ostao isti. Šah zahtijeva visoku razinu intelektualnog i voljnog angažiranja, koncentraciju u rješavanju problema te samoregulaciju emocija i ponašanja prilikom poraza i/ili pobjede, pa se cijeni i kao disciplina sa snažnim odgojno-obrazovnim potencijalom. Povijesno gledajući ugled šaha nikada nije doveden u pitanje, iako je njegov društveni status kroz različite epohe varirao. Tako do pojave prvih demokratskih društava pripada kurikulumu privatnog i kućnog obrazovanja povlaštenih klasa i obilježava kulturu salonske igre rezervirane za društvene klike, da bi u doba industrijalizacije izašao izvan zatvorenih enklava i postao šire dostupan. Danas ga se vidi dragocjenim resursom koji, s jedne strane, može poboljšati školska postignuća djece i, s druge, utjecati na razvoj kompetencija potrebnih za rad u upravljačkim strukturama.

### **Šahovsko razmišljanje i razumijevanje znanja**

Umreženo globalno društvo u kojemu živimo oblikuju visoko sofisticirane tehnologije, znanstvena revolucija i velika pokretljivost tržišta. Razvija se korporativna kultura, kompetitivni mentalitet, a znanje brzo zastarijeva. I dok se traži način poučavanja za znanja i sposobnosti koje je moguće višestruko primijeniti u različite kontekste, dotle tradicionalna škola odgaja i obrazuje i dalje za prvo zanimanje, sigurno zaposlenje i inertno tržište, proizvođači isto takvo, inertno znanje.

Današnja bi škola morala biti u stanju odgovoriti zahtjevima suvremenog društva i mladu generaciju opremiti oruđima za život i rad u njemu, a jedan od djelotvornih načina osuvremenjivanja nastave, prema Kuhnu i Popperu, uvođenje je problemski orijentiranog, konstruktivističkog pristupa u kojemu je učenik aktivan (u: Jukić i Kragulj, 2011, str.4). Kritičari smatraju da je to moguće promjenom pristupa učenju. Konkretno, tradicionalni nastavni obrazac (*banking method*) valja transformirati u koncept učenja za razumijevanje.

Istražujući razumijevanje znanja i učenje brojni autori (Elmore, Peterson i McCartney, 1996; Salamon i Perkins, 1996; Ferguson, 2000, Dryden, G. i Voss, 2001; Barth, 2004. i dr.) se slažu da se pristup poučavanju učenika koji su u stanju kritički se odnositi prema znanju, generalizirati, pronalaziti veze i mogućnosti primjene znanja na nova područja bitno razlikuje od pristupa

---

<sup>1</sup> Izvor na: <http://igramilijuna.blogger.hr/post/caturanga-se-vratila-kuci/1069689.aspx>

učenicima koji su znanje i vještine sposobni pronaći tek u uvriježenim i stereotipnim primjerima. Naime, u situacijama kada se od učenika zahtijeva tek mehaničko povezivanje nekih dijelova gradiva, odvija se prijenos nižom razinom (*low road transfer*) čime proces učenja ostaje na površini (*surface learning*). No, kada se od njih očekuje da ulože napor povezivanja općih znanja s pojedinačnim kontekstom dolazi do više razine prijenosa (*high road transfer*). U tim situacijama učenici moraju najprije prosuditi o tome koji se tip znanja zahtijeva za rješavanje konkretnog problema, zatim konstruirati vlastita objašnjenja i suprotstaviti ih mišljenjima drugih i potom preuzeti odgovornost za učinjeni izbor. Na taj se način ostvaruje istinsko razumijevanje i dubinsko učenje (*deep learning*). Stoga reformatori zagovaraju temeljitu promjenu kurikuluma kroz zaokret prema refleksiji, s većim naglaskom na učeničko duboko razumijevanje sadržaja (Elmore, Peterson i McCartney, 1996, str. 4). Refleksija zahtijeva sposobnost mijenjanja perspektive stavljanjem sebe u položaj drugoga (imaginaciju) te otvorenost uma i meta kogniciju. Za razvoj ovoga seta sposobnosti igra je od presudne važnosti, zaključuju Salamon i Perkins, izdvajajući upravo primjenu šahovske taktike na druga područja kao primjer dubinskog učenja (1988, u: Johnson, 1995, str. 33). Budući da na isti način ljudi spoznaju i ono što je istinito i ono što nije (i ono bitno i ono nebitno, op.a.), kada dođe do razumijevanja jednog, razumjet će se i drugo, smatra Waitzkin (2007, str.ix). Tako će pri susretu s problemima koji se u prosječnoj šahovskoj igri mogu pojaviti kao novi, igrači reagirati na način da ih situiraju u generalno poznate sheme. Langen (1992), Heidema i Billings (u: Fergusson, 2000) su mišljenja kako se radi o tome da igrači prepoznaju kontekste i teme, ali ne i pozicije igre pa, u namjeri da pobijede, kreću u potragu za najdjelotvornijim rješenjem. Svoj najbolji izbor suprotstavljaju najboljem zamišljenom izboru protivnika, sve dok ne stvore mentalnu sliku najuspješnijeg poteza. Šahovski obrazac razmišljanja pomaže i ubrzava razvoj sposobnosti hijerarhijskog razumijevanja, logičkog i kritičkog mišljenja, te unutrašnje kontrole što u konačnici dovodi do rješavanja problema. Ne treba čuditi da se šahovska igra vidi kao djelotvoran način i/ili oruđe u konstituiranju koncepta učenja za razumijevanje.

Obrazovna reforma, smatraju Giroux (1989, u: Stoll i Fink, 2000, str. 23) i Hentig (1997, str. 17) trebala bi se baviti suštinskim pitanjima razumijevanja znanja. Posljednja tri vala velikih svjetskih reformi usmjerenih poboljšanju djelotvornosti škole i učeničkih rezultata pokušala su, prema navodima autora (Fullan, 1993; Hentig, 1997; Malaguzzi, 1998; Bruner, 2000; Stoll i Fink, 2000; Hopkins, 2001. i dr.), s više ili manje uspjeha, odgovoriti na narasle potrebe učitelja za osuvremenjivanjem nastavnog procesa, poboljšanju metoda poučavanja i učenja te učeničkih postignuća.

## Uvođenje šahovske igre u školske kurikulume

Tijekom 1970-ih, u jeku velike školske reforme u Sjedinjenim Državama, započinj u znanstvena istraživanja koja su trebala dokazati u kojoj mjeri igranje šaha korelira s porastom voljnih osobina, koncentracije, logičkog i matematičkog razmišljanja, verbalnih sposobnosti, sposobnosti rješavanja problema, i onog bitnoga, transfera šahovskog razmišljanja na druga područja. Studije (Frank, 1974; Christiansen, 1976; FIDE, 1984) pronašle su visoku korelaciju između sposobnosti dobrog igranja šaha i specijalnih, numeričkih, verbalnih i upravljačkih sposobnosti, transfera šahovskog razmišljanja na druga područja, visoku statističku značajnost u postignućima akademskih rezultata u korist učenika igrača šaha, porast kritičkog mišljenja, kreativnosti i porast originalnosti te povećanja IQ u školske djece oba spola, bez obzira na socio-ekonomsku pripadnost. Štoviše, studija Horgan (1987) je otkrila da su osnovnoškolski igrači visoko rangirani na natjecanjima s odraslima. Daljnje studije (Dullea, 1982; Palm, 1990; Margulies, 1991; Liptrap, 1998; Ferguson, 2000. i dr.) potvrdile su da igranje šaha utječe na porast matematičkih, logičkih i jezičnih sposobnosti, učeničkih rezultata na testovima IQ i značajan porast uspješnosti u akademskim godišnjim ispitima pa se uzimaju relevantnima u sadržajnom definiranju suvremenih kurikuluma u javnim školama. Zahvaljujući njima šahovski program znatno se proširio, pa je danas šah dio odgojno-obrazovnih kurikuluma u tisućama škola diljem svijeta (Linder, 1990, str.165). Skinner to smatra jednim od najvećih socijalnih eksperimenata dvadesetog stoljeća (u: Tudela, 1987). Novije studije *Portland* i *Philadelphia* (2006) dokazale su da šah predstavlja ogromnu pomoć u učenju i razvoju socijalnih umijeća i vještina u deprivirane djece, bilo da se radi o pripadnicima nepovlaštenih slojeva američkog društva ili djeci s posebnim potrebama. Potvrđeno je da ovi programi pomažu u smanjenju stope napuštanja redovitog školovanja i udjela učenika u maloljetničkoj delinkvenciji.

Koji su razlozi visokih postignuća učenika igrača šaha? Istraživanja se slažu da za dobro igranje šaha nije odgovorna samo jedna osobina, nego je za to potrebna kombinacija mnogih. Iako je dokazana veza između šaha i usavršavanja akademskih sposobnosti, malo istraživanja uspijeva objasniti mehanizme koji su u to uključeni. Allen i Main (1976) tvrde da organizirano okruženje za učenje ima pozitivan učinak na učeničke stavove o učenju, jer afektivna dimenzija natjecanja ubrzava kognitivna postignuća. Prema Dauvergne (2000) šah prilagođava sve modalitete unutarnjih snaga, primjerice, snagu volje, ustrajnost, odlučnost i dr., pruža prilike za vježbanje brojnih problema, daje trenutni feedback, razvija sustave razmišljanja koji u dosljednoj primjeni dovode do uspjeha. Natjecanje podupire interes i, kako navodi Stephan (1988), promiče mentalnu budnost, izaziva sve učenike i iz njih izvlači ono najbolje. Najvjerojatnije će biti, da je i ovdje, kao i u svakom drugom kreativnom procesu ključan spoj logičke i intuitivne dimenzije mišljenja, s naglaskom na divergentnost, kako to ističe Einstein (u: Svedružić, 2005, str.105-106).

U svijetu je, osim školskih, aktivna i praksa uvođenja šaha u visokoškolske kurikulume, osobito na sveučilišta, na oba američka kontinenta<sup>2</sup>. Šah je moguće upisati kao jednosemestralni izborni kolegij na dodiplomskim i diplomskim studijima budućih nastavnika, ali i drugih profila. Šahovski program<sup>3</sup> oblikovan je za učitelje u osnovnoj školi koji žele primjer šaha koristiti kako bi učenicima pomogli razumjeti simboličke koncepte pismenosti i matematike, rješavanje problema, kao i onim učiteljima koji žele ugraditi dodatne ciljeve humanističkog kurikuluma. Aktivni su sveučilišni klubovi i šahovski timovi regrutirani iz svih krajeva svijeta, čiji članovi zbog visokog akademskog uspjeha dobivaju punu školarinu. U zemljama regije šah je uveden na sveučilišta kao izborni predmet, odnedavno i kod nas<sup>4</sup>. U zemljama bivšeg SSSR-a i Rusiji, kao i zemljama Europske unije šah je, osim na sveučilištima prisutan kao obvezan i/ili izborni predmet u školama. U Hrvatskoj se ranih 1990-ih provodi kao Pokusni program, no nije zaživio.

### Šahovska igra i rani odgoj

Kada govorimo o uvođenju šahovskog programa u kurikulum ranog odgoja i obrazovanja situacija je nešto drugačija. Postoje programi učenja šaha u ranoj dobi<sup>5</sup> kao dio rada s nadarenom djecom, izborni programi izvan institucija ranog odgoja i obrazovanja, programi u šahovskim klubovima ili kao web podrška. Je li rano doba primjereno za učenje jedne tako složene mentalne discipline? Istraživači ranog razvoja (Vygotsky, 1978; Gardner, 1983; Polgar, L. 1990; Malaguzzi, 1996; Bruner, 2000; Rinaldi, 2006) smatraju kako mala djeca posjeduju ogroman razvojni potencijal, intuitivno znanje, otvorenog su uma, odlikuje ih divergentno mišljenje i praktična inteligencija, a njihov autentični obrazac učenja odgovara matrici prijenosa višega reda (*high road transfer pattern*). No, prije svega, u ranim godinama djeca uče lakoćom kakva se kasnije u životu više neće pojaviti zato jer je njihov *modus operandi* igra: djeca kroz igru i putem igre uče. Za igranje šaha vrijedi isto. Bez obzira hoće li djetetu netko kompetentniji pomoći istražiti njegovu igru, ili će rješavanje problema dijete usavršavati igranjem, ono će se ovom aktivnošću baviti sve dok mu ona predstavlja izazov.

Istraživanje Horgan-ove (1987) implicira da mala djeca u šahovskoj igri mogu obavljati visoko složene kognitivne zadaće jednako kao i odrasli. Autorica nalazi da se odrasli fokusiraju više na detalje nego na cjelinu, dok djeca prema ekspertnom znanju napreduju više cjelovito, intuitivno shvaćajući. To ne treba čuditi. Prilikom rješavanja pitanja relevantnih za njihove dnevne živote

---

<sup>2</sup> Svake godine studentski timovi odmjeravaju snage na SveAmeričkom sveučilišnom prvenstvu (*PanAm Intercollegiate Championships* i *Presidential Cup*). Aktualni prvaci dobivaju za svoje Sveučilište i šahovski program federalnu potporu.

<sup>3</sup> Utd Chess program; SPICE program i dr.

<sup>4</sup> na Učiteljskom fakultetu u Čakovcu.

<sup>5</sup> Prema podacima na: [http://en.wikipedia.org/wiki/Chess\\_prodigy](http://en.wikipedia.org/wiki/Chess_prodigy), <http://www.activityvillage.co.uk/chess-for-kids.htm>, [www.susanpolgar.com/susan-polgar-institute.html](http://www.susanpolgar.com/susan-polgar-institute.html),

djeca kontinuirano svoja generalna iskustva prenose u konkretnu situaciju kako bi pronašla najbolje rješenje (da bi razmišljala djeca se moraju prisjećati, naslućivati, oslanjati na intuiciju, za razliku od odraslih koji razmišljaju ne bi li se prisjetili). Način rješavanja problema u šahovskoj igri blizak je autentičnom djetetovu načinu razmišljanja.

Susan Polgar (2008), utemeljiteljica Instituta šahovske izvrsnosti (SPICE), smatra da šahovska ploča pruža idealne uvjete za suočavanje s vlastitim slabostima i jakostima, pruža prilike za pronalaženje rješenja, razvoj samopouzdanja i odvažnost. Događa se da neki ljudi uslijed nedostatka samosvijesti i hrabrosti ne primjenjuju vlastite ideje i mišljenje pa onda razviju očekivanja da njihove probleme rješava netko drugi. Rezultat toga je da postaju i suviše ovisni o drugim ljudima. Međutim, naglašava Polgar, na šahovskoj ploči si sam. Malo dijete nema nikoga osim samoga sebe da mu daje odgovore ili rješenja problema s kojima se suočava. Ili rješava probleme pred sobom, ili gubi. Malo će dijete brzo biti u stanju razlučiti strategije u kojima je uspješno od onih u kojima nije, a ta sposobnost analize je neprocjenjiva.

### **Zaključna razmatranja**

Ne bi li igri, kao simboličkoj praksi (pre)važnoj za opstanak kulture čiji smo baštinici, i (pre)važnoj za oblikovanje nas samih kao kulturnih bića, trebalo osigurati više prostora u formalnom odgoju i obrazovanju na svim razinama? Primjer uvođenja šahovske igre u školske kurikulume pokazuje da je to moguće.

### **Literatura**

1. Allen, L.E. and Main, D.B. (1976). *Effect of Instructional Gaming on Absenteeism: the First Step*, The Journal for Research in Mathematics Education, 7 (2), p. 114.  
[http://www.quadcitychess.com/benefits\\_of\\_chess.html#21](http://www.quadcitychess.com/benefits_of_chess.html#21) (stranica posjećena: 30.01.2008)
2. Anić, V. i Goldstein, S. (2004). *Rječnik stranih riječi* (sv.5). Zagreb: Novi liber
3. Barth, BM. (2004). *Razumjeti što djeca razumiju: struktura znanja i njegovo oblikovanje: problemi prijenosa znanja*. Zagreb: Profil
4. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa
5. *Chess in Education Researc Summary* : [chess.photobooks.com/genesis/web\\_pages/html/smart.html](http://chess.photobooks.com/genesis/web_pages/html/smart.html) (stranica posjećena: 05.11.2007)
6. Chomsky, N (2006). *Language and Mind*. Cambridge University Press, New York
7. Dauvergne, P. (2000). *The Case for Chess as a Tool to Develop Our Children's Minds* na: [www.auschess.org/articles/chessmind.htm](http://www.auschess.org/articles/chessmind.htm) (stranica posjećena 05.11.2007)
8. Dryden, G. i Voss, J. (2001). *Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči*. Zagreb: Educa
9. Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
10. Duran, M. (2004). *Može li simbolička igra biti pokazatelj razvojnih početaka metakognicije?* u: *Suvremena psihologija* 7, 2 (str.261-270), Jastrebarsko: Naklada Slap
11. Elmore, R.F., Peterson, P.L. i McCartney, S.J. (1996). *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning and Schoolorganization*. Josssey-Bass Publishing San Francisco
12. Ferguson, R. (2000). *The Use and Impact of CHESS*. In: Section B, USA Junior Chess Olympics Curriculum, [http://www.quadcitychess.com/benefits\\_of\\_chess.html](http://www.quadcitychess.com/benefits_of_chess.html) (stranica posjećena: 12.04.2012)

13. Frank, A. (1974). *Chess and Aptitudes*, Doctoral Dissertation.  
[http://www.quadcitychess.com/benefits\\_of\\_chess.html](http://www.quadcitychess.com/benefits_of_chess.html) (stranica posjećena: 09.04.2012)
14. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books
15. Geertz, C. (1973). *Religion as a Cultural System*. New York: Basic Books  
[http://translate.google.hr/translate?hl=hr&langpair=en%7Chr&u=http://www.indiana.edu/~want-hro/theory\\_pages/Geertz.htm](http://translate.google.hr/translate?hl=hr&langpair=en%7Chr&u=http://www.indiana.edu/~want-hro/theory_pages/Geertz.htm) (stranica posjećena: 23.04.2012).
16. Harrison, J.E. (1912). *Themis: A Study of the Social Origins of Greek Religion*  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Jane\\_Ellen\\_Harrison](http://en.wikipedia.org/wiki/Jane_Ellen_Harrison) stranica posjećena 23.04.2012).
17. Hentig, H. (1997). *Humana škola: škola mišljena na nov način*. Zagreb: Educa
18. Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer
19. Horgan, D.(1987). *Chess as a Way to Teach Thinking*.  
[http://chess.photobooks.com/genesis/web\\_pages/html/smart.html](http://chess.photobooks.com/genesis/web_pages/html/smart.html) (stranica posjećena: 12.01.2008)
20. Huizinga, J. (1992). *Homo ludens: o podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: Naprijed
21. Igra milijuna na: <http://igramilijuna.blogger.hr/post/caturanga-se-vratila-kuci/1069689.aspx>
22. Johnson, S.D. (1995). *Transfer of Learning. The Technology Teacher*, April,1995, (p. 33/34)  
[http://arose.iweb.bsu.edu/BSUCourses/OLD\\_Courses/ITEDU\\_699\\_Fall\\_06/Resources/Scott\\_Transfer.pdf](http://arose.iweb.bsu.edu/BSUCourses/OLD_Courses/ITEDU_699_Fall_06/Resources/Scott_Transfer.pdf) (stranica posjećena 30.07.2012)
23. Jukić, R. i Kragulj, S. (2011). *Poticanje kreativnosti u nastavi prirode i društva*. na:  
<http://bib.irb.hr/datoteka/505977.JUKIC-KRAGULJ-konf-10.pdf> (stranica posjećena: 25.04.2012)
24. Katunarić, V. (2007). *Lica kulture*. Zagreb: Antibarbarus
25. Kovačević, D. (2009). *Igra kao temelj kulture*. u: Sociologija kulture, 126/07 (ur: Petković, B.)  
 Beograd: Akademija lepih umetnosti. na:  
<http://www.scribd.com/doc/13106705/Sociologija-KultureIgra-Kao-Temelj-Kulture> (stranica posjećena: 25.04.2012)
26. Langen (1992) u: *Chess in Education Research Summary*. Compiled by Dr. Robert Ferguson.  
 na: <http://www.championshipchess.net/research.html> (stranica posjećena: 12.01.2008)
27. Lash, S. (2002): *Critique of Information*, London: SAGE Publication Ltd. [http://www.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=10PCswgtvzcC&oi=fnd&pg=PR6&ots=vlzON0RLJF&sig=\\_GhFjlmM\\_Q\\_kbGQYdVFvr2pCdto&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=10PCswgtvzcC&oi=fnd&pg=PR6&ots=vlzON0RLJF&sig=_GhFjlmM_Q_kbGQYdVFvr2pCdto&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (stranica posjećena: 09.04.2012)
28. Levi-Strauss, C. (1988). *Strukturalna antropologija 2*. Zagreb: Školska knjiga
29. Linder, D.(1990). *The Benefits of Chess in Education: Chess in Education Research Summary*.  
<http://www.psmcd.net/otherfiles/BenefitsOfChessInEdScreen2.pdf> (stranica posjećena 15.11.2007)
30. Liptrap, J. (1999). *Chess and Standardized Test Scores: Chess Coach Newsletter*, Spring, Volume 11 (1), pp. 5 & 7. [http://www.quadcitychess.com/benefits\\_of\\_chess.html#21](http://www.quadcitychess.com/benefits_of_chess.html#21) (stranica posjećena 15.11.2007)
31. Malaguzzi, L. u: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*, Ablex Publishing, Westport, CT, Greenwood Publishing Group, USA
32. Margulies, S. (1991). *The Effect of Chess on Reading Scores: District Nine Chess Program Second Year Report*. The American Chess Foundation, New York.
33. Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press  
<http://www.ffri.hr/~mlukovic/povijest.htm> (stranica posjećena: 15.11.2007)
34. Palm, C. (1990). *Chess Improves Academic Performance*. na:  
[http://www.chesshouse.com/why\\_study\\_chess\\_a/108.htm](http://www.chesshouse.com/why_study_chess_a/108.htm) (stranica posjećena: 15.01.2008)
35. Polgar, L (1990). *Svako dete je genij*. Novi Sad: Forum Maguar SZO
36. Polgar, S. (2008). [www.susanpolgar.com/susan-polgar-institute.html](http://www.susanpolgar.com/susan-polgar-institute.html) (stranica posjećena: SPICE, 30.01.2008)

37. Portland i Philadelphia studies (2006). *The Value of Chess*. na:  
[http://www.ilchess.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=234&Itemid=127](http://www.ilchess.org/index.php?option=com_content&view=article&id=234&Itemid=127)  
 (stranica posjećena: 12.04.2012)
38. Rinaldi, C. (2001). *Some Meanings of Listening: A Pedagogy of Listening* in: *Young Children in Europe, Issue I*
39. Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*, London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group
40. Salomon, G., & Perkins, D. N. (1996). *Learning in wonderland: What computers really offer education*. In: S. Kerr (Ed.). *Technology and the future of education*. (pp. 111-130). NSSE Yearbook. Chicago: University of Chicago Press. Na:  
<http://edu.haifa.ac.il/personal/gsalomon/nsse%5B1%5D.pdf> (stranica posjećena: 31.07.2012)
41. Stephan, J.(1988).*Benefits of Chess*. In: Ferguson, R. (2000). *The Use and Impact of CHESS*. In: Section B, USA Junior Chess Olympics Curriculum
42. Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa
43. Svedružić, A. (2005). *Kreativnost i divergentno mišljenje u nastavi prirodoslovlja* u: *Metodički ogledi*, 12 2, 103–118
44. Tolić, M. (2011). *Symbolic Form in the Pedagogical Implications of Sociolinguistics*, Split: Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Split. Vol.1, No 1, april 2011. pp 158-164.
45. Tudela, R. (1984). *Intelligence and Chess*.  
[http://www.quadcitichess.com/benefits\\_of\\_chess.html#21](http://www.quadcitichess.com/benefits_of_chess.html#21) (stranica posjećena: 01.02.2008)
46. Vujičić, L. (2010). *Kultura organizacije*. u: Međunarodna naučna konferencija Menadžment 2010 Kruševac (zbornik radova). Kruševac: Fakultet za industrijski menadžment ICIM-plus, str. 271-273.
47. Vygotsky, L. u: Yudina, E. (2007). *Lev Vygotsky and his cultural-historical approach*. In: *Children in Europe. Vygotsky Issue* (Rediscovering Vygotsky), str. 3-4
48. Vygotsky, L. u: Bodrova i Leong (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood*. u: *Children in Europe. Vygotsky Issue* (Rediscovering Vygotsky), str. 10-11.
49. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
50. Waitzkin, J. (2007). *The Art of Learning: A Journey in The Pursuit of Excellence*. New York, London, Torotno, Sydeny: Free Press.

# The Culture of Play and Deep Learning: the Example of Chess

## Abstract

The main purpose of this paper is to emphasize the importance of play in developing and shaping human cultures and the place it holds in the social and cultural education of human beings, as well as to give an overview of the most recent research on the role of the game of chess in the development of a number of academic and procedural competences necessary for independent learning in the ever-changing world. Early education views play as the child's basic way of acting, learning and developing, while at the higher levels of organized schooling, play is replaced with academic forms of learning. In the late 1970s, with the change of the curriculum, many educational reforms took place, and chess, supported by the results of numerous studies which confirmed that it generated a high level of abstract thinking, became a part of the new curriculum, with the purpose of improving academic results in public education. Historically, chess is one of the oldest games in the human culture and education, and today it is one of the most wide-spread tools that can prepare children for problem-solving, assessment and accurate decision-making as well as taking responsibility. Based on global experiences, we can ask ourselves whether there is place for this *specie ludi* culture in our educational system.

**Keywords:** culture, play/game, deep learning, chess



# Kultura intenzivnoga majčinstva kao izazov za suvremenu pedagogiju

Barbara Kušević  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U radu se govori o intenzivnome majčinstvu, filozofiji odgoja koja počiva na uvjerenju da su biološke majke glavne zadužene za zadovoljavanje svih djetetovih potreba te da je majčinstvo uloga koja u životu žene mora imati primat nad svim ostalim ulogama. Sažimajući pogled na majčinstvo nekad i danas, nastoji se argumentirati da je kultura intenzivnoga majčinstva fenomen suvremenoga društva, oblikovan različitim teorijskim orijentacijama koje su tijekom novije povijesti apostrofirale krucijalnost majke u životu djeteta, potom novim shvaćanjem djeteta i djetinjstva u suvremenome društvu te različitim promjenama u širem društvenom kontekstu. Svrha je rada argumentirati zbog čega je kultura intenzivnoga majčinstva izazov za suvremenu pedagogiju pa se u radu opisuju fenomeni *alfa majčinstva*, *helikopter roditelja* i prezaštićivanja djeteta kao neke od manifestacija ovoga fenomena, dok se u završnome dijelu daju sugestije načina na koje pedagogija na opisane izazove može odgovoriti.

**Ključne riječi:** roditeljstvo, intenzivno majčinstvo, obiteljska pedagogija

## Majčinstvo nekad i danas: prema kulturi *intenzivnoga majčinstva*

Govor o majčinstvu danas je gotovo neizostavno povezan s asocijacijama na ljubav, toplinu, skrb i zaštitu koju majka, "po zakonima prirode" djetetov primarni odgajatelj, pruža. Iako bi se laički moglo zaključiti da je majka oduvijek bila percipirana (i glorificirana) kao krucijalna figura u životu djeteta i da je taj status bio utemeljen u stvarnoj kvaliteti majčinske prakse, različite studije koje su se bavile proučavanjem majčinstva tijekom različitih vremenskih perioda upozorile su na to da što se dalje u prošlost gleda, to je kvaliteta skrbi majke za dijete bila slabija i to je vjerojatnost da će djeca biti napuštena, predana nekome drugom na skrb ili zlostavljana bila veća (van den Heever, 1990; prema Barnard i Solchany, 2002). Ostavljajući stvarnu majčinsku praksu po strani i usmjeravajući se na *percepciju majčinstva* u različitim vremenskim periodima, moguće je argumentirati da je tek s 20. stoljećem majka počela biti percipirana kao ključna i nenadomjesna osoba u djetetovu razvoju. Na to je ponajviše utjecao rad Sigmunda Freuda, koji je tvrdio da kvaliteta odnosa između majke i djeteta ima cjeloživotne posljedice za dijete i predstavlja temelj svim njegovim budućim intimnim vezama (Barnard i Solchany, 2002). Korak dalje u povećanju očekivanja od majke učinila je, opet unutar znanosti, Bowlbyjeva teorija privrženosti sa svojom osnovnom postavkom o krucijalnosti jedne figure, po mogućnosti biološke majke, za zdrav razvoj djeteta (Oakley, 1970; prema Glenn, 1994).

To je pridonijelo povećanom društvenom pritisku na majke pa se u drugoj polovici 20. stoljeća javljaju različiti termini koji označavaju društveno poželjne inačice inače objektivno gledano ekstremnoga majčinstva, posve fokusiranoga na potrebe djeteta. Jedna od njih je *povezujuće roditeljstvo* (Sears i Sears, 2008), specifična filozofija roditeljstva koju je inicijalno artikulirao William Sears, a koja promiče određena roditeljska ponašanja poput dojenja na zahtjev, zajedničko spavanje s djetetom i učestalo nošenje djeteta, ističući pritom da je takav pristup roditeljstvu prirodan i za roditelje posve jednostavan. S time se ne slažu kritičari koji ga smatraju prezahtjevnim (osobito za majke) i suviše usmjerenim na dijete (Friedman, 2010), no usprkos tome, različite su inačice ekstremno pedocentričnoga pristupa roditeljstvu postale paradigmatičnima za današnje majčinstvo (Villabos, 2010), dopuštajući govor o postojanju *kulture* takvoga majčinstva.

Suvremena je literatura na to reagirala govorom o pretjeranom roditeljstvu, koje se manifestira tako što roditelji u roditeljstvo ulažu previše energije i truda te time svojoj djeci nanose štetu, ne dopuštajući im samostalno učenje i odrastanje, a sami se istovremeno osjećajući anksiozno zbog straha od pogreške i pritiska koji im društvo nameće (Van den Berge, 2011). Fenomen takvoga roditeljskog ponašanja opisuje termin *helikopter roditelji*, koji su 1990. skovali Jim Fay i Foster Cline kako bi njime opisali roditelje koji bdiju nad djecom (poput helikoptera) i rješavaju sve njihove probleme (Cline i Fay, 1990). Drugi autori koriste termine koji naglašavaju različite, ali u suštini vrlo slične probleme takvoga pristupa roditeljstvu, kao što su *over parenting* (Bernstein i Triger, 2011), *alpha parenting* (Prono, 2010), *total parenting* (Smith, 2010), *paranoid parenting* (Furedi, 2008) i dr.

U naslovu ovoga rada stoji *intenzivno majčinstvo*, u odnosu na ranije navedene manje obilježavajući, neutralniji termin, koji je izvorno oblikovala Sharon Hays (1996) u svome djelu *The Cultural Contradictions of Motherhood*, želeći njime oslikati specifičnu filozofiju odgoja koja počiva na tri ključna uvjerenja: da djeca trebaju stalnu skrb svojih bioloških majki koje su glavne zadužene za zadovoljavanje njihovih potreba; da se majke moraju oslanjati na stručnjake u zadovoljavanju tih potreba te da moraju trošiti veliku količinu vremena i energije na svoju djecu i majčinstvo smatrati važnijim od plaćenoga posla. Pritom se majke koje ne uspijevaju zadovoljiti postavljene standarde smatraju lošima (Green, 2010). U ovome se radu *intenzivno majčinstvo*<sup>1</sup> neće

---

<sup>1</sup> Imajući na umu izvorno podrijetlo termina i način na koji se on danas (šire) koristi, nastavak se rada fokusira na intenzivno majčinstvo, koje gotovo bez iznimke stoji u podlozi drugih, mada rodno neutralnih termina kao što su intenzivno/ekstremno/paranoidno roditeljstvo. Pritom se ni na koji način majčinstvo ne želi potencirati kao važniji pol roditeljstva. Upravo suprotno, smatra se kako je roditeljstvo uloga determinirana onime što roditelj čini za dijete i u odnosu s djetetom, a ne biološkim spolom roditelja te da je potenciranje važnosti majke rezultat socijalnih konstrukcija, a ne bioloških datosti. Stavljanje *samo majčinstva* u naslov i tijelo rada odraz je činjenice da su u suvremenome društvu i dalje majke te koje preuzimaju najveći teret brige za dijete i prakticiraju intenzivno roditeljstvo, posljedica čega jest to da termin *intenzivno očinstvo* u literaturi nije proširen ni uvriježen, mada je s rastućim naglaskom na važnosti uloge oca logično očekivati kako će društvena očekivanja oko standarda prihvatljivoga očinstva u skoroj budućnosti također porasti.

odnositi samo na taj izvorni način poimanja termina, već će uključiti i druge, ranije pobrojane inačice suvremenoga majčinstva koje *zahtijevaju iznimno intenzivan angažman majke u odnosu s djetetom*. Slično su koristeći isti termin učinili Bernstein i Triger (2011), naglašavajući pritom kako ga posuđuju od Hays ne bi li dočarali današnjeg roditelja koji aktivno potiče djetetov razvoj, stječe sofisticirano znanje o odgojnim postupcima i koristi to znanje kako bi pomno pratio djetetov razvoj i dnevne aktivnosti. Po autorima, intenzivno se roditeljstvo razvija već od trudnoće, kada majka stječe brojna znanja o svome stanju, intenzivira po porodu s brojnim napravama za motrenje djeteta i po ulasku u školu s organiziranjem prekomjernoga broja aktivnosti, a ne prestaje čak ni nakon što dijete napusti roditeljski dom (Bernstein i Triger, 2011).

### **Kako se razvila kultura intenzivnoga majčinstva?**

Analizirajući literaturu koja na ovu temu postoji, moguće je ponuditi klasifikaciju triju osnovnih faktora koji su doprinijeli razvoju i širenju kulture intenzivnoga majčinstva, a to su različite teorijske orijentacije koje su apostrofirale krucijalnost odnosa majke i djeteta, potom slika djeteta kao neprocjenjivog bića koje čini okosnicu svake suvremene obitelji (i s time povezani demografski trendovi današnjega društva) te suvremeni sustav roditeljskih vrijednosti koji sve veći naglasak stavlja na samoostvarenje, akademsko postignuće i kompetitivnost. Svaki od triju navedenih faktora ukratko se razlaže u nastavku teksta.

Većina autora koja promišlja o intenzivnome majčinstvu naglašava ulogu koju su u njegovu oblikovanju tijekom povijesti imali utjecajni znanstvenici koji su se bavili odnosom između majke i djeteta, ponajprije već spomenuti Freud (Bernstein i Triger, 2011). Osim Freuda i njegove psihoanalitičke teorije, izvore intenzivnoga majčinstva moguće je naći i u teoriji privrženosti - šezdesetih godina prošloga stoljeća Bowlbyjev je koncept stvaranja povezanosti između majke i djeteta naglašavao kako djeca trebaju jednu skrbničku figuru, preferabilno biološku majku, kako bi razvila zdrav odnos prema sebi i drugima (Oakley, 1970; prema Glenn, 1994). Sličan naglasak na nezamjenjivosti majčinske figure u životu djeteta stavljaju i danas utjecajni stručnjaci - Hays (1996) ističe kako su se u području priručnika za odgoj djece u novijoj povijesti pojavili moralni autoriteti poput Spocka, Brazeltona i Leach, koji svojim pisanjem podupiru ideologiju intenzivnoga majčinstva.

Nadalje, oblikovanje kulture intenzivnoga majčinstva nije moguće razumjeti bez pogleda na dominantno shvaćanje djeteta u suvremenim obiteljima. Intenzivno majčinstvo dijete uglavnom percipira kao neprocjenjivo – nevino i čisto, od posebne vrijednosti, zaslužujući stoga poseban tretman i osobitu zaštitu (Zelizer, 1985; prema Hays, 1996), što Furedi (2008) zove sakralizacijom djeteta, pod čime podrazumijeva važan povijesni proces kojim je suvremeno djetinjstvo postalo

prožeto sentimentalnim pa čak i religioznim značenjima<sup>2</sup>. Osim navedenoga, dva su mita koja Furedi (2008) smatra osobito značajnima za razvoj intenzivnoga (njegovim rječnikom, paranoidnoga) roditeljstva: mit o determinizmu djetinjstva (*infant determinism*), po kojemu iskustvo iz djetinjstva determinira čitav tijek daljnjega razvoja (za čiju ilustraciju ne treba opet posezati u dalju prošlost, već je oživotvorenje ovakva pristupa moguće pronaći i u relativno novoj Unicef-ovoj kampanji *Prve tri su najvažnije*<sup>3</sup> (2006), koja ističe kako prve tri godine života u velikoj mjeri utječu na to koliko će djeca biti uspješna kasnije u životu) i mit o roditeljskom determinizmu (*parental determinism*), uvjerenje da roditeljska intervencija određuje buduću sudbinu djece, iz kojega slijedi shvaćanje da djeca roditeljske utjecaje primaju relativno *pasivno*.

Naposljetku kao faktor koji je utjecao na oblikovanje kulture intenzivnoga majčinstva valja izdvojiti sustave roditeljskih vrijednosti koji sve veći naglasak stavljaju na akademsko postignuće, kao i kompetitivnost suvremenoga društva koja taj pomak u roditeljskim vrijednostima podupire. Devedesete su godine, pod utjecajem istraživanja funkcioniranja djetetova mozga, stavile dodatni naglasak na potrebu stimuliranja djetetova razvoja radi optimalnoga razvitka njegovih intelektualnih potencijala, a od osobite se važnosti počelo smatrati provođenje jedan-na-jedan vremena roditelja i djeteta (Wall, 2010). Kako dobar start u djetinjstvu roditelji tumače kao zalog za kasniji životni uspjeh, oni tim svojim djelovanjem nastoje postići da njihova djeca u budućnosti u najmanju ruku ne budu lišena stila života u kojemu su odgojena (Schaefer, 2008; prema Bernstein i Triger, 2011). Jednako tako, dobro se intelektualno napredovanje djeteta promatra kao potvrda roditeljske kvalitete i brižnosti pa na poticanju intelektualnoga razvoja djeteta ne ustraju jedino zbog djeteta, nego i zbog sebe samih - istraživanjima je potvrđena tzv. *hedonistička polarizacija*, fenomen koji se iskazuje u tome da roditelji djetetov uspjeh pripisuju vlastitim zaslugama, a neuspjeh genetici ili okolinskim čimbenicima (Himmelstein i sur., 1991). Kako danas u dijete ulažu puno truda, vremena i sredstava, a zauzvrat više uglavnom ne primaju pomaganje u obiteljskim poslovima ili ostanak u zajedničkom kućanstvu u kojem bi u budućnosti odrasla djeca skrbila za onemoćale roditelje, roditeljska se satisfakcija dobiva preko djetetova uspjeha u profesionalnome i osobnome životu – uspjeha na kojemu se mora početi "raditi" od najranijih dana djetetova života.

### **Zašto je kultura intenzivnoga majčinstva izazov za suvremenu pedagogiju?**

Otvoreno je pitanje zašto se kultura intenzivnoga majčinstva može smatrati izazovom ili čak problemom za suvremenu pedagogiju. Iako različite terminološke inačice intenzivnoga majčinstva u sebi sadrže uglavnom negativne konotacije, sam fenomen ima svoje prednosti i nedostatke. Od

---

<sup>2</sup> Naravno, nemoguće je shvatiti promjene u percepciji djeteta koje su se dogodile u 20. stoljeću bez njihova povezivanja s namjernim ograničavanjem veličine obitelji (Banks, 1968; prema Clarke, 2010), sve više obitelji s jednim djetetom ili djetetom na koje se dugo čekalo (odgođeno roditeljstvo), kao i sa snižavanjem visokih stopa mortaliteta, zbog kojih su roditelji ranije bili manje privrženi djeci, ne znajući hoće li preživjeti prve godine ili ne.

<sup>3</sup> <http://www.unicef.hr/show.jsp?page=148336>

prednosti valja istaknuti najočitiije, a to je činjenica da pristup roditeljstvu u kojem majka u dijete investira golemu količinu vremenskih i materijalnih resursa vodi povišenome akademskom uspjehu djece, a kasnije, kada dijete počne pohađati različite odgojno-obrazovne ustanove, roditeljskoj boljoj komunikaciji s odgojno-obrazovnim djelatnicima (Bernstein i Triger, 2011). Kako je sam fenomen još nedovoljno istražen, moguće je spekulirati da takvo majčinstvo pridonosi i djetetovu osjećaju sigurnosti i prihvaćenosti unutar obitelji. Ono međutim sa sobom nosi i neke rizike.

Najveći problem intenzivnoga majčinstva jest slika djeteta koju ono njeguje - *dijete se promatra kao ranjivo i nemoćno*, i to neovisno o njegovoj dobi, što na neki način redefinira i shvaćanje same roditeljske uloge - dok je ranije zadatak roditelja bio izložiti dijete vanjskome svijetu, današnji ga roditelji od vanjskoga svijeta žele zaštititi jer ga percipiraju mjestom nesigurnim za djecu. U sve većem strahu za sigurnost svoga potomstva, roditelji djecu zaštićuju od svih postojećih i potencijalnih opasnosti, nerijetko im uskraćujući ponašanja koja imaju elemente rizika ili preuzimanja odgovornosti, poput samostalnoga odlaska u školu, vožnje bicikla ili igranja u susjedstvu, a umjesto toga im daju razne uređaje koji omogućuju praćenje djetetova kretanja, poput mobitela, naprava za praćenje korištenja interneta i sl. (Furedi, 2008). Međutim, ako stupanj zaštite ne odgovara stvarnom stupnju rizika, djeca će ili prihvatiti roditeljsku percepciju rizika i postati pasivna, nemotivirana i anksiozna, ili će tražiti priliku za preuzimanje rizika i odgovornosti dok ih odrasli ne mogu nadgledati, što može biti opasno (Ungar, 2009).

Intenzivno se majčinstvo može smatrati izazovom za suvremenu pedagogiju i zato što je takav pristup roditeljstvu *iscrpljujući za majke*. Wall (2010) je provela dubinske intervjuje s dobro obrazovanim majkama srednje klase, a rezultati su pokazali da su sve majke prakticirale intenzivno majčinstvo usmjereno na ranu stimulaciju djetetova mozga, kao i da su u tim aktivnostima na sebe preuzimale disproporcionalno veću ulogu u odnosu na svoje partnere. Sve to je na njenom (malom) uzorku ispitanica rezultiralo povećanim stresom, anksioznošću, osjećajem krivnje i iscrpljenosti. Usto su majke bile zaokupljene pažljivim planiranjem vremena kako bi osigurale kvalitetno vrijeme s djetetom, ne (samo) zato jer im je predstavljalo užitak, već i zato što je to jedan od zahtjeva intenzivnoga majčinstva. Na opisano osobito upozorava literatura feminističke provenijencije, koja diskurs intenzivnoga majčinstva drži opresivnim prema ženama jer diktira da potrebe djeteta može zadovoljiti samo biološka majka, što majke vodi u izolaciju u periodu ranoga djetinjstva njihovih potomaka. Zbog toga O'Reilly (2004) intenzivno majčinstvo naziva patrijarhalnom ideologijom majčinstva koja žene koje ga ne prakticiraju patologizira, dok Hays (1996) smatra da takav zapadnjački poredak, u kojem se žena intenzivno iscrpljuje na različitim poljima djelovanja, a osobito u majčinstvu, pridonosi održanju subordiniranoga položaja žene - u drugim vremenima i na drugim mjestima prikladnima su smatrane i druge, vremenski i energijski manje zahtjevne metode odgoja (Hays, 1996).

Naposljetku, intenzivno se majčinstvo može smatrati izazovom za suvremenu pedagogiju i stoga što se roditeljima, kako Clarke (2010) kaže, šalje poruka da je dobro roditeljstvo vještina, čak profesionalna djelatnost, a ne nešto što dolazi samo po sebi, prirodno. Tu novu poruku Smith (2010) nalazi u terminu *parenting*, koji podrazumijeva zadatke roditeljstva koje valja obaviti, vještine koje za obavljanje tih zadataka treba imati i stručnjake koje roditelji trebaju konzultirati. Za razliku od tog termina, *being a parent* podrazumijeva manje mehaničko i instrumentalno bivanje roditeljem u zajedništvu s djetetom, a ne samo obavljanje roditeljskih dužnosti. U pozadini ove distinkcije nalazi se autorova ideja kako je intuitivno roditeljstvo u prošlim vremenima, lišeno nadzora države, stručnjaka i medija, funkcioniralo sasvim dobro. I doista, u vrijeme posvemašnjeg pritiska na roditelje, čini se primamljivim govor o intenzivnome majčinstvu zaključiti pozivom na povratak intuitivnome majčinstvu, lišenom znanstvenih spoznaja, sveprisutnosti stručnjaka i popularnih medija u odgoju; lišenog nastojanja da dijete razvije sve svoje potencijale i da ga se zaštiti od znanih i neznanih rizika. Od te se zvučne ideje ipak poželjno barem na trenutak distancirati i prisjetiti kako je prepuštanje potpune slobode roditeljima i oslanjanje na intuitivno roditeljstvo tijekom povijesti bili plodno tlo za skrivanje različitih oblika neadekvatnoga roditeljskog odnošenja prema djetetu i gruboga zanemarivanja njegovih prava (deMause, 1998). Društvo i država koji u dijete ulažu veliku količinu novaca i usluga, a istovremeno pred zakonom jamče za poštivanje djetetovih prava (potpisnici Konvencije o pravima djeteta (2001) nisu roditelji, već država!) ne mogu biti indiferentni prema kvaliteti roditeljstva i u tu su ruku različiti oblici primarno podupiranja i tek sekundarno nadziranja roditelja potrebni. Međutim, kultura intenzivnoga majčinstva ekstremno je redefiniranje ideje da društvo od roditelja ima pravo očekivati određene standarde kvalitete roditeljstva i ideje da su majke najodgovornije za razvoj djeteta, što ih doista stavlja pod povećani pritisak koji ne koristi djeci ni njima samima. Stoga suvremena pedagogija na izazov kulture intenzivnoga majčinstva treba odgovoriti na drugačije načine, koji se razmatraju u završnome dijelu ovoga rada.

### **Umjesto zaključka - kako suvremena pedagogija može odgovoriti na ove izazove?**

Na tragu slike djeteta kao krhkog i ranjivog bića koje treba stalnu zaštitu, ali bića podesnog za oblikovanje i vođenje prema uspjehu dobrim roditeljskim djelovanjem (Smithov (2010) termin *parenting*), pedagogija mora iznova "otkriti" poznatu postavku da je djetetov životni put određen i genima i okolinom te da, pedagoškom optimizmu usprkos, roditeljstvo ne može biti smatrano profesionalnom djelatnošću čije će kvalitetno obavljanje nužno dovesti do željenih odgojnih "ishoda". Grusec (2002) ističe kako iz istraživanja temperamenta djeteta jasno proizlazi da se roditelji u odgoju djeteta susreću s posve različitim "prirodama" djeteta - neka su djeca po prirodi više suradnički raspoložena, neka su "teža"; može se dodati – neka su otpornija, neka su ranjivija;

neka zahtijevaju malo roditeljskoga uplitanja u svoj razvoj, neka više. Ali ono što je neosporno jest da sva trebaju slobodu da bi postala odgovorne odrasle osobe, i to slobodu za uspjeh, ali i slobodu za posrnuće - intenzivno praćenje djetetovih aktivnosti i prezaštićivanje, koje stoji u podlozi intenzivnoga majčinstva, limitira pravo djeteta na donošenje odluka, rezultat čega je da djeca prestaju biti sposobna procijeniti rizik (McLeod, 2008).

Kao odgovor na izazove intenzivnoga majčinstva pedagogija treba nadalje skretati pažnju na činjenicu da za djetetov zadovoljavajući razvoj nisu potrebne savršene, već dovoljno dobre majke. To je uostalom mnogo ranije definirao Winnicot (1958; prema Houghugi, 2004) predstavivši koncept *dovoljno dobroga roditeljstva* kao željenog cilja roditeljskog djelovanja. On je smatrao kako je "savršeno" roditeljstvo, čak i kada bi moglo biti artikulirano, nepotrebno za zadovoljavajući razvoj djeteta. Na tom tragu Prono (2010) opisuje *beta majku*, nastalu kao reakcija na alfa majke koje u majčinstvu žene dostići izvrsnost - beta majke zagovaraju novu paradigmu majčinstva koje odbija savršenstvo, težnja kojemu žene često ostavlja s osjećajem neadekvatnosti i nekompetencije. Uostalom, da bi bila učinkovit roditelj, žena ne mora biti "*all mother*", sva u majčinstvu (Walter, 1986), već mora prepoznati važnost svojih potreba koje su odvojene od uloge majke. Kao što u u uputama za spašavanje u avionu stručnjaci naglašavaju kako se roditelji prvo moraju pobrinuti za sebe, a tek tada pomoći svome djetetu, i u odgoju se mora apostrofirati kako je majčinstvo dijadni odnos u kojem u su potrebe majke jednako bitne kao i potrebe djeteta. To ujedno znači i nužno podizanje razine kritičnosti spram medijskih reprezentacija pa čak i kampanja koje promoviraju intenzivno majčinstvo<sup>4</sup>.

Pedagogija naposljetku valja kontinuirano naglašavati kako potvrdu dobroga roditeljstva nije moguće tražiti u dobrome intelektualnom ili akademskom napredovanju djeteta. Schaefer i Edgerton (1985) primjećuju da je bolje (intelektualno) napredovanje djeteta više povezano s uspjehom i postignućem nego s djetetovom srećom. Naime, dok je u njihovu istraživanju korelacija modernih roditeljskih stavova i postupaka koji obogaćuju djetetov razvoj (karakterističnih i za intenzivno majčinstvo) bila visoko pozitivna u odnosu prema akademskome napredovanju djeteta, korelacije s djetetovim emocionalnim i socijalnim razvojem bile su niske i nisu bile statistički značajne. Čini se na tome tragu vjerojatnim da će društvo i pedagogija budućnosti djetetovo emocionalno i socijalno ispunjenje prestati tražiti u *paradigmi uspjeha* te se usmjeriti na *paradigmu sreće*, unutar koje se roditeljski odgojni postupci neće iscrpljivati u želji za što višim akademskih

---

<sup>4</sup> Kao primjer jedne takve kampanje moguće je uzeti dojenje, čija je korist za dijete i majku višestruko dokazana i posve neupitna, ali koje je sasvim neočekivano postalo indikator dobroga majčinstva (Blum, 1999; Carter, 1995; MacLean, 1990; prema Wall, 2001) - odabrati *ne dojiti* znači dovesti dijete u rizik i staviti svoju majčinsku kompetenciju pod upitnik (Wall, 2001). I Furedi (2008) upozorava na autoritaran ton koji koriste zagovornici dojenja, pretvarajući praktično pitanje dojenja u kampanju u čijim je temeljima moralna ucjena majki koje ne doje, čime se potkopava njihovo pouzdanje i oblikuje atmosfera anksioznosti oko hranjenja beba.

stupnjem djeteta i potvrdom kvalitete vlastita roditeljstva, već će se voditi individualnim zadovoljstvom svih članova obitelji. To će intenzivno majčinstvo vjerojatno destabilizirati, no prethodećim se tekstom nastojalo pokazati kako ta situacija za obitelj budućnosti neće biti nepovoljna.

## Literatura

1. Barnard, K. E.; Solchany, J. E. (2002), Mothering. U: Bornstein, M. H. (ur.), *Handbook of Parenting. Second Edition. Volume 3: Being and Becoming a Parent*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, str. 3-25.
2. Bernstein, G.; Triger, Z. (2011), Over-Parenting. *University of California Davis Law Review*, 44 (4): 1221-1279.
3. Clarke, J. (2010), The origins of childhood: In the beginning... U: Kassem, D.; Murphy, L; Taylor, E. (ur.), *Key Issues in Childhood and Youth Studies*. London, New York: Routledge, str. 3-13.
4. Cline, F.; Fay, J. (1990), *Parenting with love and logic. Teaching children responsibility*. Colorado Springs: Pinon Press.
5. deMause, L. (1998), The History of Child Abuse. *The Journal of Psychohistory*, 25 (3): 216-236.
6. Friedman, M. (2010), Attachment Parenting. U: O'Reilly, A. (ur.), *Encyclopedia of Motherhood: Volume 1*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publicationc, Inc., str. 86-87.
7. Furedi, F. (2008), *Paranoid Parenting. Why ignoring the experts may be the best for your child*. London, New York: Continuum.
8. Glenn, E. N. (1994), Social constructions of mothering: a thematic overview. U: Glenn, E. N.; Chang, G.; Forcey, L. R. (ur.), *Mothering. Ideology, Experience, and Agency*. New York, London: Routledge, str. 1-29.
9. Green, J. F. (2010), Intensive mothering. U: O'Reilly, A. (ur.), *Encyclopedia of Motherhood: Volume 2*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publicationc, Inc., str. 573-574.
10. Grusec, J. E. (2002), Parental Socialization and Children's Acquisition of Values. U: Bornstein, M. (ur.), *Handbook of Parenting. Second edition. Volume 3. Being and Becoming a Parent*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, str. 143-167.
11. Hays, S. (1996), *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven, London: Yale University Press.
12. Himmelstein, S.; Graham, S.; Weiner, B. (1991), An Attributional Analysis of Maternal Beliefs about the Importance of Child-rearing Practices. *Child Development*, 62: 301-310.
13. Hoghughi, M. (2004), Parenting – An Introduction. U: Hoghughi, M.; Long, N. (ur.), *Handbook of Parenting. Theory and research for practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, str. 1-18.
14. *Konvencija o pravima djeteta* (2001) Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
15. McLeod, A. (2008), *Listening to children: a practitioner's guide*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
16. O'Reilly, A. (2004), Introduction. U: O'Reilly, A. (ur.), *From Motherhood to Mothering. The Legacy of Adrienne Rich's Of Woman Born*. Albany: State University of Ne York Press, str. 1-23.



17. Prono, L. (2010), Beta Mom. U: O'Reilly, A. (ur.), *Encyclopedia of Motherhood: Volume 1*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publicationc, Inc., str. 114-114.
18. Schaefer, E. S.; Edgerton, M. (1985), Parent and Child Correlates of Parental Modernity. U: Sigel, I. E. (ur.), *Parental Belief Systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, str. 287-318.
19. Sears, W.; Sears, M. (2008), *Povezujuće roditeljstvo. Priručnik za razumijevanje i odgoj vašeg djeteta*. Zagreb: Mozaik knjiga d.o.o.
20. Smith, R. (2010), Total parenting. *Educational Theory*, 60 (3): 357-369.
21. Ungar, M. (2009), Overprotective Parenting: Helping Parents Provide Children the Right Amount of Risk and Responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, 37: 258-271.
22. Van den Berge, L. (2011), Parenthood out of Balance? Reflections on some problems attributed to 'parenting'. PESGB Annual Conference 2011 Papers.
23. URL: <http://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2011/VanDenBerge.pdf> (9.4.2012.)
24. Villalobos, A. (2010), Mothering in Fear. How Living in an Insecure-Feeling World Affects Parenting. U: O'Reilly, A. (ur.), *Twenty-First-Century Motherhood: Experience, Identity, Policy, Agency*. New York: Columbia University Press.
25. URL: <http://cupola.columbia.edu/117q31.pdf> (6.4.2012.)
26. Wall, G. (2010), Mothers' experiences with intensive parenting and brain development discourse. *Women's Studies International Forum*, 33: 253-263.
27. Walter, C. A. (1986), *The Timig of Motherhood*. Lexington, Toronto: Lexington Books.
28. www.unicef.hr (28. travnja 2012.)

## **Culture of Intensive Mothering as a Challenge to Contemporary Pedagogy**

### **Abstract**

This paper discusses intensive mothering, a child-rearing philosophy which rests on the belief that the biological mother is the chief person in charge of meeting the child's needs and that motherhood is a role in a woman's life that must have primacy over all her other roles. Summarizing views on motherhood in the past and the present, the paper attempts at arguing that the culture of intensive mothering is a phenomenon of the modern society, shaped by different theoretical orientations that have, during recent history, emphasized the mother's leading importance in the child's life, as well as by a new understanding of child(hood) in the contemporary society and also by various changes in the wider social context. As the purpose of the paper is to argue why the culture of intensive mothering is a challenge to contemporary pedagogy, phenomena like alpha mothering, helicopter parents and overprotection of the child are described as the manifestations of intensive mothering. The concluding section of the paper gives suggestions about how pedagogy can meet the described challenges.

**Keywords:** parenting, intensive mothering, family pedagogy

# Ekološka kultura kao polje pedagoške akcije

**Alena Letina**

Učiteljski fakultet u Zagrebu

## Sažetak

Akumulirani ekološki problemi predstavljaju značajnu temu suvremenog ljudskog društva. U tom kontekstu, ekološki odgoj i obrazovanje i razvoj ekološke kulture i svijesti novih generacija postaju imperativi u prevladavanju potrošačkog odnosa čovjeka prema prirodnom okruženju. Ekološka kultura je dio opće kulture, posebna kvaliteta odnosa čovjeka prema prirodi i životnoj sredini. Odgoj i obrazovanje usmjereni oblikovanju ekološke kulture ostvaruju se ne samo na razini znanja i informacija, već holistički i interdisciplinarno, oblikovanjem učenikove ekološke orijentacije te afektivnog i voljnog odnosa prema okolišu.

U ovom radu razmatraju se smjernice okvirnog nacionalnog kurikulumu za promicanje ekološke kulture učenika. Empirijskim istraživanjem je obuhvaćeno utvrđivanje ekološke kulture studenata učiteljskog studija, njihova razumijevanja ekološkog odgoja i obrazovanja te osposobljenosti za njegovo provođenje. Zaključci rada donose preporuke za promicanje razvoja ekološke kulture učenika i budućih učitelja kao dijela njihove opće kulture.

**Ključne riječi:** ekološka kultura, odgoj i obrazovanje, ekološka svijest, učitelji;

## Uvod

Danas, kada ekološka kriza dobiva svjetske razmjere, ekološki odgoj i obrazovanje se, uz odgovarajući sustav informiranja, zakonske regulative i ekološki opravdana ulaganja, određuje kao jedan od najvažnijih zadataka suvremenog društva. Oblikovanjem ekološke svijesti i ponašanja, odnosno razvijanjem ekološke kulture svakoga pojedinca i društva u cjelini, omogućit će se ostvarivanje održivog razvoja zasnovanog na ekološkim principima, očuvanje biološke raznolikosti prirode te zaštita životne sredine sa svrhom zadovoljavanja potreba sadašnjih, ali i budućih generacija.

## Ekološka kultura

Ekološka kultura sastavni je dio opće kulture, a determinira odnos čovjeka i društva prema životnoj sredini. Njeno oblikovanje zahtijeva promjene u vrijednosnom sustavu pojedinaca, kvalitativne promjene u društvenoj svijesti i formiranje ekološke svijesti i etike (Miltojević, 2002, str. 258). Ekološka svijest predstavlja duhovnu dimenziju ekološke kulture koja obuhvaća stečena znanja i navike, usvojene vrijednosti i uvjerenja, prihvaćanje normi te ekološko ponašanje kao praktičan vid djelovanja.

Osim pojma ekološke kulture i ekološke svijesti u literaturi nailazimo na pojmove ekološka inteligencija i ekološka pismenost. Polazeći od teorije višestrukih inteligencija te ekološke

problematike kao egzistencijalnog problema čovjeka, Milat (2009, str. 48-53) razmatra mogućnost postojanja i načine razvoja ekološke inteligencije. Capra (2005, str. 21) pak zagovara koncept ekološke pismenosti kao sposobnosti razumijevanja prirodnih sustava i primjenu tih znanja u održivom razvoju ljudskog društva te kao novu obrazovnu paradigmu koja holističkim pristupom dovodi do ostvarivanja integrativnog pristupa pri rješavanju ekoloških problema. U procesu učenja ona objedinjuje znanost i ekologiju s razvijanjem vrijednosti što ukazuje na njenu povezanost s ekološkom kulturom (Bahor, 2009, str. 277).

### **Ekološki odgoj i obrazovanje**

Narušenost ekološko-socijalnih odnosa i devastacija okoliša s mjestimično dramatičnim razmjerima sve više razvija svijest o nužnosti da se upravo odgojem i obrazovanjem treba utjecati na radikalnu promjenu odnosa čovjeka spram njegova okoliša (Previšić, 2008, str. 58). Ekološki odgoj i obrazovanje tako dobiva neizmjerljivo važnu ulogu.

U znanstvenoj literaturi nailazimo na različite definicije ekološkog odgoja i obrazovanja. Tako Uzelac (1996, str.25-26) u užem i širem smislu tog pojma razlikuje odgoj za zaštitu prirode i odgoj za zaštitu okoliša. Šire određenje ekološkog odgoja i obrazovanja vidimo kod De Zana (1990, str.304) koji ga definira kao proces stjecanja znanja, vještina, navika i stavova o ekološkim posebnostima, procesima i zakonima u životnoj sredini, ali i o djelovanju čovjeka na životnu sredinu koji će pridonijeti cjelovitoj zaštiti okoliša, njegovu unapređenju i oblikovanju ispravnog odnosa prema prirodi. Ovakvo poimanje ekološkog odgoja podudara se s poimanjem ekologije koje nadilazi njeno shvaćanje kao isključivo znanstvene discipline, jer uključuje znanja, stavove, vrijednosti, ali i međuljudske odnose koji doprinose formiranju učenika kao ekološki osviještenog pojedinca (Jukić, 2011, str. 271).

De Alba i sur. (2000, str.252) spominju kurikulum ekološkog odgoja i obrazovanja koji u svojem kontekstu osim znanja, obuhvaća vještine, stavove i ekološke vrijednosti. I drugi autori (Scheiler, 1989; Hart, 1990; Robbotom, 1995; prema: Jukić, 2011, str.275) upozoravaju na predominaciju prirodoznanstvenog pristupa u provođenju ekološkog obrazovanja, što može ograničiti učenike na tehnokratsko racionalno razmišljanje o ekologiji, a samim time i na isti takav pristup okolišu te zagovaraju građenje nove etičnosti koja se odnosi na ekološku osviještenost, očuvanje okoliša, ljudska prava i socijalnu pravednost. Ekološki odgoj i obrazovanje obuhvaća kognitivnu, afektivnu i konativnu dimenziju. Preko afektivnih reakcija čovjek dolazi do spoznaje o vrijednosti okoliša i prirode, demistificira shvaćanja o njima kao dodatku kulturnom svijetu, što je pretpostavka za njegovo kasnije odgovorno ponašanje i osjetljivost na ugrožavanje prirode (Cifrić, 1996, str.68). Zanemarivanjem razvitka afektivne i konativne sfere osobnosti pojedinca

onemogućava se potpuno shvaćanje i provođenje ekološkog odgoja i obrazovanja (Jukić, 2011, str.279).

Promjene u vrijednosnom sustavu i djelovanju pojedinca moguće su na temelju provođenja kontinuiranog i interdisciplinarnog ekološkog odgoja i obrazovanja na svim razinama - od predškolskog do cjeloživotnog (Muradbegović i Tatković, 2008, str.349). On se treba ostvarivati u holističkom obliku, ne samo na razini znanja i informacija, već na razini oblikovanja učenikove ekološke orijentacije te afektivnog i voljnog odnosa spram životne sredine. U školskom sustavu nije nam potreban još jedan nastavni predmet koji će se baviti ovom problematikom, već integrativni, holistički pristup koji vodi komplementarnosti nastavnih sadržaja i predmeta unutar školskog kurikuluma (Previšić, 2008, str.59).

### **Uloga učitelja u ekološkom odgoju i obrazovanju**

Za ostvarivanje kvalitetnog odnosa pojedinca prema okolišu potrebno je izgrađivati odgovarajuće vrijednosti i uvjerenja učenika, ali i budućih učitelja. Njihova osobna ekološka kultura i pismenost, kao i njihova osposobljenost za provođenje ekološkog odgoja i obrazovanja predstavljaju važne čimbenike razvoja ekološke kulture učenika. Od učitelja se očekuje razvoj cjelovite osobnosti i potencijala učenika te formiranje aktivnih i odgovornih građana usmjerenih cjeloživotnom učenju (Babić i sur., 2008, str. 120). Kolika će se važnost u tom procesu pridati ekološkim sadržajima, hoće li oni biti ostvareni interdisciplinarno i holistički, u značajnoj mjeri ovisi o afinitetu i osposobljenosti učitelja.

U većini zapadnoeuropskih zemalja učitelji, njihovo obrazovanje i profesionalno usavršavanje smatraju se značajnim pokretačem promjena i implementacije odgoja i obrazovanja za okoliš. Niti jedna postojeća strategija, a ni prihvaćeni standardi u odgoju i obrazovanju za okoliš, neće moći postati stvarnima bez učitelja osposobljenih za ekološki odgoj i obrazovanje (Anđić, 2008, str. 356).

### **Ekološki odgoj i obrazovanje i Nacionalni okvirni kurikulum**

Nacionalni okvirni kurikulum (2011, str.43) naglašava važnost promicanja temeljnih odgojno-obrazovnih vrijednosti među kojima, u kontekstu ekološkog odgoja i obrazovanja, možemo istaknuti odgovornost djece i mladih prema društvenom dobru i prirodi, a koje je usmjereno prema održivom razvoju društva. Odgoj i obrazovanje za zaštitu okoliša i održivi razvoj spominje se kao međupredmetna tema u okviru modula *Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša*. On bi trebao omogućiti otkrivanje odnosa prirodnih, društvenih, gospodarskih i kulturnih dimenzija okoliša i razvijanje

razumijevanja za probleme okoliša koje donosi društveni, gospodarski i tehnološki razvoj. Cilj je ovog područja izgrađivanje pozitivnog sustava vrijednosti prema očuvanju kvalitete okoliša.

Ipak, o odgovornom odnosu prema prirodi i okolišu najviše se govori u okviru prirodoslovnog područja. Istaknuto je kako za razvoj odgovornog odnosa prema prirodi i okolišu, učenici trebaju steći temeljnu prirodoslovnu kompetenciju. Nažalost, ostala odgojno-obrazovna područja ne odražavaju potrebnu interdisciplinarnu usmjerenost prema ekološkom odgoju i obrazovanju iz čega proizlazi zaključak o neusklađenosti koncepcije idealno zamišljenog kurikuluma ekološkog odgoja i obrazovanja s Nacionalnim okvirnim kurikulumom (Jukić, 2011, str.281).

## **Metodologija istraživanja**

### *Cilj istraživanja*

U ovom radu predstaviti će se rezultati istraživanja čiji je cilj bio utvrditi razinu ekološke kulture studenata učiteljskog studija, njihovo razumijevanje ekološkog odgoja i obrazovanja te osposobljenost za njegovo provođenje u skladu sa zahtjevima kurikulumu suvremene nastave.

### *Zadaci istraživanja:*

- a) utvrditi razinu ekološke kulture studenta 5. godine učiteljskog studija
- b) utvrditi mišljenja studenata 5. godine učiteljskog studija o mogućnostima i načinima ostvarivanja ekološkog odgoja i obrazovanja u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu
- c) utvrditi mišljenja studenata 5. godine učiteljskog studija o njihovoj općoj osposobljenosti za provođenje ekološkog odgoja i obrazovanja

### *Istraživački instrumenti*

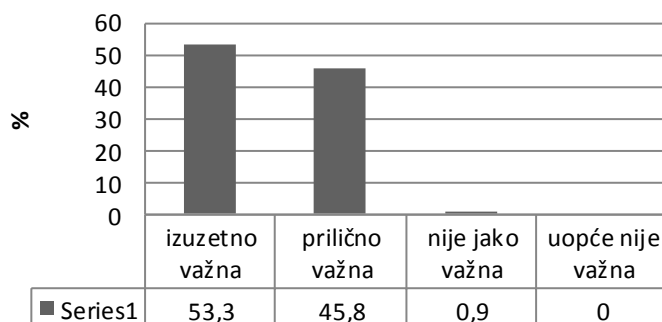
S ciljem utvrđivanja razine ekološke kulture studenata učiteljskog studija, njihova razumijevanja ekološkog odgoja i obrazovanja te osposobljenosti za njegovo provođenje konstruiran je anketni upitnik, načinjen po uzoru na upitnik *Attitudes of European citizens towards the environment* (2008). Prvi dio upitnika odnosio se na ekološku kulturu ispitanika, dok je drugi dio bio vezan uz procjenu važnosti ekološkog odgoja i obrazovanja.

### *Ispitanici i provedba istraživanja*

Istraživanje je provedeno anketiranjem, u travnju 2012., na uzorku studenata 5. godine učiteljskog studija (N=107) Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.

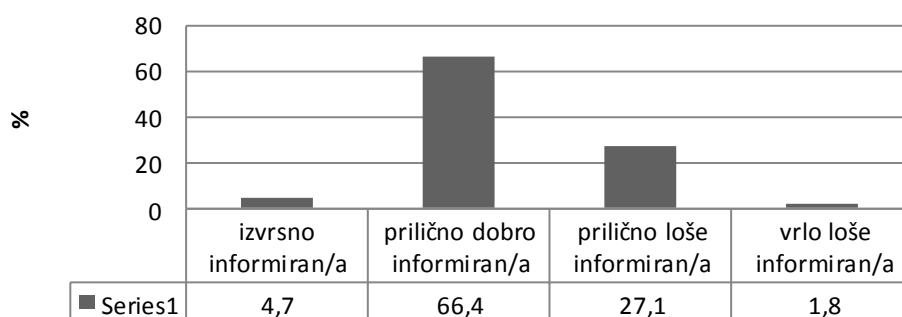
## Rezultati i rasprava

Grafikon 1. *Odgovori studenata na pitanje o važnosti zaštite okoliša*



Prema podacima iz Grafikona 1. većina studenata 5. godine učiteljskog studija (53,3%) zaštitu okoliša procjenjuje izuzetno važnom, a njih 45,8% ju procjenjuje prilično važnom. Ovi podatci ukazuju na odgovarajuću senzibiliziranost studenata za zaštitu okoliša i ekološku problematiku.

Grafikon 2. *Samoprocjena informiranost studenata o pitanjima zaštite okoliša*



Informiranost o pitanjima zaštite okoliša predstavlja važnu osobinu ekološki kulturnog građanina i preduvjet uspješnog ostvarivanja ekološkog odgoja i obrazovanja. Prema podacima prikazanim u Grafikonu 2. možemo zaključiti da se većina ispitanika smatra prilično dobro informiranim (66,4%). Samo 4,7% ispitanika procijenila je svoju informiranost izvrsnom, a njih čak 27,1 % svoju informiranost procjenjuje prilično lošom. U skladu s dobivenim podacima postavlja se pitanje o mogućim razlozima ovakve distribucije rezultata. Razlog možemo tražiti u osobnoj nezainteresiranosti za sustavnije informiranje u ovom području ili nedovoljnom isticanju ove problematike tijekom formalnog obrazovanja.

Tablica 1. *Samoprocjena ekološke kulture studenata*

	M	SD
1. Nastojim smanjiti potrošnju jednokratnih stavki (plastične vrećice, određene vrste pakiranja)	3,3364	,9707
2. Razvrstavam većinu svoga otpada za recikliranje.	2,7477	1,1582
3. Utječem na smanjenje potrošnje energije (koristim štedne žarulje, služim energetske učinkovitim uređajima).	3,6449	,9737
4. Kupujem ekološki prihvatljive proizvode označene oznakom zaštite okoliša.	2,6729	,8330
5. Odvajam potrošene baterije u za to predviđene spremnike.	3,0093	1,2551
6. Neiskorištene lijekove kojima je istekao rok trajanja odnosim u ljekarnu.	1,4953	,9150
7. papir, staklo i plastiku odvajam iz smeća u za to predviđene spremnike.	3,1963	1,2771
8. Pri pranju koristim omekšivač rublja.	4,4766	,9250
9. Za čišćenje pećnice koristim se sredstvima predviđenima za tu namjenu.	4,0561	,9793
10. Razgovaram s prijateljima o ekološkim problemima.	2,5981	,9097

U Tablici 1. prikazani su rezultati samoprocjene ekološkog ponašanja studenata. Najniža vrijednost (1,4953) uočljiva je pri procjeni postupka skladištenja neiskorištenih lijekova kojima je istekao rok trajanja. Većina studenata (62,2%) nikada takve lijekove ne odnosi u za to predviđena mjesta, a 20,6% njih to čini rijetko. Vrlo niska vrijednost (M=2,5981) uočljiva je pri procjeni učestalosti razgovora s prijateljima o ekološkoj problematici. 46,7% studenata ponekad razgovara s prijateljima o ekološkim problemima, 26,2% rijetko, a 14% studenata nikada o tome ne razgovara. Sličnu distribuciju srednjih vrijednosti nalazimo i kod procjene kupnje ekološki prihvatljivih proizvoda (M=2,6729). Zabrinjavajuća je činjenica da 31,8% studenata rijetko i njih čak 15% nikada ne razvrstava otpad za recikliranje (M=2,7383), a većina samo ponekad odvaja papir, staklo i plastiku u za to predviđene spremnike (M=3,0093) što pokazuje slabo razvijenu konativnu dimenziju ekološke kulture ispitanika. Veći broj studenata nije ekološki osviješten niti po pitanju primjene kemijskih preparata koji štete okolišu jer ih učestalo rabe u svakidašnjem životu (M=4,056 – 4,4766).

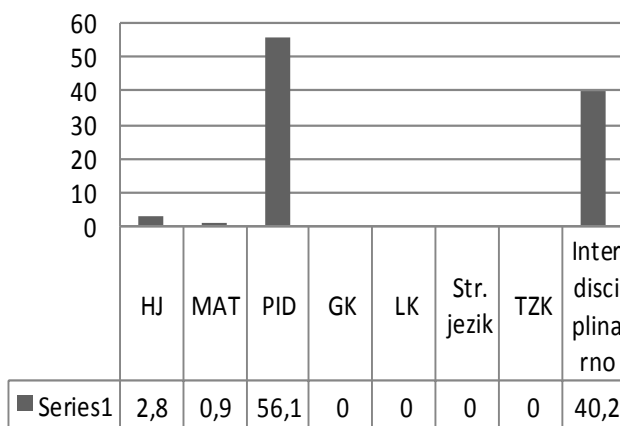
U Tablici 2. prikazano je mišljenje studenata o provedbi ekološkog odgoja i obrazovanja i njihovoj osposobljenosti za njegovo učinkovito ostvarivanje. Rezultati pokazuju kako se studenti u potpunosti slažu s tvrdnjom da je u učenika važno razvijati svijest o potrebi očuvanja prirode i zaštiti okoliša (M=1,1308), a integriranje ekološkog odgoja i obrazovanja u nastavne kurikulume smatraju izuzetno važnim (M=1,8411). To ukazuje na njihovu osviještenost o potrebi sustavnog i kontinuiranog provođenja ovog područja odgoja i obrazovanja. Većina studenata (84 %) se u potpunosti ili uglavnom slaže s time da je takav oblik odgoja i obrazovanja važno provoditi već od 1. razreda. Rezultati ukazuju kako su studenti svjesni uloge učitelja u tome procesu (M=1,3832) te potrebu njihove upućenosti u ekološku problematiku (M=1,5514). Također, važno im je da tijekom studija steknu odgovarajuće kompetencije za učinkovito provođenje ekološkog odgoja i obrazovanja (M=2,159). Nažalost, rezultati (M=3,0000) pokazuju kako se studenti ne osjećaju u

potpunosti, već samo djelomično kompetentnima u ovom području, a svoje razumijevanje ekoloških tema smatraju nedovoljno kvalitetnim ( $M=2,7196$ ).

Tablica 2. *Mišljenje studenata o ekološkom odgoju i obrazovanju i njegovu provođenju*

	Min	Max	M	SD
1. Važno je razvijati svijest učenika o potrebi očuvanja prirode i zaštiti okoliša.	1,00	2,00	1,1308	,3388
2. Ekološki odgoj i obrazovanje vrlo je važno provoditi već od 1. razreda osnovne škole.	1,00	5,00	1,5794	,9011
3. Učitelji/učiteljice bi trebali biti dobro ekološki osviješteni.	1,00	3,00	1,3832	,5433
4. Učitelj bi trebao pratiti ekološku problematiku putem medija i o tome razgovarati s učenicima.	1,00	3,00	1,5514	,6330
5. Svaki učitelj bi trebao odslušati kolegij/e vezane uz ekološki odgoj i obrazovanje prije nego što diplomira.	1,00	4,00	2,1589	,8144
6. Kad budem radio kao učitelj/učiteljica uživat ću u provođenju ekološkog odgoja i obrazovanja.	1,00	4,00	2,1121	,7311
7. Integriranje ekološkog odgoja i obrazovanja u poučavanje smatram izuzetno važnim.	1,00	3,00	1,8411	,6317
8. Svojim trenutnim obrazovanjem smatram se kompetentnim za provođenje ekološkog odgoja i obrazovanja.	1,00	5,00	3,0000	,9111
9. Razumijem ekološke teme dovoljno dobro da bi o njima mogao poučavati učenike.	1,00	5,00	2,7196	,8332
10. Integracija ekološkog odgoja i obrazovanja u nastavni kurikulum čini se vrlo kompliciranom.	1,00	5,00	3,6262	,8187

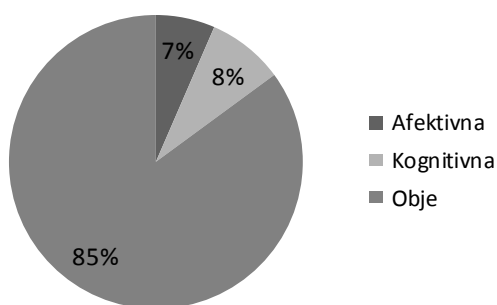
Grafikon 4. *Mišljenje studenata o načinima provođenja ekološkog odgoja i obrazovanja*



Prema podacima iz Grafikona 4. vidimo kako studenti (56,1%) nastavni predmet Prirodu i društvo procjenjuju najpogodnijim za razvoj ekološke kulture učenika, a 40,2% studenata prepoznaje mogućnost i važnost interdisciplinarnog provođenja ekološkog odgoja i obrazovanja i oblikovanja ekološke kulture učenika.



Grafikon 5. Mišljenje studenata o komponentama ekološkog odgoja i obrazovanja



Ovim istraživanjem također se željelo utvrditi kako studenti percipiraju proces oblikovanja ekološke kulture učenika (Grafikon 5) te je utvrđeno da je većina studenata (85%) svjesna postojanja afektivne i kognitivne komponente ekološkog odgoja i obrazovanja i njihova međusobnog prožimanja u procesu izgradnje ekološke kulture učenika.

### Zaključak

Na temelju dobivenih podataka srednjih vrijednosti i distribucije relativnih frekvencija pri utvrđivanju konativne dimenzije ekološke kulture studenata možemo zaključiti o njihovoj samo djelomično razvijenoj ekološkoj kulturi unatoč razvijene svjesnosti o potrebi zaštite okoliša i prilično dobro procijenjenoj informiranosti o ekološkoj problematici. Ti podatci ukazuju na potrebu skretanja veće pozornosti na izgrađivanje ekološke kulture studenata tijekom učiteljskog studija. Iako je ta problematika već prisutna u nastavnim programima učiteljskog studija kroz kolegije *Prirodoslovlje* i *Metodika Prirode i društva*, studente bi trebalo potaknuti i na interdisciplinarno proučavanje ekološke problematike u nastavi ostalih kolegija. Također, budućim učiteljima treba omogućiti stjecanje odgovarajućih kompetencija koje su im potrebne za učinkovito provođenje ekološkog odgoja i obrazovanja na interdisciplinarnoj i holističkoj razini jer takvo pedagoško djelovanje ima važan utjecaj na razvoj ekološke kulture učenika. Na taj se način može značajno doprinijeti prevladavanju potrošačkog odnosa čovjeka prema prirodnom okruženju i boljoj zaštiti ugroženog okoliša.

### Literatura:

1. Anđić, D. (2008), Učitelji i otvorena pitanja obrazovanja i profesionalnog usavršavanja u području odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj 2*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci, str. 353-362.
2. Bahor, M. (2009), Ekološka pismenost. U: Gaber, S. (ur.), *Za manj negotovosti*. Ljubljana: Pedagoški fakultet, str. 277-289.
3. Capra, F. (2005), *Speaking Nature's language: Principles for Sustainability*. U: Stone, M. K., Barlow Z. (ur.), *Ecological Literacy - Educating Our Children for a Sustainable World*. San Francisco: S. C. Books, str. 18-29.
4. Babić, N., Irović, S., Sentjabov, A. (2008), Edukacija, vrijednost i održivi razvoj. U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj 1*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, str. 119-124.
5. Cifrić, I. (1996.), Ekološki izazovi obrazovnom kurikulumu, *Društvena istraživanja*, 21(1): 59-74.

6. De Alba, A., Gonzales-Gaudiano, E., Lankshear, C., Peters, M. (2000), *Curriculum in the Postmodern Condition*. New York: P. L. Publishing.
7. De Zan, I.(1990), Ekološki odgoj u sistemu odgoja i obrazovanja. *Život i škola* 3(3): 300-312.
8. European Commission (2008), *Attitudes of European citizens towards the environment – report*, Special Eurobarometer 295/ Wave 68.2 – TNS Opinion & Social. Preuzeto 12. veljače 2012. sa: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_295\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_295_en.pdf)
9. Jukić, R. (2011), Ekološko pitanje kao odgojno-obrazovna potreba. *Socijalna ekologija*, 20(3): 267-286.
10. Milat, J. (2009), Višestruke inteligencije i ekološka inteligencija. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2): 47-55.
11. Milojević, V. (2002), Ekologija – humanizam – kultura. *Teme*, 26 (2): 245-261.
12. Muradbegović, A., Tatković, N. (2008), Okruženje sačuvano za budućnost u viziji studenata učiteljskog studija Sveučilišta u Puli, U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj 2*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, str. 347-352.
13. Previšić, V. (2008). Globalne dimenzije održiva razvoja u nacionalnom školskom kurikulumu. U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj 1*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, str. 55-65.
14. Uzelac, V. (1996). *Okoliš-odgajatelj/učitelji*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.

## Ecological Culture as a Field of Pedagogical Action

### Abstract

Accumulated environmental problems are a significant subject of contemporary human society. In this context, environmental education and the development of ecological culture and awareness of new generations are becoming imperatives to overcome the consumer relation to the natural environment. Ecological culture is a part of general culture, a special quality of man's relationship to nature and the environment. Environmental education directed to the formation of ecological culture is realized not only at the level of knowledge and information, but also holistically and interdisciplinary, forming students' ecological orientation, affective and volitional attitude towards the environment.

This paper discusses the framework of the national curriculum guidelines on promoting students' ecological culture. The empirical research includes the determination of the Faculty of Teacher Education students' ecological culture, their understanding of environmental education and training for its implementation. The conclusions of this paper bring the recommendations for promoting the development of students' ecological culture as a part of their general culture.

**Keywords:** ecological culture, education, environmental awareness, teachers;

# Etička načela i istraživačka odgovornost u akcijskim istraživanjima

Dr. sc. **Jelena Maksimović**, doc.  
Filozofski fakultet u Nišu  
Departman za pedagogiju

## Sažetak

U pedagogiji je prihvaćen stav da su znanja dobivena istraživanjima subjektivna, vrijednosno obojena i opterećena. U akcijskim istraživanjima javljaju se etički problemi na svim razinama i u svim fazama počev od konceptualizacije, sakupljanja, analiziranja podataka, pa sve do njihove interpretacije i generalizacije. Međutim, ono što izdvaja akcijska istraživanja od ostalih vrsta istraživanja upravo su odnosi između istraživača i sudionika. U radu se ukazuje na etička načela u akcijskim istraživanjima, o tome kako se provode akcijska istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi.

**Ključne riječi:** akcijska istraživanja, etika, etička načela, provođenje akcijskih istraživanja.

## Uvod

Akcijska istraživanja predstavljaju specifičan proces kombiniranja različitih metoda u radu s ciljem podizanja svijesti, poticanja međugrupnih i međugeneracijskih interakcija i motiviranja ljudi za rad na promjeni kako pojedinca tako i zajednice. Također, ona se koriste u rješavanju specifičnih praktičnih problema koji se mogu sresti u razredu, školi ili kod pojedinaca koji se bave samostalnim obrazovanjem i učenjem. Akcijska istraživanja podrazumijevaju sistematičan proces promatranja, opisivanja, planiranja, djelovanja, refleksije, evaluacije, modifikacije, ali ono što odlikuje ovu vrstu istraživanja je to da se te etape ne moraju nužno ostvariti uzastopno, već je moguće započeti istraživanje na jednom mjestu, a završiti ga negdje sasvim neočekivano (McNiff & Whitehead, 2002, str. 56). Akcijska istraživanja kombiniraju dijagnozu sa refleksijom, usmjeravajući se na praktična pitanja koja su sudionici prepoznali i koja su na neki način i problematična, ali i podložna promjeni (Elliott, 1987, str. 355-356; 1991, str. 49). Prem Cunninghamu (1993, str. 4) akcijska istraživanja su ona istraživanja koje provode članovi neke organizacija uz pomoć vanjskih savjetnika, a koji zajedno čine akcijsku istraživačku skupinu. Pri tome članovi te skupine ravnopravno sudjeluju u koncipiranju istraživanja, tj. izvođenju određenih aktivnosti (akcije), kao i evaluaciji rezultata. Sličnu definiciju imamo i kod Zuber-Skerrittove (1996, str. 83) koja smatra da su "ciljevi bilo kojeg projekta akcijskog istraživanja ili programa uvesti praktično poboljšanje, inovacije, promjenu ili razvoj društvene prakse, i doprinijeti da praktičari bolje razumiju vlastitu praksu".

Unatoč prednostima koje akcijska istraživanja imaju u unapređivanju prakse nastavnika, ona se još uvijek rijetko susreću i posvećuje im se neopravdano malo pažnje u našoj teoriji i praksi. Akcijska istraživanja predstavljaju ključ usavršavanja nastavnika jer: (1) dovode do promjena u njihovim definicijama vlastitih profesionalnih vještina i uloga, (2) povećavaju njihove osjećaje vlastite vrijednosti i samopouzdanja, (3) povećavaju njihovu svijest o problemima u razredu, (4) povećavaju njihovu sklonost refleksiji, (5) mijenjaju njihove vrijednosti i vjerovanja, (6) poboljšavaju slaganje između primijenjenih teorija i prakse i (7) šire njihove vidike vezane uz poučavanje, školstvo i društvo.

Akcijska istraživanja, kao što je već rečeno, nisu istraživanja na ljudima već s ljudima (Reason, 1994, str. 1; McNiff, 1988, str. 68). To znači da bi učenici trebali ovladati ključnim pojmovima i postupcima, koji će se koristiti u istraživanju, kako bi mogli utjecati na način rada. Stvarne promjene se ne mogu ostvariti preko noći (Stoll & Myers, 1998, str. 1-14), već je to kontinuirani proces informiranog, promišljenog i odgovornog djelovanja kako onih koji djeluju unutar škola, tako i onih koji im u tome pomažu izvan škola. Etika je prisutna na svim razinama i u svim fazama znanstvenog istraživanja, počevši od sakupljanja i analiziranja podataka, do njihove interpretacije i generalizacije. Mora se imati u vidu i konceptualizacija istraživanja, jer ta faza istraživačkog rada je pod utjecajem osobnog uvjerenja istraživača, njegovog pogleda na svijet, znanstvenog iskustva i znanstvene usmjerenosti. U ovoj fazi se reflektiraju etičke osobine istraživača.

Načela postupaka za akcijska istraživanja protežu se, prema tome, izvan uobičajenih briga oko povjerljivosti i poštivanja osoba koje su predmet istraživanja i uz to određuju odgovarajuće načine rada s drugim sudionicima. U ovom dijelu rada pokušali smo se upoznati sa nekim od etičkih poteškoća sa kojima će se susretati istraživači u svojim istraživanjima.

### **Akcijska istraživanja u teoriji i praksi**

Metodologija empirijsko-analitičkog istraživačkog pristupa u velikoj je mjeri utemeljena na načelima kritičkog racionalizma. Opređeljena je strogim empirijskim postupcima koji služe potvrđivanju ili pak opovrgavanju hipoteza, reprezentativnim uzorcima koji omogućuju maksimalni stupanj generalizacije, distancom s objektima istraživanja i kvantitativnom obradom podataka. Značajna kritika proizlazila je također iz odnosa između subjekta i objekta. Naime, u empirijskim istraživanjima eksplicitno je naglašen zahtjev strogog odvajanja (razdvajanja) subjekta (istraživača) od proučavanog objekta (pojedinaca, društvenih skupina), a nepoštivanje tog zahtjeva ruši jedan od temeljnih metodoloških standarda. Težnja što većoj distanci između njih nije u skladu s načelima demokratičnosti i težnjom ka emancipaciji i osvješćivanju pojedinca o njegovom društvenom položaju i želji da ga promijeni. Istraživač u ulozi subjekta saznavanja sudjeluje u oblikovanju

proučavanog predmeta. Koncept akcijskih istraživanja implicira baš tu mogućnost promjene istraživačkog polja tijekom samog istraživačkog procesa, što predstavlja i jedan od njegovih temeljnih konstitutivnih metodoloških elemenata (Kožuh i Mažgon, 2001, str. 143-148; Maksimović, 2012, str. 22-32). Riječ je o postupnom unošenju promjena na temelju odluka, koje su nastale kao posljedica konsenzusa unutar diskursa.

U okviru akcijskih istraživanja govorilo se o demokratskim načelima koja su u osnovi znatnog dijela akcijskih istraživanja. Postoji nekoliko posljedica toga jer mora postojati slobodan protok informacija među sudionicima, komunikacija mora biti ekstenzivna (Elliott, 1987: 356) i, komunikacija mora biti otvorena, bez ograničenja, a trebalo bi biti vođena snagom boljih argumenata. Škole su formalne i birokratske, a akcijska istraživanja su kolegijalna, neformalna, otvorena, suradnička i prelaze formalne granice. To znači da se uvjeti kolegijalnosti moraju zadovoljiti ako želimo akcijska istraživanja budu uspješna. Etički odnosi se najbolje iskazuju kroz (Morrison, 1993, str. 2):

- (1) učesnički pristup u donošenju odluka,
- (2) demokratsko donošenje odluka,
- (3) podijeljene vrijednosti, vjerovanja i ciljeve,
- (4) jednaka prava sudjelovanja u raspravi,
- (5) jednaka prava na određivanje politike,
- (6) jednaka prava glasovanja o odlukama,
- (7) korištenje podskupina koje su odgovorne čitavoj skupini,
- (8) podijeljene dužnosti i otvorena odgovornost,
- (9) širi pogled na ekspertizu,
- (10) odluke koje se temelje na snazi argumenata, a ne na jačini položaja onih koji ih predlažu,
- (11) zajedničko pravo na odluke i praksu.

Akcijsko istraživanje nastaje u kontekstu promjena, kao pokušaj rješavanja razvojnih promjena, odnosno praktičnih pitanja. Uvijek postoji neko nezadovoljstvo postojećim stanjem, opažen raskorak između namjera i praktičnog djelovanja, koji se žele otkloniti. Jedino u ovom smislu može se prihvatiti, po našem uvjerenju, odredba akcijskog istraživanja kao primijenjenog pedagoškog istraživanja.

Sudionici u akcijskim istraživanjima mogu biti nastavnici ili skupina nastavnika koji rade unutar ustanove ili nastavnici istraživači koji rade zajednički. Ličnost koja provodi akcijska istraživanja mora se upustiti u četiri temeljna procesa (Kemmis & Mc Taggart, 1988, str. 5-6):

- (1) Mora izraditi plan rada kako bi se poboljšalo ono što je već u tijeku: mora gledati unaprijed, mora prihvatiti preuzimanje rizika.

- (2) Mora djelovati kako bi se plan sproveo u djelo: promišljeno i kontinuirano, u sadašnjem vremenu i suočavajući se sa stvarnim ograničenjima, uključujući pregovore i kompromise.
- (3) Mora promatrati učinke djelovanja u kontekstu u kojem se odvija: planirano je, pruža temelj za kritičko samoispitivanje, mora biti otvoreno za sve.
- (4) Mora razmišljati o učincima kao o temelju za daljnje planiranje krugova: zove u akciju, uključuje planiranja i okolnosti, prosuđuje o poželjnosti učinaka.

Ono što karakterizira akcijska istraživanja jest uloga kritičkih prijatelja. Pojam kritički prijatelj među prvima koristi Stenhouse (1975, str. 142). Za njega je kritički prijatelj osoba koja daje savjete i surađuje s nastavnicima u akcijskom istraživanju. Za razliku od savjetnika, kritički prijatelj je prije svega nastavnikov prijatelj, koji je više zainteresiran za njegovo napredovanje nego za napredovanje istraživanja. On, kroz suradnju, nastoji pomoći nastavniku razviti reflektivne kapacitete i učenje (Kember, 2000, str. 46; Maksimović, 2012, str. 301-311). U našim uvjetima stručni suradnici, posebno pedagozi mogu preuzeti ulogu kritičkog prijatelja učiteljima u ostvarivanju njihovih akcijskih istraživanja.

Costa i Kallik (Costa & Kallick, 1993, str. 50) smatraju kako je kritički prijatelj povjerljiva osoba koja postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u djelovanje čije rezultate prati. Kritički prijatelj je spreman odvojiti vrijeme kako bi potpuno razumio radni kontekst i rezultate koje postižu pojedinci ili skupine nastojeći ostvariti svoje ciljeve (Bognar, 2008, str. 73). S obzirom na to da termin kritički nosi u sebi negativan prizvuk, kritičko prijateljstvo zahtjeva stvaranje povjerenja koje se postiže tako što kritički prijatelji ne koriste svoje uloge za evaluaciju ili suđenje, već su spremni pažljivo slušati, pojašnjavati ideje, ohrabrivati i odvojiti vrijeme kako bi u potpunosti razumjeli što im je rečeno. Spremni su ponuditi vrijednosne stavove samo ako se od njih to zahtjeva, spremni su reagirati na rad kao na cjelinu i da se zalažu za uspješnost djelovanja.

Koliko god nastavnici nerado prihvaćaju uvide u vlastitu praksu, činjenica je da bez pomoći iskusnijih osoba i bez povratnih informacija oni ne mogu ostvariti unapređivanje prakse. Kritički prijatelji surađuju i pomažu nastavnicima sljedeće načine (Bognar, 2006, str. 55):

- (1) pomoć akcijskim istraživačima u prikupljanju podataka, vođenju bilješki o nastavnoj interakciji, fotografiranje, snimanje videozapisa, popunjavanje protokola promatranja nastave,
- (2) davanje povratnih informacija o nastavnoj praksi,
- (3) savjetovanje o mogućim rješenjima za uočene probleme,
- (4) pružanje psihološke potpore akcijskim istraživačima posebno za vrijeme kriznih razdoblja u ostvarivanju planiranih promjena.

Na temelju iznijetih činjenica možemo konstatirati da idealan kritički prijatelj treba razumjeti naše istraživanje, biti zainteresiran za problem kojim se bavimo, da nas podupire kada je to potrebno, ali i da je kritičan na konstruktivan, potpomažući način kada je neophodno, da nam ponudi alternativna rješenja i vrijednosti.

### **Etička načela u akcijskim istraživanjima**

Znanstvena savjesnost istraživača podrazumijeva intelektualno poštenje u skladu s kojima se priznaju ne samo svoje sumnje, svoje neznanje, već i spremnost da se podvuku tvrdnje i stavovi, ukoliko daljnja proučavanja pokažu nedovoljnu obrazloženost i temeljnost. Etička pitanja koja se susreću u akcijskim istraživanjima u obrazovanju mogu biti složena i često mogu istraživače dovesti u moralno neugodan položaj. Jedna takva dilema je ona koja od istraživača traži da uspostave ravnotežu između zahtjeva koji se postavljaju pred njih, kao profesionalnih istraživača koji tragaju za istinom, i prava njihovih ispitanika, kao i vrijednosti koje su ugrožene istraživanjem. To je u društvenim i humanističkim znanostima poznato kao "omjer uloženog i dobivenog", na čiju suštinu usmjeravaju Frankfort-Nachmias i Nachmias (1992, str. 126). Omjer uloženog i dobivenog osnovni je pojam koji izražava glavnu etičku dilemu u društvenim i humanističkim znanostima. U planiranju svog istraživanja, istraživači moraju razmotriti društvene dobitke, koje donose njihovi naponi, nasuprot osobnih gubitaka osoba koje u njima sudjeluju. Mogući dobici iz istraživanja mogu biti ključni rezultati koji vode do značajnih napredaka u teoretskom i praktičnom napredovanju. Gubici ispitanika, tj. sudionika istraživanja mogu uključivati povredu dostojanstva, neugodnost, gubitak povjerenja, gubitak autonomije i slabljenje samopoštovanja. Sa druge strane, dobici ispitanika mogu se ogledati u tome što su dali doprinos znanosti i veće osobno razumijevanje područja koje se istražuje. Proces usklađivanja dobitaka i mogućih gubitaka uglavnom je subjektivan. Istraživači moraju donositi odluke o sadržaju istraživanja i postupcima u skladu sa profesionalnim i osobnim vrijednostima. Taj odnos omjer uloženog i dobivenog osnovna je dilema koja se stalno javlja u velikom broju istraživanja.

U procesu znanstvenog istraživanja etičke obveze istraživača su (Kundačina, 2005, str. 340-349):

- (1) da pošteno i iskreno tumači rezultate do kojih se u istraživanju došlo,
- (2) da stručnoj i znanstvenoj javnosti da na uvid izvještaj o istraživanju sa svim pratećim instrumentima kako bi oni koji žele da ponove istraživanje to mogli i uraditi,
- (3) sudjelovati u raspravama o problemu istraživanja,
- (4) da stvara znanstvena znanja i obavljati njihovo tumačenje,
- (5) da prati naučna dostignuća u svijetu, stručno se usavršava, sudjeluje u znanstvenim skupovima, simpozijima i surađuje u znanstvenim časopisima,

(6) čuvati materijalna dobra koja se upotrebljavaju neposredno i posredno u znanstvenom radu.

Područje akcijskih istraživanja je ono područje kvalitativnih istraživanja u kojem etičke "antene" moraju biti posebno osjetljive, i tu istraživači, bez obzira na to jesu li nastavnici moraju pokazati posebnu svijest o mogućim zamkama. Spomenute teškoće nitko bolje nije predstavio od Hopkinsa (Hopkins, 1985, str. 135), koji kaže da postupci istraživača, koji su duboko ukorijenjeni u postojećoj društvenoj organizaciji i u djelovanju izvan općih postupaka te organizacije, mogu ugroziti ne samo proces unapređivanja, već i postojeći vrijednosni rad. Načela postupaka za akcijska istraživanja protežu se, prema tome, izvan uobičajenih briga oko povjerljivosti i poštivanja osoba koje su predmet istraživanja i uz to određuju odgovarajuće načine rada s drugim sudionicima. U ovom dijelu rada pokušali smo ukazati na neke od etičkih poteškoća s kojima se mogu susresti istraživači u svojim projektima. Pri tome smo svjesni da nije moguće identificirati sva etička načela ili pitanja, i presuditi što je ispravno ponašanje istraživača. Etička načela za vođenje akcijskih istraživanja Kemmis i McTaggart (1988, str. 43-44) predstavili su u vidu savjeta akcijskim istraživačima u nekoliko točaka:

- (1) Slijedite protokol: Pobrnite se zatražiti savjet od relevantnih osoba i vlasti, da im date informacije i dobiti potrebna dopuštenja i odobrenja.
- (2) Uključite učesnike: Potaknite druge koji su uključeni da zamisle i poboljšaju vlastiti rad.
- (3) Pregovarajte s onima na koje se istraživanje odnosi: Neće svako željeti da sudjeluje u projektu, morate uzeti u obzir želje i preferencije drugih osoba.
- (4) Izveštavajte o napretku: Rad učiniti vidljivim i ostanite otvoreni za prijedloge, tako da se mogu uzeti u obzir nepredviđene posljedice. Kolege moraju imati priliku da ulože prigovor.
- (5) Pribavite jasna odobrenja: To se odnosi na situacije u kojima želite opažati svoje kolege i kad želite istražiti dokumentaciju.
- (6) Pregovarajte o opisima rada drugih ljudi: Uvijek dopustite onima koje opisujete da dovedu u pitanje nepristranost, relevantnost i točnost vaših opisa.
- (7) Pregovarajte o opisima tuđih gledišta: Uvijek dopustite onima koji su uključeni u intervju, sastanke i pisanu komunikaciju, da zatraže dodatke koji povećavaju nepristranost, relevantnost i točnost.
- (8) Pribavite jasna dopuštenja prije nego što navodite citate: opažanja određenih osoba, dijelove audio i videozapisa, zaključke ili preporuke u izvještajima.
- (9) Pregovarajte o izvještajima koji se objavljuju na različitim razinama: Napominjemo da različita publika traži različite vrste izvješća. Ono što je prikladno za neformalni usmeni izvještaj možda nije prikladno za sastanak zaposlenih, izvještaj Vijeću, članak u časopisu, za novine, kao obavijest roditeljima.
- (10) Prihvatite odgovornost za održavanje povjerljivosti.



(11) Zadržite pravo objavljivanja svoga rada: Ako su sudionici u projektu zadovoljni nepristranošću, točnošću i relevantnošću opisa koji se na njih odnose, i ako ti opisi ne razotkrivaju ili sramote sudionike, oni ne bi trebali biti skriveni zabranom zbog povjerljivosti.

(12) Svoja načela postupanja učiniti obvezujućim: Svi ljudi uključeni u projekt akcijskog istraživanja moraju se složiti s načelima prije početka rada, drugi bi trebali biti svjesni svojih prava u procesu.

Pored navedenih načela, etička pitanja se javljaju i u vezi s oblikovanjem projekta istraživanja. Istraživač mora razmišljati o odlukama i da promišlja svoje postupke. Pred istraživača postavlja pitanje o otvorenosti ili zatvorenosti istraživanja, šta reći ispitanicima o istraživanju, je li tajnost istraživanja opravdana, kakva zaštita se pruži onima koji sudjeluju u istraživanju. Etički problemi javljaju se i u odnosu prema drugim kolegama istraživačima. Istraživač prema kolegama ima dvostruke obveze: drugi istraživači mogu u potpunosti koristiti rezultate istraživanja, ono što priopće ne smjelo omalovažava položaj znanstvene zajednice kojoj pripadaju. Prema ovome, istraživač ima etičku odgovornost za provedbu i rezultate istraživanja, ali istraživački rezultati nisu privatno vlasništvo.

Da bismo imali uvid u etičnost istraživanja predstaviti primjer etičkog kodeksa adaptiranog i prilagođenog našim uvjetima istraživanja (Resnik, 2012):

- (1) Važno je da istraživač u potpunosti otkrije svoj identitet i porijeklo.
- (2) Ispitanicima na početku moramo u potpunosti objasniti svrhu i postupke istraživanja.
- (3) Istraživanje i njegove etičke posljedice bi trebalo promatrati sa gledišta ispitanika i institucije.
- (4) Utvrditi koristi li istraživanje na neki način ispitanicima.
- (5) Gdje je potrebno, osigurati da istraživanje ni na koji način ne šteti ispitanicima.
- (6) Potrebno je predvidjeti moguće proturječna rezultate, a kada se oni pojave, potrebno ih je tretirati sa velikom osjetljivošću.
- (7) Istraživanje mora biti objektivno koliko god je to moguće. To zahtijeva posvećivanje pune pažnje izradi nacrtu i izvještavanju o istraživanju.
- (8) Od svih sudionika bi trebalo tražiti svjesni pristanak. Potrebno je poštivati sve dogovore koji se postižu u ovoj fazi.
- (9) Katkad je poželjno pribaviti svjesni pristanak u pisanom obliku.
- (10) Ispitanici bi trebali imati mogućnost da odbiju sudjelovanje i potrebno je da znaju da imaju pravo na to. Isto tako, ispitanici bi trebali imati pravo i da okončaju svoje sudjelovanje u bilo kojem trenutku, što bi također trebali znati.

- (11) Tijekom početnih kontakata trebalo bi postići dogovore o davanju povratnih informacija onima koji to zatraže. To može biti u obliku pisanog sažetka.
- (12) Potrebno je poštivati dostojanstvo, privatnost i interese ispitanika.
- (13) Potrebno je osigurati privatnost ispitanika nakon okončanja istraživanja.
- (14) Obmanu bi trebalo koristiti samo ako je to nužno potrebno.
- (15) Kada se pojave dileme, istraživač će imati potrebu za savjetovanjem s drugim istraživačima ili nastavnicima.

Prema tome, etičke norme služe ciljevima istraživanja i vrijede za ljude koji obavljaju znanstvena istraživanja ili druge znanstvene ili kreativne aktivnosti. Znanstvenici bi trebali biti svjesni tih etičkih normi, da ih uviđaju, osjećaju, uvažavaju i da ih se pridržavaju. Postoji nekoliko razloga zašto je važno pridržavati se etičkih normi u istraživanju:

- (1) Neke od ovih normi promoviraju ciljeve istraživanja, kao što su znanje, istina i izbjegavanje pogrešaka.
- (2) Mnogi od etičkih standarda promoviraju vrijednosti koje su od ključnog značaja za grupni rad, kao što su povjerenje, odgovornost, uzajamno poštovanje, pravičnost.
- (3) Mnoge etičke norme pomoći će da se osigura da se istraživači smatraju odgovornim za javnost.
- (4) Etičke norme pomažu da se izgradi javna potpora za istraživanje.
- (5) Mnoge etičke norme promiču razne druge moralne i socijalne vrijednosti

Prema izloženim razlozima pridržavanja etičkih normi u akcijskim istraživanjima, istraživač ima obvezu i prema društvenoj zajednici kao cjelini. Možda će istraživanje imati određene implikacije na politiku obrazovanja posredno ili neposredno. U rješavanju etičkih dilema u istraživanjima, istraživačima će pomoći stvaralačka suradnja s drugim istraživačima, profesionalna razmjena mišljenja o problemima odgoja.

### **Zaključna razmatranja**

Etička načela u provođenju akcijskih istraživanja navode nas na pravilne zaključke koje smo iznjeli u radu. Etičnost je prisutna na svim razinama i u svim fazama znanstvenog istraživanja, počevši od sakupljanja i analiziranja podataka, do njihove interpretacije i generalizacije. Mora se imati u vidu i konceptualizacija istraživanja, jer ta faza istraživačkog rada je pod utjecajem osobnog uvjerenja istraživača, njegovog pogleda na svijet, znanstvenog iskustva i znanstvene usmjerenosti. U ovoj fazi se reflektiraju etičke osobine istraživača. U istraživačkoj fazi sakupljanja podataka kao etički problemi javljaju se razumljivost subjekta istraživanja o onom što ih istraživač pita, napor koji od njih zahtijeva istraživanje, stresovi, neprijatnosti, frustracije. U fazi analiziranja podataka mora se

imati u vidu da informacije koje ispitanici daju u obliku podataka mogu biti provjerljive prirode. S obzirom na izložene činjenice, u procesu akcijskih istraživanja etičke obveze istraživača su:

- (1) da pošteno i iskreno tumači rezultate do kojih se istraživanjem došlo,
- (2) da stručnoj i znanstvenoj javnosti da na uvid izvještaj o istraživanju sa svim pratećim instrumentima kako bi oni koji žele ponoviti istraživanje to mogli i uraditi,
- (3) sudjelovati u raspravama o problemu istraživanja,
- (4) da stvara znanstvena znanja i obavljati njihovo tumačenje,
- (5) da prati naučna dostignuća u svijetu, stručno se usavršava, sudjeluje u znanstvenim skupovima, simpozijima i surađuje u znanstvenim časopisima,
- (6) čuvati materijalna dobra koja se upotrebljavaju neposredno i posredno u znanstvenom radu.

Prije svega, u svijetu koji je sve bogatiji informacijama bitno je da budu uspostavljeni kontrolni mehanizmi koji će ih zaštititi od pogrešne uporabe ili zlouporabe. To je pokrilo načela zaštite podataka, odgovornosti onih koji koriste podatke i prava onih na koje se ti podaci odnose. Od dva najvažnija načela (Raffi, Bundell & Bibby, 1989, str. 13-30) koji se tiču podataka istraživanja, jedno kaže da se osobni podaci (podaci koji otkrivaju osobu koja ih daje), moraju čuvati samo za točno određenu i zakonitu namjeru. Drugo načelo odnosi se na to da se moraju poduzeti odgovarajuće sigurnosne mjere protiv neovlaštenog pristupa osobnim podacima ili njihove izmjene, otkrivanja i uništavanja. U istraživanjima obrazovanja javljaju se etički problemi na svim razinama i u svim fazama istraživanja, Od konceptualizacije, sakupljanja i analiziranja podataka, pa sve do njihove interpretacije i generalizacije.

Etički aspekti odražavaju na svim razinama i u svim fazama znanstvenog istraživanja, Od konceptualizacije, sakupljanja i analiziranja podataka, do njihove interpretacije i generalizacije. Pridržavanje spomenutih načela etike istraživanja je sasvim sigurno jedan od preduvjeta stvaranja međusobnog povjerenja između istraživača i ispitivane sredine, bez kojeg je nemoguće postići povoljnije uvjete za izvođenje istraživanja, pa i uopće efikasno upotrijebiti niz suvremenih tehničkih sredstava za prikupljanje iskustvenih podataka. Pridržavanje ovih načela omogućuje da znanstveno istraživanje ostane moralno čista i plemenita ljudska djelatnost, što je znanost uvijek bila u rukama svojih najvećih predstavnika.

## Literatura

1. Bandur, V., Maksimović J. (2012), Uloga akcionih istraživanja u unapređivanju vaspito-obrazovne prakse. *Nastava i vaspitanje*, Beograd, 61(1): 22-32.
2. Bognar, B. (2006), Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*. 8(1): 209-227.
3. Bognar, B. (2008), *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektorničkog učenja*. Doktorska disertacija.
4. Costa, A. L., Kallick, B. (1993), Through the lens of critical friend. *Educational Leadership*, 51(2): 49-51.
5. Cunningham, B. (1993), *Action Research and organizational development*. Westport, CT: Praeger Publishers.
6. Elliott, J. (1987), Teachers as Researchers. In *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon Press, (eds.): M Dunkin, 5043-5055,
7. Elliott, J (1991), *Action Research for Educational Change*. Open University Press: Milton Keynes.
8. Frankfort-Nachmias, C., Nachmias, D. (1992), *Research methods in the social sciences* (4th ed.). New York: St. Martin's Press.
9. Hopkins, D. (1985), *School Based Review for School Improvement*. Leuven Belgium: ACCO.
10. Kember, D. (2000), *Action learning and action research: Improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
11. Kemmis, S., McTaggart, R. (1988), *The Action Research Planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
12. Kožuh, B., Mažgon, J. (2001), Teorijsko-metodološka utemeljenost akcijskog istraživanja. U Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja, *Zbornik radova*, Rijeka: Filozofski fakultet - Odsjek za pedagogiju, str. 143-149.
13. Kundačina, M. (2005), Istraživačka etika naučnog radnika. *Pedagogija*, 60 (3): 340-349.
14. Maksimović, J. (2010), Etička načela u sprovođenju akcionih istraživanja, *Zbornik radova "Interdisciplinarnost i jedinstvo savremene nauke"*, Filozofski fakultet, Pale, str. 301-311.
15. McNiff, J. (1988), *Action Research: Principles and Practice*. Basingstoke: Macmillan.
16. McNiff, J., Whitehead, J. (2002), *Action research: Principles and practice*. London: Routledge/Falmer.
17. Morrison, K. R. B. (1993), *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation*. Norfolk: Perer Francis Publishers.
18. Raffe, D., Blundell, I., Bibby, J. (1989), Ethics and tactics: issues arising from an educational survey. In Burgess, R. (eds.): *The Ethics of Educational Research*. London: Falmer Press.
19. Reason, P. (1994), Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*: 324-339. Thousand Oaks: Sage.
20. Resnik, D. B. (2012), What is Ethics in Research & Why is it Important? On line: <http://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis.cfm> (13.4.2012).
21. Stenhouse, L. (1975), *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman.
22. Stoll, L., Myers, K. (1998), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London: Falmer Press.
23. Zuber-Skerritt, O. (1996), *New Directions in Action Resaearch*. London, Washington: The Falmer Press.

## **Ethical Principles and Researcher Responsibility in Action Research**

### **Abstract**

In pedagogy a position is accepted that knowledge gained through research is subjective, value-based, and burdened. In action research, ethical problems emerge on all levels and in all phases, from conceptualization, over collection and analysis of data, all the way to their interpretation and generalization. However, action research differs from other kinds of research precisely in the relationship between the researcher and participants. This paper points to the ethical principles of action research, and discusses how action research is conducted in the pedagogical theory and practice.

**Keywords:** action research, ethics, ethical principles, conducting action research.

# Roditeljski doživljaj partnerskih odnosa s odgojiteljima - zajedno u izgradnji kulture ustanove

Anita Mandarić Vukušić  
Filozofski fakultet u Splitu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Putem dijaloga temeljenog na suradnji, razumijevanju, potpori i ravnopravnom sudjelovanju svih sudionika razvija se kurikulum ustanova ranog i predškolskog odgoja. Kvalitetnim partnerskim odnosima odgojitelji pružaju potporu roditeljstvu te zajednički izgrađuju kulturu ustanove.

S ciljem utvrđivanja roditeljskog doživljaja partnerskih odnosa s odgojiteljima, u lipnju 2011. god., provedeno je istraživanje na uzorku od 140 roditelja djece rane i predškolske dobi iz Splita, Zadra i Dubrovnika. Dobiveni rezultati pokazali su da roditelji visoko vrednuju odnose koje imaju s odgojiteljima svoje djece, ali naknadnom analizom utvrđeno je da roditelji nisu zadovoljni pruženom potporom njihovu roditeljstvu od strane odgojitelja. Dobiveni rezultati potvrđuju postavljene hipoteze.

**Ključne riječi:** kultura ustanove, kurikulum, partnerstvo, roditelji.

## Uvod

Partnerstvo odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji temeljna je vrijednost koja se može prepoznati u ozračju i kulturi koju ustanova njeguje. Kulturu, prema sociološkoj perspektivi možemo promatrati kao ukupan način življenja grupe ljudi koji karakteriziraju zajednička uvjerenja, vrijednosti i norme, a koje utječu na ponašanja članova neke grupe (Haralambos, 2002). Stoga, kulturu odgojno-obrazovne ustanove možemo shvatiti kao „postignuće zajednice koja smatra da je kontinuirano istraživanje odgojno-obrazovne prakse put ka njenom dubljem razumijevanju i mijenjanju, koja zahtijeva kontinuiranu dvosmjernu komunikaciju i recipročne odnose djece, odraslih i okruženja za učenje te ističe važnost zajedničkog življenja i učenja svih sudionika“ (Vujčić, 2011, str.19). Kulturu ustanove prepoznajemo po zajedničkom radu njenih sudionika, upravljanju ustanovom i stupnju usmjerenosti na učenje (Vujčić, 2007), a kako bi svi sudionici preuzeli odgovornost za izgradnju pozitivnog ozračja potrebno je ostvariti prijateljske i suradničke odnose (Ljubetić, 2009). Kulturu ustanove u bitnome određuje i kurikulum koji se provodi, a čija realizacija ovisi o načinu na koji njeni sudionici razumijevaju opće ciljeve i vrijednosti putem kojih ga ostvaruju. Kurikulum predstavlja cilju usmjeren tijekom odgojno-obrazovnog procesa (Previšić, 2007) za čije je nastajanje potrebna sukonstrukcija svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa (Miljak, 2007). On se realizira putem pedagoški pripremljenog okruženja i kvalitetnog socijalnog konteksta te aktivnog sudjelovanja svih sudionika (Slunjski, 2011). Kao takav je odraz vrijednosti i stavova koji čine

jedinstveni diskurs ustanove (Markström, 2011). Autorica New (2007) govori o primjeru Reggio Emilie čiji pristup karakterizira zajedničko istraživanje, razumijevanje i sukonstruiranje kvalitetne odgojne prakse u kojem se roditelje prihvaća kao partnere s kojima odgojitelji zajedno dijele izazove i odgovornosti za odgoj i obrazovanje djece. Roditelji su primarni i najznačajniji odgojitelji svoje djece (Ljubetić, 2007) te kvalitetnom suradnjom ustanova s njima djeca najviše dobivaju jer osjećaju da su najvažnije osobe u njihovu životu usmjerene zajedničkom cilju (Peterson, 1989). S obzirom na to da su roditelji središnje i aktivne osobe u donošenju odluka o odgoju njihove djece, ne samo da izravno utječu na odgoj svog djeteta, već kroz partnerski odnos s ustanovom pružaju svojoj djeci model ponašanja prema odgojiteljima i drugoj djeci. Ostvarenje partnerstva podrazumijeva različite razine uključenosti roditelja u život i rad ustanove putem svakodnevne komunikacije o postignućima djeteta, volontiranja roditelja, učenja kod kuće s djetetom ili donošenja odluka o radu ustanove (Poulou i Matsagouras 2007; Deslandes i Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997). Istraživanja pokazuju da uključenost roditelja u odgoj i obrazovanje njihove djece znatno pridonosi razvoju akademskih postignuća djeteta ta da njihova očekivanja djeluju kao motivacija i prediktor djetetovih postignuća (Baroody i Dobbs-Oates, 2011; Einarsdóttir, 2010; Deslandes i Rousseau, 2007; Poulou i Matsagouras 2007; Deslandes i Bertrand, 2005). S druge strane, ako roditelji nemaju visoka očekivanja od djece to može utjecati na njihova lošija postignuća (Markström, 2011; Tomomi i sur. 2011; Halloway i sur., 2008; Lee i Bowen, 2006). Ponekad je to razlog zašto pripadnici manjinskih kultura imaju manje uspjeha u obrazovanju. Roditelji iz tih skupina, zbog utjecaja uvriježenih stereotipa, smatraju da nisu dovoljno sposobni pomoći svojoj djeci, pa smanjuju svoja očekivanja od njih te im ne daju dovoljnu podršku. Prema tome, oni roditelji koji smatraju da je njihov životni stil sličan kulturi ustanove koju pohađaju njihova djeca više će surađivati s njima te će više podržavati svoju djecu (Lee i Bowen, 2006). Dakle, partnerstvo s ustanovama pruža roditeljima osjećaj efikasnosti, ali potiče i kvalitetniju komunikaciju s djetetom te pridonosi razvoju djeteta na svim razinama (Halloway i sur. 2008; Hughes i MacNaughton, 2001). Partnerstvo s roditeljima može se ostvariti samo ako ustanova daje više mogućnosti za njihovo uključivanje. Međutim, vrlo je vjerojatno kako će se roditelji susresti se s ograničenim uspjehom ako ne uzmu u obzir jesu li su očekivanja roditelja ispunjena te osjećaju li se uspješnima u svojoj ulozi (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997). Mnoga istraživanja bave se pitanjima različitih razina u kojima roditelji mogu sudjelovati u raznim aktivnostima u ustanovi, ali manje je onih koja istražuju stvarne potrebe i očekivanja koja roditelji imaju od suradnje. Stoga je cilj ovog rada bio ispitati doživljaj roditelja o partnerskim odnosima s ustanovom ranog i predškolskog odgoja koju pohađaju njihova djeca. On će se ispitati putem njihova doživljaja odnosa, ostvarene suradnje i dobivanja podrške u vlastitom roditeljstvu od strane ustanova. S obzirom na cilj istraživanja, postavljena je glavna hipoteza od koje se polazi, a ona glasi:

Hg: Roditelji doživljavaju svoje odnose s odgojiteljima boljima u odnosu na postignutu suradnju i dobivenu pomoć.

U skladu s generalnom hipotezom, određene su i podhipoteze, i to:

H1: Nema statistički značajne razlike u roditeljskom doživljaju partnerskih odnosa s odgojiteljima s obzirom na broj djece.

H2: Nema statistički značajne razlike u roditeljskom doživljaju partnerskih odnosa s odgojiteljima s obzirom na dob djece.

## Metoda istraživanja

### Sudionici i postupak istraživanja

U anketnom ispitivanju sudjelovalo je 140 roditelja čija djeca pohađaju ustanove ranog i predškolskog odgoja u gradovima Splitu (95), Zadru (25) i Dubrovniku (20). Istraživanje je provedeno u lipnju 2011. godine u suradnji s ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Sudjelovanje u istraživanju je bilo dobrovoljno, uz poštivanje potpune anonimnosti sudionika. Struktura ukupnog uzorka s obzirom na dob i spol ispitanika te broj i dob njihove djece prikazana je Tablicom 1.

Tablica 1. Struktura ukupnog uzorka s obzirom na dob i spol ispitanika i broj i dob njihove djece.

<i>Dob ispitanika</i>			<i>Spol ispitanika</i>		<i>Dob djece</i>		<i>Broj djece</i>		
< 30	31-40	>40	Ž	M	do 3g.	4-7 g.	1 dijete	2 djece	3 i više
58 (41%)	68 (49%)	14 (10%)	119 (85%)	21 (15%)	42 (30%)	98 (70%)	36 (26%)	64 (46%)	40 (29%)

### Instrument istraživanja

U istraživanju je korišten upitnik konstruiran za potrebe ovog istraživanja koji se sastojao od upitnika općih podataka kojim su se prikupili podatci o sociodemografskim značajkama sudionika (spol, dob, zaposlenost te dob i broj djece) te tvrdnji o roditeljskom doživljaju partnerskih odnosa s ustanovom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje pohađa njihovo dijete, sastavljenog od 13 tvrdnji. Ponuđene tvrdnje odnose se na nekoliko područja partnerstva i to: procjena sudjelovanja roditelja u vrtiću, procjena kvaliteta odnosa na relaciji roditelj-odgojitelj te dobivanje očekivane pomoći od odgojitelja u odgoju njihove djece. Za svaku tvrdnju ponuđena je skala Likertovog tipa od tri stupnja s pomoću kojih sudionik procjenjuje koliko se slaže s navedenom tvrdnjom, od 1-slažem se, 2-djelomično se slažem i 3-uopće se ne slažem. Eksploratornom faktorskom analizom primijenjenog upitnika roditeljskih doživljaja partnerskih odnosa s ustanovama ranog i predškolskog odgoja, izlučena su tri faktora. Nakon Varimax normalizirane rotacije, tri faktora



objašnjavaju ukupno 51% varijance, od toga prvi faktor koji se odnosi na sudjelovanje roditelja u životu ustanova 21%, drugi faktor koji se odnosi na doživljaj odnosa s odgojiteljima, 15% te treći koji se odnosi na procjenu roditelja o pomoći u svom roditeljstvu, 15% varijance. Faktorska zasićenja i druga obilježja subskale prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Faktorska zasićenja i druga obilježja subskala.

Tvrdnje	F1	F2	F3
9. Volio/la bih više sudjelovati u životu vrtića.	.79		
12. Bio/bila bih puno zadovoljnija kada bih mogao/la više sudjelovati u životu vrtića.	.79		
3. Odnosi odgojitelja i roditelja trebali bi biti znatno bolji na dobrobit djece.	.70		
2. Nemam mogućnost boravka s djetetom u vrtiću makar i kratko vrijeme, a to bih volio/la.	.59		
13. Rado bih sudjelovao/la u predavanjima i/ili radionicama za roditelje u svezi odgoja djece, njihova razvoja i sl.	.51		
11. Odgojitelji bi trebali ponekad pitati nas roditelje za prijedloge i uvažavati ih.	.41		
10. Ljuti me što informacije o djetetu uvijek dobivam na brzinu, na vratima sobe dnevnog boravka.		.76	
1. Imam osjećaj da se u vrtiću vrlo malo uzima u obzir što roditelji zaista misle i žele.		.72	
4. S odgojiteljem mog djeteta imam dobar odnos.		.60	
5. Želio/la bih imati bolji odnos s odgojiteljem mog djeteta.		.59	
8. Ne očekujem nikakvu pomoć od odgojitelja u odgoju mog djeteta.			.80
7. Rado bih povremeno popričao/la s nekim članom stručnog tima o mom djetetu.			.70
6. Odgojitelji bi trebali pomoći roditeljima u odgoju djece (savjeti, predavanja, prijedlog stručne literature i sl.)			.64
Postotak objašnjene varijance	21%	15%	15%
M(sd)	9,24(3,0)	9,3(2,13)	3,57(1,14)
Raspon rezultata	6-17	4-12	3-8
Cronbach $\alpha$	0,75	0,61	0,60
R među česticama	0,35	0,29	0,33

## Rezultati istraživanja i interpretacija

Kako bi se utvrdio efekt broja djece (H1) u obitelji te dobi djeteta (H2) na doživljaj roditelja o partnerskim odnosima s ustanovom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koju pohađa njegovo dijete, provedene su dvije dvosmjerne analize varijance s ponovljenim mjerenjima. Rezultati tih analiza prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3. Rezultati dviju dvosmjernih analiza varijance s ponovljenim mjerenjima.

Izvor varijabiliteta		N	M	$\sigma$	F	df	Scheffe
<b>Broj djece</b>	jedno dijete	36	1,67	0,05	1,26	2,137	
	dvoje djece	64	1,65	0,04			
	troje djece	40	1,75	0,05			
subskale	sudjelovanje	140	1,55	0,04	244,6*	2,274	odnosi>sudjelovanje
	odnosi	140	2,33	0,05			odnosi>pomoć
	pomoć	140	1,20	0,03			sudjelovanje>pomoć
interakcija	sudjelovanje, jedno dijete	36	1,59	0,57	1,47	4,274	
	sudjelovanje, dvoje djece	64	1,52	0,49			
	sudjelovanje, troje djece	40	1,52	0,45			
	odnosi, jedno dijete	36	2,23	0,57			
	odnosi, dvoje djece	64	2,28	0,32			
	odnosi, troje djece	40	2,48	0,47			
	pomoć, jedno dijete	36	1,19	0,39			
	pomoć, dvoje djece	64	1,14	0,32			
	pomoć, troje djece	40	1,27	0,44			
<b>Dob djece</b>	do 3 g.	42	1,65	0,05	0,70	1,138	
	od 4 do 7 g.	98	1,70	0,03			
subskale	sudjelovanje	140	1,55	0,04	207,7*	2,276	odnosi>sudjelovanje
	odnosi	140	2,30	0,05			odnosi>pomoć
	pomoć	140	1,19	0,03			sudjelovanje>pomoć
interakcija	sudjelovanje, do 3 g.	42	1,56	0,49	1,50	2,276	
	sudjelovanje, od 4 do 7 g.	98	1,53	0,51			
	odnosi, do 3 g.	42	2,21	0,48			
	odnosi, od 4 do 7 g.	98	2,37	0,55			
	pomoć, do 3 g.	42	1,17	0,34			
	pomoć, od 4 do 7 g.	98	1,19	0,40			

\*p<0,001

Dobiveni rezultati pokazali su da nema statistički značajne razlike u doživljaju partnerskih odnosa s ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja roditelja s obzirom na dob djeteta ili broj djece u obitelji. Međutim analiza je pokazala da postoji značajna razlika u roditeljskom doživljaju odnosa, suradnje i pomoći koju dobivaju od ustanove ( $F=244,6$ ,  $p<0,05$ ). Rezultati naknadne analize (Scheffe test) su pokazali da roditelji odnose procjenjuju značajno boljima od dobivene pomoći i sudjelovanja koje je pak značajno bolje procijenjeno od dobivene pomoći. Može se zaključiti da je glavna hipoteza potvrđena te da su roditelji u svojim procjenama doživljaja partnerstva najzadovoljniji odnosima s odgojiteljima, dok najlošije procjenjuju dobivenu pomoć i ostvarenu suradnju.

Odgojitelji su prve osobe koje svakodnevno stupaju u interakciju s djecom i njihovim roditeljima te roditelji očekuju da će im odgojitelji pružiti potrebne informacije o njihovoj djeci i da će im pomoći u odgoju njihove djece putem različitih oblika suradnje (radionicama, sastancima, savjetovanjem sa stručnom službom i sl.), što potvrđuju i druga istraživanja (Poulou i Matsagouras 2007). Pahić i sur. (2010) navode kako bi ustanova ostvarila partnerski odnos s roditeljima treba znati koje su informacije roditeljima neophodne, omogućiti im davanje tih informacija, pomoći roditeljima da shvate zašto su važni u životu ustanova i za uspjeh svoje djece te davati im korisne savjete i podršku u njihovom roditeljstvu. Kako bi razvili djelotvorne strategije ostvarenja partnerstva, primarno je utvrditi očekivanja, potrebe i doživljaj roditelja o njihovoj ulozi kao partnera, ali i osvijestiti način na koji odgojitelji razumiju roditelje kao partnere odgoja djece te stvarna činjenja koja (ne)omogućuju njihovo aktivno uključivanje u sukonstrukciju kurikula.

### **Zaključak**

Iz rezultata je vidljivo da roditelji visoko vrednuju odnose s odgojiteljima, ali partnerstvo i podršku u svom roditeljstvu procjenjuju nižom. Kako bi se utjecalo na cjeloviti razvoj djeteta potrebno je uvažavati sve moguće interakcije u koje se dijete stupa, a jedna od njih su i ostvareni partnerski odnosi s roditeljima na svim razinama. Bez obzira o kojem je obliku partnerstva riječ, važno je stvoriti demokratično ozračje kako bi se osigurala otvorenost i mogućnost dijaloške rasprave o svakodnevnim izazovima, poštovanje i autonomija druge osobe te preuzimanje vlastite odgovornosti. Vrlo je važna i razina komunikacije te osvješćivanje njenih elemenata poput neverbalne komunikacije, aktivnog slušanja, načina na koji se postavljaju pitanja i okolnosti unutar kojih se razgovor odvija. Ako se žele osigurati poticajne okolnosti za razvoj svakog djeteta, onda je potrebno stvoriti uvjete u kojima će svaki roditelj moći ravnopravno sudjelovati. Stoga, neophodno je utvrditi očekivanja roditelja i stvarnu potrebu putem prakse poštivanja, uvažavanja, ali i aktivnog djelovanja na svim razinama. Prihvaćanjem roditelja kao partnera u odgoju djece ostvaruje se najveća dobrobit – poželjni uvjeti u kojima sva djeca imaju jednaku priliku i pravo na odgoj i obrazovanje.

## Literatura

1. Baroody, A. E., Dobbs-Oates, J. (2011), Child and parent characteristics, parental expectations, and child behaviours related to preschool children's interest in literacy. *Early Child Development and Care*, 181(3):345-359.
2. Deslandes, R., Rousseau, N. (2007), Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework. *International Journal about Parents in Education*, 1(0):108-116.
3. Deslandes, R., Bertrand, R. (2005), Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3):164-173.
4. Einarsdóttir, J. (2010), Icelandic parents' views on the national policy on early childhood education. *Eary Years*, 30(3):229-242.
5. Holloway, S.D., Yamamoto, Y., Suzuki, S., Mindnich, J. D. (2008), Determinants of Parental Involvement in Eary Schooling: Evidence form Japan. *Eary Childhood Research and Practice*, 10(1).
6. Haralambos, M. (2002), *Sociologija: Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
7. Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H.M. (1997), Why do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1):3-42.
8. Hughes, P., MacNaughton (2001), Building Equitable Staff-Parent Communication in Early Childhood Settings: An Australian Case Study. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2):1-14.
9. Lee, J.-S., Bowen, N.K. (2006), Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievemnt Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2):193-218.
10. Ljubetić, M. (2007), *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
11. Ljubetić, M. (2009), *Vrtić po mjeri djeteta. Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine.
12. Markström, A.-M. (2011), To Involve Parents in the Assessment of the Child in Parent-Teacher Conferences: A Case Study. *Early Childhood Education Journal*, 38:465-474.
13. Miljak, A. (2007), *Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja*. U: V. Previšić (ur): *Kurikulum. Teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
14. New, R.S. (2007), *Reggio Emilia As Cultural Activity Theory In Practice*. *Theory Into Practice*, 46(1):5-13.
15. Pahić, T., Miljević-Riđički, R., Vizek Vidović, V. (2010), Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgajne znanosti*, 12 (2):329-346.
16. Peterson, D. (1989), *Parent Involvement in the Educational Process*. ERIC Digest Series Number EA 43. Pretraženo 1.11.2011.na Url: <http://www.ericdigests.org/pre-9213/parent.htm>
17. Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur): *Kurikulum. Teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Poulou, M., Matsagouras, E. (2007), School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0):83-89.
19. Slunjski, E. (2011), *Kurikulum ranog odgoja*. Zagreb. Školska knjiga.
20. Tomomi, K., Satoko, M. , Masumi, S. (2011), Parental Expectations towards Preschool: A Longitudinal Study from Age Four to Five. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 22(1):55-62.
21. Vujčić, L. (2007), *Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja*. *Magistra Iadertina*, 2(2):91-106.
22. Vujčić, L. (2011), *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.

## **Parental Experience of Partnership with Preschool Teachers – Together in the Construction of the Culture of Institution**

### **Abstract**

The curriculum of preschool institutions is developed through dialogue based on cooperation, understanding, support and equal participation of all participants. With quality relationships based on partnership, preschool teachers not only provide support for parenting but also, together with them, build a common culture of the institution.

In order to determine the parental experience of partnerships with preschool teachers, in June 2011 a research was conducted on a sample of 140 parents of early and preschool children in Split, Zadar and Dubrovnik. The results show that the parents highly value the relationships they have with their children's teachers, but subsequent analysis shows that parents are not satisfied with the support provided for their parenting. These results confirm the hypothesis.

**Keywords:** institutional culture, curriculum, partnership, parents

# Dislociranje moći u nastavnoj praksi - mogućnosti suradničkog učenja

Ivan Markić

Filozofski fakultet u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Radom se želi ukazati na brojne mogućnosti, ali i ograničavajuće čimbenike, koje nudi suradničko učenje u nastavi. Ono ima za cilj osnažiti učenike, a potiče njihove socijalne i komunikativne aktivnosti, razvija i jača osjećaj samopoštovanja pružajući ono što tradicionalna, frontalna nastava nije u mogućnosti – priliku za dijalog i međusobnu interakciju (Bruning, Saum, 2009). Budući da primjena i izbor suradničkog učenja u nastavi ovisi o nastavničkom izboru, nužno se nameće pitanje odnosa moći. Uključivanjem učenika u izbor nastavnih strategija, metoda i postupaka, poput omogućavanja izbora načina ostvarenja kurikulumski zadanih ciljeva, pruža im se priliku za sukonstrukcijsko djelovanje i visoku razinu uključenosti. A to donosi veću angažiranost te time i bolje rezultate unutar nastavnog procesa.

**Ključne riječi:** nastavnik, učenik, suradničko učenje, nastava.

## Uvod

Svima nam je dobro poznata činjenica kako se svijet oko nas ubrzano mijenja te kako smo suočeni s poteškoćama prilagodbe vrtoglavom tempu sveukupnog života koji nam se iz dana u dan sve više nameće. Razloge možemo tražiti gotovo svugdje – u potrošačkom načinu života, u marginaliziranju vrijednosti suživota, u zanemarivanju ulaganja u odgoj i obrazovanje, u nepovoljnim ekonomskim, političkim ili gospodarskim prilikama zemlje, preko globalnih izazova poput porasta siromaštva, klimatskih promjena do sve veće potrebe za ponovnom borbom za ljudska prava i sl. Sve te nedaće traže i zahtijevaju suradnju širokog spektra raznih ljudskih potencijala i profesija na svim razinama. Trebao bi se dogoditi svojevrsan 'kratki spoj' u mentalnom sklopu koji nam je usađen od malena a koji od nas traži kompetitivnost i traženje vlastitog interesa zanemarujući zajedničke potrebe.

Promjena paradigme življenja zahtjeva nove inteligencije, inteligencije djelovanja i suradništva. Brojni autori napominju kako se događa promjena u kompetencijama koje traži društvo, a, povezano s njima, i u razini inteligencije unutar određenog područja. Tako Cohen i Prusak (2001) ističu kako je inteligencija, odnosno umijeće 'umrežavanja', važnija od IQ-a pojedinca. Friedman (2007) također napominje kako je kvocijent znatiželje i strasti pojedinca važniji od IQ-a. Brown i Adler (2008) ističu važnost socio-emocionalne inteligencije i komunikacijske kompetencije, koju vide jednakom kvocijentu inteligencije pojedinca, ili čak i vrjednijom.

Kada eksperti raznih znanstvenih disciplina ističu važnost i nužnost odmaka prema razvoju novih inteligencija i kompetencija, moramo se zapitati što škola kao institucija nastavnim i nenastavnim djelovanjem danas razvija kod učeničke populacije. Suradničko ponašanje postaje imperativ suvremenog doba, a time i učenje takva ponašanja postaje jedan od važnih ciljeva institucionaliziranog odgoja i obrazovanja (Dryden, Vos, 2001). U našim školama još prevladava tradicionalna, frontalna nastava, u kojoj je naglasak stavljen na kompetitivnost, odnosno na kompetitivno učenje. Njegova posljedica može biti visoka razina motivacije i uspješnosti, ali češće rezultira učeničkom demotiviranošću, odustajanjem pa čak i nekim oblicima agresivnog ponašanja i netrpeljivosti. Frontalna nastava ima prednosti, poput ekonomičnosti, izravne komunikacije nastavnika s učenicima, discipline, učenja verbalnog izražavanja i sl., ali ona ima i slabih strana, poglavito što se tiče razine aktiviranja i motiviranja učenika, neuvažavanja individualnosti učenika u prilagodbi tempa i težine rada itd. (Poljak, 1980). Osim toga, u frontalnoj nastavi nije usmjereno prema rješavanju problema, suradničkom radu i razvoju stvaralaštva (Terhart, 2001).

Suradničko učenje, kao suprotnost frontalnoj nastavi, definira se kao zajednički rad učenika sa svrhom postizanja zajedničkih obrazovnih ciljeva (Johnson, Johnson, 1989). Isti autori navode kako ono omogućava djelotvorno stjecanje akademskih znanja i sposobnosti te socijalnih vještina (Johnson, Johnson, 1991). Suradničko učenje, iako je prisutno u životu čovjeka od pamtivijeka, a znanstveno izučavano u više od 700 studija tijekom proteklih stotinu godina (Johnson, Johnson, 2009), nije se znatnije primjenjivalo unutar nastavnih procesa. Ubrzan razvoj suradničkog učenja i njegova primjena u nastavi počinje šezdesetih godina prošloga stoljeća, a sredinom osamdesetih nalazi svoje mjesto unutar odgojno obrazovnih institucija. Od tada do danas ono je postalo dominantan način učenja u predškolskim institucijama, školama, visokim učilištima, kao i u programima obrazovanja odraslih širom razvijenih zemalja svijeta (Johnson, Johnson, 2009). Razloge tako brzom širenju možemo tražiti u visokim rezultatima koje polučuje pravilna primjena. Doista, postoji široko područje na kojemu suradničko učenje pruža poboljšanja i napredak učenika. Smith (2001) navodi kako suradničko učenje kod učenika razvija osjećaj poštovanja prema različitostima (smanjenje rasističkih, ksenofobičnih, seksističkih ispada i mišljenja), utječe na smanjenje antisocijalnog ponašanja (delikvencije, zlouporabe droga, nasilja), povećava samopoštovanje i sl. K tome, znatno utječe na razvoj socijalne kompetencije, porast intrinzične motivacije za učenje, razvoj kritičkog mišljenja itd. Johnson i Johnson (1989) navode kako se povećava učestalost razmišljanja višeg reda, usredotočenost, smanjenje nediscipline u razredu te bolji odnos učenika prema učenju i školi. Totten, Sills, Digby i Russ, (1991) ističu kako ono pruža učenicima priliku za interakciju, razvoj komunikacijskih vještina i preuzimanje odgovornosti za vlastiti rad i učenje.

Ti rezultati jesu posljedica činjenice da suradničko učenje počiva na jasnoj teorijskoj osnovi i znanstveno-empirijskim istraživanjima psihologije te znanstvenom, pedagoškom 'prevođenju' psiholoških spoznaja u odgojno-obrazovne strategije, metode i postupke. Suradničko učenje počiva na teoriji socijalne međuovisnosti, koju je sredinom prošloga stoljeća utemeljio Morton Deutsch. Ta se teorija razvila iz radova Koffke i Lewinea koji su proučavali ponašanje živih stvorenja u dodiru s vanjskim svijetom. Utjecala je i na modificiranje drugih teorija, poput teorija moći, sukoba, socijalnog identiteta sl., a primjenu je našla i na području obrazovanja i ekonomije. Johnson i Johnson (2005) kao glavnu premisu te teorije navode činjenicu da je razina aktivnosti i način interakcije pojedinca u izravnoj povezanosti s vrijednošću koju on pridaje postavljenom cilju unutar zadatka. Dakle, teorija se temelji na načelima međuovisnosti. Postoje tri temeljne međuovisnosti: pozitivna, negativna te nepostojanje međuovisnosti (Johnson, Johnson, 2009).

Pozitivna međuovisnost postoji kada članovi grupe shvaćaju kako su jedni drugima potrebni za pravilno obavljanje zajedničkog zadatka, tj. shvaćanje da zbog međusobne povezanosti pojedinac ne može uspjeti ako i grupa ne uspije. Negativna međuovisnost pojavljuje kada postoji negativna povezanost između željenih postignuća pojedinaca. Karakteristična je za kompetitivno učenje gdje pojedinac vidi ostvarenje svojeg cilja jedino u tome ako je bolji od ostalih. U slučaju nepostojanja međuovisnosti nema povezanosti između pojedinaca. Tada učenik percipira da ostvarenje njemu željenog cilja nije ni u kakvoj povezanosti s ostvarivanjem ciljeva drugih učenika.

Pozitivna međuovisnost jedan je od pet ključnih čimbenika potrebnih za pravilno ostvarivanje suradničkog učenja. Nastavnik je u nastavi može potaknuti, primjerice, uspostavljanjem zajedničkih ciljeva grupe, nagradama ako svi članovi grupe postignu visoke rezultate, pravilnom podjelom zaduženja i sl. Bekavac (2001) navodi i ostala četiri čimbenika: pojedinačnu odgovornost – gdje se procjenjuje postignuće svakog pojedinca, a rezultate procjene drži se njegovim osobnim postignućem, ali i dijelom postignuća grupe; poticajnu interakciju licem u lice – gdje sudionici učenja potiču jedni druge na uspjeh potporom, ohrabivanjem, pohvalom, pomoći itd.; socijalne vještine – koje čine interaktivne vještine, vještine rada u malim grupama, vođenje, odlučivanje, povjerenje, komunikacijske vještine, vještine rješavanja sukoba itd.; skupno procesuiranje – u kojemu članovi grupe raspravljaju o tome koliko su uspjeli ostvariti svoje ciljeve i održati djelotvorne odnose. Pojave li se poteškoće u odnosima, članovi se uključuju u identificiranje, definiranje i rješavanje problema.

Kada postoje svi čimbenici potrebni za suradničko učenje, nastavnik odabire vrstu suradničkog učenja. Johnson, Johnson i Holubec (2008) navode kako su formulirana tri osnovna sustava unutar kojih se provodi suradničko učenje: formalno skupno učenje, informalno skupno učenje te dugotrajno suradničko učenje.



Formalno suradničko učenje odnosi se na skupni rad nekoliko učenika tijekom vremenskog razdoblja od jednog sata do nekoliko tjedana, kako bi ostvarili zajednički cilj ili zadatak. Uloga nastavnika u formalnom suradničkom učenju jest: donošenje odluka prije nastave (postavljanje ciljeva, određivanje veličine grupe, zadaća pojedinih sudionika, organizacija prostorije i radnih materijala), pojašnjavanje zadataka i suradničke strukture učenicima (sadržaja, kriterija za evaluaciju, strukturiranje pozitivne međuovisnosti, individualne odgovornosti i očekivanih ponašanja tijekom obavljanja zadataka), nadzor i interveniranje (ako je potrebno povećati zalaganje pojedinaca i grupe) i evaluacija (kvalitete ostvarenja pojedinaca i grupe). Ako je učenicima potrebna pomoć, usmjerava ih se primarno na učenike unutar grupe, a tek poslije toga na nastavnika. Od njih se očekuje interakcija u pripadajućoj grupi, dijeljenje materijala i ideja, međusobno poticanje i ohrabrivanje pri ostvarivanju željenog cilja, elaboriranje naučenog sadržaja, kao i odgovornost za mogući neuspjeh.

Informalno suradničko učenje odvija se u privremenim grupama učenika kojima je svrha ostvariti zajednički cilj učenja unutar jednog nastavnog sata ili manje (Johnson, Johnson i Smith, 1998). Koristi ga se kako bi se pozornost učenika dodatno usmjerilo na nastavni sadržaj, dodatno motiviralo ali i ponovilo, primjerice, ono što je nastavnik poučavao tijekom frontalne nastave. Uz navedeno, ono također osigurava identifikaciju netočnih shvaćanja teorija ili pojedinih dijelova sadržaja. Johnson i Johnson (2009) navode kako bi se ova vrsta suradničkog učenja trebala odvijati svakih 10 do 15 minuta unutar nastavnog sata kako bi nastavnik uočio temeljne probleme unutar nastave. Predlažu da rad bude usmjeren na raspravu unutar grupe, koja bi trajala do 5 minuta prije i poslije nastavnikova izlaganja, te kratke trominutne razgovore učenika sa suučenicom svakih 10 do 15 minuta. Nastavniku ono omogućuje smirivanje i vraćanje usredotočenosti, reorganizaciju, kao i mogućnost da kretanjem kroz učionicu sasluša o čemu učenici raspravljaju.

Dugotrajno suradničko učenje odnosi se na rad grupe učenika kroz dulje vremensko razdoblje. Ono može trajati od nekoliko mjeseci, jednog polugodišta do cijele školske godine. Stabilna struktura unutar heterogene grupe osigurava izrastanje u timski način rada, gdje učenici jedni drugima pomažu u ostvarenje kognitivnih, akademskih, socijalnih i drugih ciljeva. Temeljne zadaće učenika jesu odgovornost jednih prema drugima, poticanje na rad i osiguranje uspjeha cijelog tima. Johnson, Johnson i Smith (1998) navode kako je optimalan broj unutar tima tri do četiri učenika.

Nastavnikov odabir i strukturiranje grupa suradničkog učenja uključuje integriranje svih triju vrsta suradničkog učenja u koji će biti uključeni svi učenici. On se također može služiti brojnim metodama suradničkog rada (vidi kod Johnson, Johnson i Stanne, 2000).

Očito je kako je suradničko učenje u svim svojim vrstama i metodama te kroz sve potrebne čimbenike vrlo plodonosno u odgojno obrazovnom radu. Stoga je potrebno zapitati se zašto se ono

ne prakticira više u našim školama, zašto nastavnici ne inzistiraju na njemu, zašto se buduće ali i već zaposlene nastavnike nedovoljno poučava i usavršava, zašto učenici nisu u potpunosti upoznati s prednostima ali i načinima suradničkog rada te zašto ne sudjeluju u njegovom organiziranju. Iako je mnogo pitanja, a malo odgovora, izgleda kako je nužno sukonstrukcijsko djelovanje unutar konstruiranja nastavnog kurikulumu. Sukonstrukcijsko djelovanje trebalo bi rezultirati poticajnim i učinkovitim oblicima učenja, sudjelovanjem svih zainteresiranih za unaprjeđivanje nastavnog kurikulumu. Kako bi navedeno i uspjelo, potrebno je smanjiti moći nastavnika u organiziranju i provedbi planiranih zadataka. Ranije smo naveli kako nastavnik: odabire i strukturira grupe, postavlja ciljeve i zadatke sudionika, organizira prostorije i radne materijale, nadzire i intervenira, itd. Uključivanjem učenika u procese planiranja, provedbe i evaluacije osiguravamo njihovo kreativno djelovanje, iskazivanje interesa za nove načine učenja i rada unutar i izvan nastave, jačanje razredne kohezije, ali i jačanje povezanosti s nastavnikom, koji postaje autoritet po izboru učenika. Brown i Adler (2008) navode kako se kroz suradništvo unutar sukonstrukcijskog procesa, ali i u procesu učenja, ne ističe samo kognitivnu dimenziju usmjerenu na memoriranje sadržaja.

U takvom, 'learning to be' procesu učenik ostvaruje ono što navodi Delors (1998) – stječe znanje koje mu omogućava razumijevanje svoje okoline, ima područje praktične primjene naučenog znanja te razvija kompetencije zajedničkog, timskog, djelovanja u socijalnim situacijama.

## Literatura

1. Bekavac, M. C., (2001), Istraživanja suradničkog učenja. Napredak, br. 1, 2002., Zagreb: HPKZ.
2. Brown, J. S., Adler, R. P. (2008), Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0. *Educause Review*, 43(1), 17-32.
3. Brüning, L., Saum, T. (2009), *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen*. Bd. 1: Strategien zur Schüleraktivierung. Essen, 5. Aufl.
4. Cohen, D., Prusak, L. (2001), *In good company: How social capital makes organizations work*. Cambridge: Harvard Business School Press.
5. Delors, J. (1998), *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Educa.
6. Dryden, G., Vos, J. (2001), *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
7. Friedman, T., (2007), *The World is Flat, Release 3.0*. New York: Picador.
8. Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1989), *Cooperation and competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
9. Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1991), *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. Third Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
10. Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2005), *New Developments in Social interdependence Theory*. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 131 (4), Philadelphia: Heldref Publications, 285-358.
11. Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009), *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
12. Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. (2008), *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

13. Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1998), Cooperative Learning Returns to College: What Evidence Is There that it Works? *Change* 30, (4). 27-35
14. Poljak, V. (1980), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
15. Smith, K. (2001), Preparing Students for an Interdependent World: Role of Cooperation and Social Interdependence Theory. U: Cooper, J., Robinson, P. (ur.). Chapter 1 of *Small group learning in higher education: Research and practice*. New Forums Press.
16. Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
17. Totten, S., Sills, T., Digby, A., Russ, P. (1991), *Cooperative learning: A guide to research*. New York: Garland

## **Dislocation of Power in Teaching Practice - Opportunities for Cooperative Learning**

### **Abstract**

This paper considers the multiple possibilities, but also the limited factors of cooperative learning, which goal is to empower students, enhance their social and communicative skills, and develop and strengthen their self-respect by providing what traditional learning cannot – a chance for dialog and interaction (Bruning, Saum, 2009). Since the choice and application of cooperative learning is dependent upon the teacher's choice, it is necessary to reconsider power relations in class. By involving students into the process of choosing educational strategies and methods, e.g. providing them with the choice of the ways of achieving curriculum goals, they are given a chance for active involvement in curriculum structuring. This results in a high level of involvement, higher engagement and finally better educational results.

**Keywords:** teacher, student, cooperative learning, education

# Kako prijateljstvo utječe na školski uspjeh učenika adolescentske dobi

Dr. sc. **Davor Mikas**  
Dječji vrtić „Cvrčak“, Solin

## Sažetak:

U radu je problematiziran utjecaj prijateljstva na školski uspjeh učenika adolescentske dobi. Istraživanje je obuhvatilo 427 učenika viših razreda osnovne škole s područja Splitsko-dalmatinske županije - 216 sedmih i 211 osmih razreda. Rezultati su pokazali kako skupina adolescenata koja ima prijatelja (bez obzira na spol) u prosjeku postiže bolji školski uspjeh u odnosu na skupinu koja nema prijatelja. Istovremeno na školsko postignuće u značajnoj mjeri utječe i broj prijatelja koje ima pojedini učenik ili učenica. Učenice i učenici koji imaju dva ili tri uzajamna prijateljstva postižu znatno viši školski uspjeh nego učenici koji nemaju izgrađene prijateljske odnose. Međutim, gledajući s aspekta spola, postojanje prijateljske veze ili više prijateljskih veza ima značajniji utjecaj na školsko postignuće učenika nego učenica.

**Ključne riječi:** učenici, prijateljstvo, vršnjački odnosi, socijalna kompetencija, školski uspjeh, adolescencija.

## Uvod

U procesu socijalizacije važno mjesto i značajna uloga pripada vršnjacima i vršnjačkim skupinama. Ulaskom u pubertet temeljni utjecaji na socioemocionalni razvoj djeteta postupno se premještaju izvan obitelji. Glavni emocionalni oslonac adolescent nalazi među bliskim i odanim prijateljima. Vrednovanje vlastite osobnosti na drugačiji način te snažna podrška koju će dobiti u prijateljskim odnosima osigurat će adolescentu temelj za kvalitetnije profiliranje identiteta, izgradnju osobnosti i učvršćivanje samopouzdanja (Semrud-Clikeman, 2007). U adolescenciji dijete postupno pomiče svoje emocionalne investicije s roditelja i usmjerava ih prema svijetu vršnjaka. Adolescent postaje „svjestan smrti svojih roditelja“. „Gubitkom“ roditeljskih figura kao prvog ljubavnog izbora u njegovom životu se otvara značajan prostor za uspostavljanje novih bliskih odnosa i emocionalnih investicija (Nikolić i sur., 1990). Uspostavljanje i održavanje intimnih prijateljskih veza važan je razvojni zadatak koji se nalazi pred svakim adolescentom. Iskustvo zajedničkog i bliskog života, dijeljenje osobnih i dubokih tajni bit će poligon za testiranje i usavršavanje funkcioniranja u prisnom dijadnom odnosu (Sullivan, 1953, Berndt, 1982, Semrud-Clikeman, 2007). Adolescentska prijateljstva su vrlo intenzivna. Prožeta su naglašenim diskusijama o međusobnim odnosima, humanosti, ljudskim vrijednostima i važnim životnim problemima. Iskustvo iskrenih i otvorenih prijateljskih odnosa poslužit će kao temelj i pokusni model za uspostavljanje budućih bliskih intimnih veza koje će se, razvojno gledajući, javiti nešto kasnije. Adolescenti trebaju lojalnost i povjerenje. Mogu razgovarati jako dugo o problemima koji ih muče. Ti otvoreni i iskreni razgovori pridonose još većoj blizini i učvršćuju njihovo međusobno povjerenje. Oni adolescentima

osiguravaju neophodnu emocionalnu i socijalnu podršku (Klarin, 2006, Semrud-Clikeman, 2007). Ipak, uočljivo je kako postoje određene razlike među spolovima – dječaci najčešće učvršćuju prijateljstva kroz zajedničke aktivnosti, dok su djevojčice sklonije povjerljivim i intimnim razgovorima. Djevojčice formiraju bliskija i intimnija prijateljstva nego dječaci, a prijateljski odnos najčešće opisuju u terminima bliskosti i privrženosti. Adolescentice učestalo traže kontakte sa svojim prijateljicama zbog emocionalne podrške i razumijevanja. Za razliku od njih adolescenti primarno učvršćuju prijateljstvo kroz zajednička druženja i rekreacijske aktivnosti, premda i kod njih postoji znatno veći stupanj otvorenosti prema prijateljima kada se radi o njihovoj intimi nego što je bio slučaj u ranijem periodu (Vasta i sur., 1998, Susskind, 2005, Klarin i sur., 2010, Kingery i sur., 2011).

Za svako dijete kvalitetno prijateljstvo donosi višestruku dobit. Uzajamna prijateljstva nose u sebi različite korisne elemente koji se naslanjaju na mnoge aspekte psihičkog zdravlja koji su u službi razvoja temeljnih kompetencija neophodnih za zrelo i odgovorno funkcioniranje u odrasloj dobi – bliska prijateljstva pružaju jedinstvenu priliku za istraživanje vlastitog ja i razvijanje dubinskog razumijevanja druge osobe; pružaju bazično iskustvo za buduće intimne odnose; pomažu mladima u nošenju sa stresnim iskustvima. Među najvažnije dobiti koje pruža prijateljstvo spadaju: emocionalna sigurnost, pozitivna slika o sebi, socijalna kompetencija, zadovoljenje potrebe za intimnošću, usvajanje prosocijalnog ponašanja i osjećaj zadovoljstva (Sullivan, 1953, Birch i sur., 1986, Hartup, 1996, Berndt i sur., 1999, Klarin, 2006, Berk, 2008, Meadan i Monda-Amaya, 2008, Buysse i sur., 2008). Isto tako, bliska prijateljstva mogu poboljšati stavove prema školi i angažman u njoj – pozitivna i kvalitetna iskustva tinejdžera unutar škole, razreda i vršnjačkih skupina značajno će sudjelovati u razvoju pozitivnih dojmova o životu i radu u školi. Užitak koji se javlja u suradnji i interakcijama s bliskim prijateljima u školskom okruženju, potaknut će promjenu percepcije i stavova adolescenta prema svim aspektima školskog života. Aktivni angažman u školskim aktivnostima rezultirat će značajnim porastom pozitivnog ponašanja unutar školskog konteksta (Berndt i sur., 1995, Wentzel, 2005, Berk, 2008, Véronneau i Dishion, 2011). Istovremeno, prijateljstvo je i važan zaštitni čimbenik koji čuva dijete od brojnih negativnih utjecaja iz njegove okoline. Kvalitetno prijateljstvo štiti dijete od različitih oblika zlostavljanja i to kao osobu koja je zlostavljana od strane drugih, ali i kao osobu koja zlostavlja druge. Djeca koja imaju visoko kvalitetno prijateljstvo, manje su pod udarom vršnjačkog zadirivanja i zlostavljanja, nego djeca koja nemaju kvalitetnog prijatelja. Isto tako, djeca koja pokazuju probleme ponašanja eksternaliziranog tipa, koja imaju visoko kvalitetno prijateljstvo, manje sudjeluju u različitim vidovima zlostavljanja vršnjaka u odnosu na djecu s problemima u ponašanju eksternaliziranog tipa koja nemaju kvalitetnog prijatelja (Bollmer i sur., 2005, Troutman i Fletcher, 2010).

Uzajamnost je važna odrednica i ključna osobina (kategorija) adolescentnog prijateljskog odnosa. Mnogi adolescenti u svojim izvješćima ističu kako imaju kvalitetno prijateljstvo bazirano na naklonosti i uzajamnosti (Vasta i sur., 1998, Demir i sur., 2004, Klarin, 2006). Hartup i Stevens (1997) su utvrdili (na uzorku djece osnovnoškolske dobi) kako uzajamnog prijatelja ima 75% djece, dok je kod adolescenata taj broj značajno veći i kreće se između 80% i 90%. Djeca koja imaju uzajamnog prijatelja su socijabilnija, samopouzdanija, altruističnija, manje usamljena i socijalno kompetentnija. Uzajamnost, kao kategorija prijateljske veze, povezana je i sa školskim uspjehom. Desetogodišnja djeca, koja imaju uzajamnog prijatelja, postižu kvalitetnije obrazovne rezultate i imaju bolji uspjeh u školi. Istovremeno takav tip povezanosti nije pronađen kod dvanaestogodišnje i četrnaestogodišnje djece (Klarin, 2000). Pored kategorije uzajamnosti i broj uzajamnih biranja važna je dimenzija prijateljstva. Broj uzajamno odabranih prijatelja također ima značajnu ulogu i bitno je povezan adaptacijskim mogućnostima pojedinca. Djeca koja imaju više uzajamnih biranja osjećaju se manje usamljena, imaju bolji sociometrijski status i veći doživljaj socijalne potpore. Djeca koja imaju veći broj prijatelja u razredu i koja lakše uspostavljaju nove prijateljske veze, imaju povoljniju percepciju škole, manje izbjegavaju školu i postižu bolji školski uspjeh. Kvalitetno prijateljstvo stimulira i podržava uključenost i angažman djeteta u mnoštvu aktivnosti koje se vežu uz školu. Ono je važan element u strukturi školskog postignuća (Ladd, 1990, Klarin, 2000, Lubbers i sur., 2006).

Prema podacima koje su dobili Lubbers i suradnici (2006) vršnjački status i broj prijatelja su značajnije povezani s poteškoćama u učenju, lošim ocjenama i ponavljanjem razreda nego s napretkom i visokim školskim postignućem. Drugim riječima, djeca koja su slabije prihvaćena unutar razreda i koja nemaju prijatelja, učestalije dobivaju lošije ocjene i češće ponavljaju razred. Za razliku od njih, djeca koja imaju bolji sociometrijski status i veći broj prijatelja, prihvaćenija su od strane vršnjaka i imaju manje problema u školi. Međutim, kada su u pitanju visoka školska postignuća, takvu vrstu povezanosti između sociometrijskog statusa i broja prijatelja autori nisu pronašli.

### **Problem, ciljevi i hipoteze**

**Problem** ovog rada je ispitati utjecaj uzajamnog prijateljstva, kao objektivnog pokazatelja razvoja socijalne kompetencije učenika adolescentske dobi na njihov školski uspjeh.

#### **Ciljevi istraživanja:**

1. Istražiti povezanost intimnog prijateljskog odnosa sa školskim postignućem adolescenata.

2. Utvrditi povezanost broja prijatelja i školskog uspjeha učenika viših razreda osnovne škole.
3. Provjeriti postojanje mogućih razlika između učenica i učenika u varijablama koje se vežu uz prijateljstvo s obzirom na njihov školski uspjeh.

**Hipoteze** od kojih smo pošli u istraživanju su sljedeće:

1. Očekuje se statistički značajna povezanost između prijateljstva i školskog uspjeha učenika sedmih i osmih razreda. Učenici koji imaju razvijen uzajamni prijateljski odnos imaju bolje školsko postignuće.
2. Očekuje se statistički značajna razlika između učenika u školskom uspjehu u odnosu na broj prijatelja (učenici koji imaju veći broj prijatelja postižu i bolji školski uspjeh).
3. Očekuje se statistički značajna razlika između adolescentica i adolescenata (gledajući s aspekta spola) u školskom uspjehu u odnosu na broj prijateljskih veza. S obzirom da su prijateljstva prisnija i intimnija među djevojčicama nego dječacima očekuje se da je i njihov školski uspjeh značajnije uvjetovan uzajamnom prijateljskom vezom (vezama).

### **Postupak, ispitanici i instrumentarij**

Istraživanje je provedeno u pet osnovnih škola Splitsko-dalmatinske županije. Ispitivanje je obuhvatilo 427 učenika u 22 razredna odjela sedmih i osmih razreda (210 učenica i 217 učenika).

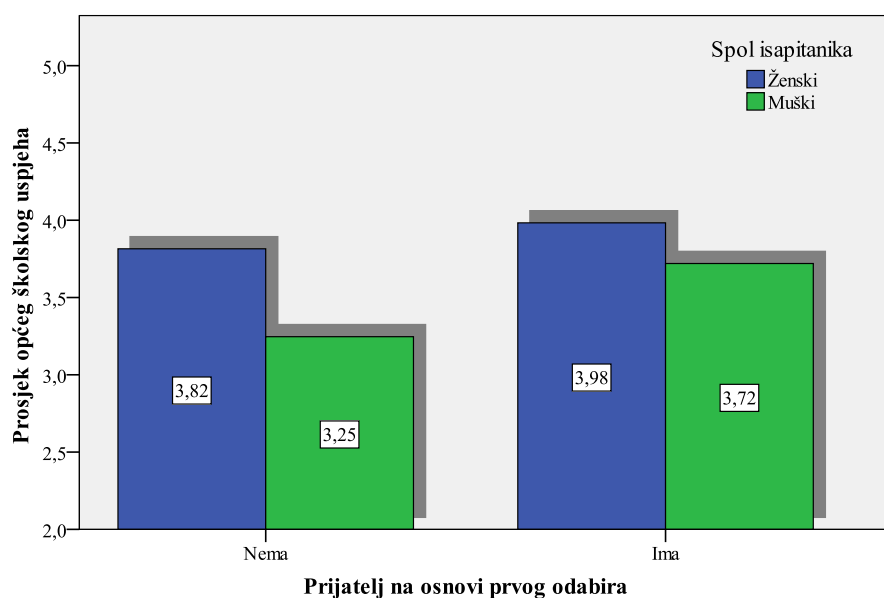
**Upitnik za ispitivanje sociometrijskog statusa** – Ovim se upitnikom ispituje sociometrijski status pojedinca u određenoj skupini kojoj pripada (npr. učenika u razredu). Sastoji se od pozitivnih i negativnih nominacija – tri su pozitivne, tri negativne (kriterij ograničenog izbora). Zadatak je svakog učenika navesti troje djece s kojima bi se najradije želio družiti u slobodno vrijeme, odnosno navesti one učenike s kojima se ne bi želio družiti tijekom slobodnog vremena.

### **Rezultati, analiza i interpretacija**

U analizi školskog uspjeha učenika viših razreda osnovne škole usredotočili smo se na rezultate postignute na polugodištu, kako bismo izbjegli učinak određenog pritiska koji vlada u školama na kraju školske godine, a koji najčešće dolazi od strane roditelja, zbog velike važnosti koju ima postignuta ocjena u postupku upisa u srednju školu. Podaci koje smo dobili pokazuju kako u strukturi školskog uspjeha osnovnoškolskih učenika adolescentske dobi većinom prevladavaju vrlo dobre i odlične ocjene (40,4% učenica i 40,1% učenika je prošlo s vrlo dobrim uspjehom, dok je odličnim uspjehom prošlo 33,3% učenica i 18,0% učenika). Ukoliko usporedimo školski uspjeh s aspekta spola uočava se činjenica kako učenice u prosjeku postižu znatno bolji školski uspjeh u

odnosu na učenike – prosječni opći školski uspjeh dječaka je 3,41 (N = 217, SD = 1,15), a djevojčica 3,91 (N = 210, SD = 1,13).

Istraživanje utjecaja prijateljstva na školski uspjeh učenika razmatrali smo u dva osnovna dijela. Najprije smo analizirali međusobnu povezanost varijabli u okolnostima kada prijateljskim odnosom smatramo samo onaj odnos kod kojeg postoji uzajamni odabir učenika koji su najbolje rangirani („najbolji prijatelj“) – oštriji kriterij. Drugi dio istraživanja prijateljskog odnosa i školskog uspjeha razmatra prirodu tog utjecaja u okolnostima kada se za prijateljski odnos prihvaća (priznaje) bilo koji uzajamni odabir dobiven pomoću tehnike biranja – blaži kriterij. Utjecaj prijateljstva temeljem prvog međusobnog izbora (PRIJ 1) na opći školski uspjeh ispitali smo pomoću modela dvofaktorske analize varijance sa spolom i prijateljstvom na osnovi prvog odabira kao faktorima. Prosjeci općeg školskog uspjeha učenika i učenika prema kategorijama prijateljstva temeljem prvog odabira prikazani su na Slici 1, a rezultati odgovarajuće analize varijance navedeni su u Tablici 1.



**Slika 1**

Prosjeci općeg školskog uspjeha učenika i učenika prema prijateljstvu temeljem prvog odabira (N = 427)

Rezultati pokazuju da istovremeno na školski uspjeh statistički značajno utječe i spol učenika i činjenica imaju li ili nemaju prijatelja. Ta dva faktora uzrokuju 5,6% varijabiliteta školskog uspjeha s time da spol ima jači utjecaj ( $\beta = 0,175$ ) nego prijateljstvo temeljem prvog odabira ( $\beta = 0,128$ ). Bez obzira na spol, učenici koji imaju prijatelja temeljem prvog odabira, u prosjeku postižu bolji školski uspjeh, 3,88 (N = 193, SD = 1,16), nego učenici koji nemaju takvo prijateljstvo (N =



234,  $M = 3,47$ ,  $SD = 1,27$ ). Prosječne vrijednosti školskog uspjeha učenica i učenika (Slika 1) pokazuju da je utjecaj prijateljstva na osnovi prvog odabira sličan kod obje skupine ispitanika, s razlikom, da je opći školski uspjeh učenika niži nego kod učenica. Međutim, potrebno je istaknuti činjenicu kako je najmanje uspješna skupina učenika koji nemaju prijatelja ( $N = 142$ ,  $M = 3,25$ ,  $SD = 1,30$ ), potom slijedi skupina učenika koji imaju izgrađen prijateljski odnos ( $N = 75$ ,  $M = 3,72$ ,  $SD = 1,21$ ) pa skupina učenica koje nemaju prijatelja ( $N = 92$ ,  $M = 3,82$ ,  $SD = 1,15$ ), a najuspješnija je skupina učenica koja ima kvalitetnu prijateljsku vezu ( $N = 118$ ,  $M = 3,98$ ,  $SD = 1,11$ ).

Na osnovi dobivenih rezultata možemo konstatirati kako bliski prijateljski odnos ima pozitivan učinak na školski uspjeh učenica i učenika. Premda je vidljivo kako je postojanje prijateljske veze temeljem prvog odabira (oštriji kriterij), uzrokom relativno manjeg varijabiliteta školskog uspjeha, ipak ostaje činjenica kako je ovaj utjecaj statistički značajan. Sukladno tome, možemo zaključiti kako rezultati istraživanja potkrepljuju važnost prijateljskog (dijadnog) odnosa u genezi školskog postignuća adolescenata. Time smo potvrdili prvu hipotezu. Međutim, neka istraživanja koja su razmatrala ovu problematiku nisu pronašla značajniju povezanost prijateljstva (kao uzajamnog dijadnog odnosa, operacionaliziranog uzajamnom nominacijom) i školskog postignuća učenika adolescentne dobi. Naime, prema navodima Klarin (2000) tijekom srednjeg djetinjstva utjecaj prijateljstva na školski uspjeh je evidentan, dok u periodu adolescencije njegov učinak postupno slabi.

**Tablica 1**

**Rezultati analize općeg školskog uspjeha, prema spolu i prijateljstva na osnovi prvog odabira (PRIJ1) dvofaktorskim modelom analize varijance**

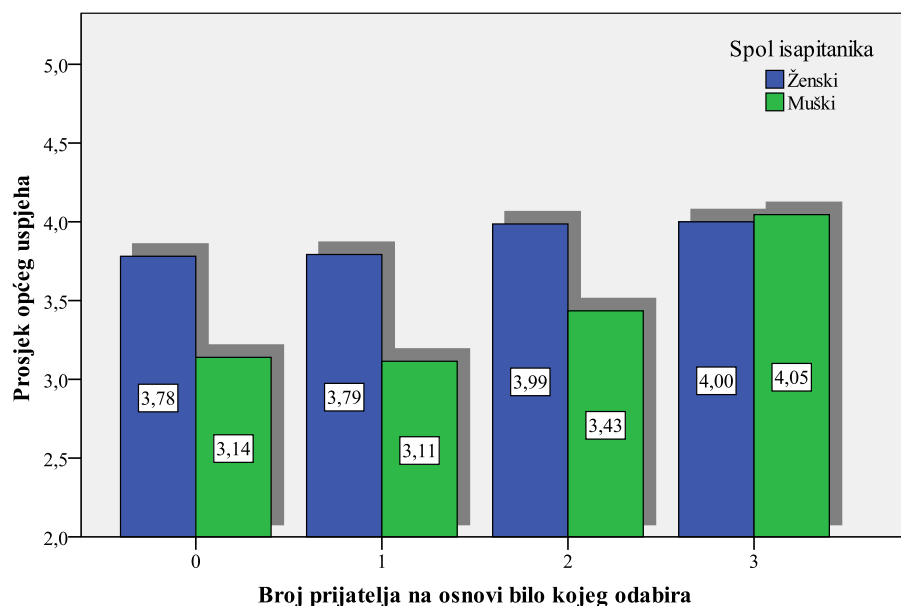
Izvor varijabiliteta		SS <sup>a</sup>	df <sup>b</sup>	MS <sup>c</sup>	F <sup>d</sup>	p <sup>e</sup>
Razlike	Spol	26,615	1	26,615	18,416	<0,001
	PRIJ1	10,108	1	10,108	6,994	0,008
Interakcija	Spol * PRIJ1	2,353	1	2,353	1,628	0,203
	Rezidual	611,318	423	1,445		
	Ukupno	650,393	426	1,527		

<sup>a</sup> zbroj kvadrata odstupanja, <sup>b</sup> broj stupnjeva slobode, <sup>c</sup> korigirana varijanca, <sup>d</sup> vrijednost test–statistike, <sup>e</sup> vjerojatnost test–statistike

Kako među postignutim rezultatima istraživanja ne postoji značajnija suglasnost o utjecaju prijateljstva na školski uspjeh adolescenata, detaljnije pojašnjenje ovog fenomena zahtijevat će

dodatne teorijsko-znanstvene elaboracije i empirijska istraživanja. Pored toga, potrebno je razmotriti podatke, dobivene u našem istraživanju, koji govore o razlici koja je postignuta između učenica i učenika, prvenstveno iz pedagoških razloga. Činjenica da učenici koji nemaju izgrađen prijateljski odnos (temeljem primjene oštrijeg kriterija) postižu najlošiji školski uspjeh, jasan je signal nastavnicima, pedagogima i ostalim stručnim suradnicima koji opominje i upozorava kako su upravo ovi dječaci dio učeničke populacije koji zahtijeva posebnu pozornost i oprez. Čini se kako su u periodu adolescencije muška djeca osobito osjetljiva na postojanje uzajamne prijateljske veze koja se javlja kao značajna razvojna podrška i emocionalni korektiv koji kompenzira nedovoljno dobre odnose s primarnim objektima (skrbnicima). Uzajamna prijateljska veza osigurava adolescentima neophodnu emocionalnu potporu i kvalitetniju socijalnu adaptaciju. Nepostojanje prijateljske veze ozbiljnije se reflektira na njihovo školsko postignuće, socijalnu afirmaciju i sveukupni napredak.

U drugom dijelu ispitivanja (za razliku od prvog dijela) prihvatili smo postojanje prijateljske veze temeljem blažeg kriterija koji priznaje za prijateljski odnos bilo koji uzajamni odabir (PRIJ 3). Dvofaktorskim modelom analize varijance sa spolom i brojem prijatelja na osnovi bilo kojeg uzajamnog odabira (može ih biti 0, 1, 2 ili 3 – blaži kriterij) te općim školskim uspjehom kao zavisnom varijablom provjerili smo utjecaj broja prijatelja na opći školski uspjeh. Prosjeci općeg školskog uspjeha učenica i učenika prema broju prijateljskih veza na osnovi bilo kojeg izbora prikazani su na Slici 2, a rezultati odgovarajuće analize varijance navedeni su u Tablici 2.



**Slika 2**

Prosjeci općeg školskog uspjeha učenica i učenika prema broju prijatelja na osnovu bilo kojeg odabira (N = 427)

**Tablica 2****Rezultati analize općeg školskog uspjeha, prema spolu i broju prijateljstava na osnovu bilo kojeg odabira (PRIJ3) dvofaktorskim modelom analize varijance**

Izvor varijabiliteta		SS <sup>a</sup>	df <sup>b</sup>	MS <sup>c</sup>	F <sup>d</sup>	p <sup>e</sup>
Razlike	Spol	26,615	1	26,615	18,730	<0,001
	PRIJ3	20,050	3	6,683	4,703	0,003
Interakcija	Spol * PRIJ3	8,331	3	2,777	1,954	0,120
	Rezidual	595,397	419	1,421		
	Ukupno	650,393	426	1,527		

<sup>a</sup> zbroj kvadrata odstupanja, <sup>b</sup> broj stupnjeva slobode, <sup>c</sup> korigirana varijanica, <sup>d</sup> vrijednost test–statistike, <sup>e</sup> vjerojatnost test–statistike

Slično, kao i kod prethodnog modela, na školski uspjeh, osim spola, statistički značajno utječe i broj prijatelja. Faktori niti u ovom slučaju ne objašnjavaju veliki dio varijabiliteta općeg školskog uspjeha, samo 7,2%, a da je pri tome, kao i u slučaju prijateljstva na osnovi prvog (jednog) odabira, značajnija uloga spola ( $\beta = 0,189$ ) nego činjenice da li učenik ima ili nema prijatelja temeljem više odabira ( $\beta = 0,176$ ). Utjecaj samog spola je isti kao i u modelu s prijateljem temeljem prvog odabira (PRIJ 1), a utjecaj broja prijatelja na osnovi većeg broja odabira (PRIJ 3) kod oba spola doprinosi porastu općeg školskog uspjeha. Učenice koje nemaju odnosno imaju jedno takvo prijateljstvo, postižu u prosjeku sličan školski uspjeh ( $N = 32$ ,  $M = 3,78$ ,  $SD = 1,18$  – učenice koje nemaju prijatelja;  $N = 53$ ,  $M = 3,79$ ,  $SD = 1,26$  – učenice s jednim uzajamnim prijateljstvom). One koje imaju dva odnosno tri prijateljstva u prosjeku imaju jednak školski uspjeh (učenice s dva uzajamna prijateljstva –  $M = 3,99$ ,  $N = 73$ ,  $SD = 0,96$ ); učenice s tri prijatelja –  $M = 4,00$ ,  $N = 52$ ,  $SD = 1,17$ ). Slična je situacija i kod učenika koji nemaju odnosno imaju jedno uzajamno prijateljstvo ( $N = 43$ ,  $M = 3,14$ ,  $SD = 1,28$ , odnosno  $N = 61$ ,  $M = 3,11$ ,  $SD = 1,42$ ). Istovremeno, skupina učenika s dva prijatelja u prosjeku postiže nešto viši opći školski uspjeh ( $M = 3,43$  ( $N = 69$ ,  $SD = 1,30$ )). Međutim u skupini učenika koji imaju tri uzajamna prijatelja, situacija postaje bitno drugačija. Oni u prosjeku postižu znatno viši školski uspjeh u odnosu na ostale učenike ( $M = 4,05$ ,  $N = 44$ ,  $SD = 0,81$ ) (Slika 2). Prema tome, možemo zaključiti, kako broj uzajamnih prijatelja ima značajan utjecaj na školski uspjeh učenika viših razreda osnovne škole. I u ovom slučaju (kada se uzme u obzir blaži kriterij) rezultati koje smo dobili, nedvosmisleno potvrđuju statistički značajan utjecaj broja uzajamnih prijatelja na školsko postignuće učenica i učenika, čime je naša druga hipoteza potvrđena. Učenici i učenice koji imaju dva ili tri uzajamna prijateljska odnosa, u prosjeku, postižu značajno viši školski uspjeh. Slične rezultate dobili su i neki drugi autori (Klarin, 2000).

Sukladno dobivenim rezultatima možemo zaključiti kako je utjecaj vršnjaka na socioemocionalni razvoj i školsko postignuće adolescenata veoma važan. Afirmacija među vršnjacima i izgradnja prijateljskih odnosa temeljenih na povjerenju i intimnosti pomaže adolescentima u procesu psihičkog rasta i emocionalnog sazrijevanja. Istovremeno, prijateljski odnosi su i značajna komponenta školskog uspjeha i kao takvi imaju posebnu pedagošku vrijednost. Učenici koji imaju veći broj uzajamnih prijateljstava bolje se snalaze u školskom okruženju, motiviraniji su u rješavanju nastavnih zadataka i postižu bolji školski uspjeh (Vasta i sur., 1998, Klarin, 2000, Berk, 2008, Véronneau i Dishion, 2011). Međutim, ukoliko detaljnije promotrimo dobivene rezultate s aspekta spola, primijetit ćemo kako postojanje prijateljske veze ili više prijateljskih veza ima značajniji utjecaj na školski uspjeh učenika nego što je to slučaj kod učenica. Naime, povećanje općeg školskog uspjeha kod učenica koje imaju više uzajamnih prijateljstava u odnosu na one koje nemaju prijatelja, nije tako zamjetno – raspon ocjena se kreće od 3,78 kod onih koje nemaju prijatelja do 4,00 kod onih koje imaju tri uzajamna prijateljska odabira. Situacija kod učenika je bitno drugačija. Naime, učenici koji nemaju izgrađen niti jedan uzajaman prijateljski odnos, imaju prosjek općeg školskog uspjeha 3,14, dok prosjek onih učenika koji imaju tri prijateljske veze (maksimalan broj uzajamnih odabira) iznosi 4,05. Razlika među njima je evidentna i ovaj raspon se proteže za gotovo čitavu jednu ocjenu (bod, jedinicu). Ovi podaci ukazuju na činjenicu kako je u periodu adolescencije postojanje prijateljske veze ili više prijateljskih veza, s aspekta emocionalnog i socijalnog razvoja, važnije učenicima nego učenicama. Dobiveni podaci ne potvrđuju treću hipotezu i oni su u suprotnosti s stavovima nekih autora koji naglašavaju kako su prijateljstva među adolescenticama kvalitetnija, intenzivnija i s puno više podrške nego među adolescentima (Vasta i sur., 1998, Susskind, 2005, Klarin i sur., 2010, Véronneau i Dishion, 2011). Ovakvi se rezultati mogu objasniti činjenicom kako su djevojčice adolescentske dobi, razvojno gledajući, ipak zrelije od dječaka. Čini se kako one bolje i spretnije funkcioniraju kao jedinke i manje su ovisne o bliskim prijateljskim vezama. Njihovo školsko postignuće nije značajnije uvjetovano postojanjem jednog ili više uzajamnih prijateljskih odnosa, kao kod adolescenata. Smanjena ovisnost adolescentica o uzajamnim prijateljskim vezama rezultat je njihove veće samostalnosti i zrelosti. One, gledajući u prosjeku, mirnije prolaze adolescentni period i funkcioniraju na socijalno prihvatljiviji (zreliji) način. Niža razina unutarnjih (intraprosihčkih) konflikata, socijalno prihvatljivije ponašanje s manje agresivnih i opozicijskih elemenata omogućavaju adolescenticama neophodnu stabilnost i mir, što povećava njihovu sposobnost koncentracije, motivacije i usredotočenosti na različite obrazovne zadatke.

## Zaključak

Rezultati ovog istraživanja jasno ukazuju na važnost koji uzajamno prijateljstvo ima u strukturi školskog uspjeha učenika adolescentne dobi. Postojanje prijateljske veze pokazuje se kao značajan faktor koji pozitivno djeluje na školsko postignuće. Premda neka istraživanja nisu pronašla značajnu povezanost između prijateljstva i školskog uspjeha kod učenika viših razreda osnovne škole, naši rezultati govore upravo suprotno. Učenici koji imaju uzajamnog prijatelja, u prosjeku postižu više obrazovne rezultate i imaju bolji školski uspjeh. Isto tako, rezultati koje smo dobili također govore kako na opći školski uspjeh značajan utjecaj ima i broj prijatelja koje ima pojedini učenik ili učenica. Učenice i učenici koji imaju dva ili tri uzajamna prijateljstva, u prosjeku postižu znatno viši školski uspjeh. Istovremeno, gledajući s aspekta spola, postojanje prijateljske veze ili više prijateljskih veza značajnije utječe na školsko postignuće učenika nego učenica.

Zaključno možemo istaći kako uzajamno prijateljstvo ima značajnu ulogu u strukturi školskog postignuća učenika adolescentne dobi. Kroz kvalitetan prijateljski odnos učenik stječe novo, često i korektivno, iskustvo koje mu pomaže u nošenju s različitim unutrašnjim konfliktima i vanjskim frustrirajućim situacijama. Putem prijateljske veze adolescent dobiva strateški emocionalni oslonac koji mu je osobito važan u suočavanju s mnogim životnim nedaćama i frustracijama. Isto tako, uzajamno prijateljstvo jača motivaciju i interes za odgojno-obrazovne aktivnosti i podupire školsko postignuće učenika. Imajući to u vidu suvremena pedagogija treba s posebnom pozornošću razmotriti ulogu prijateljstva u razvoju socijalne kompetencije i školskog uspjeha. Pomoću kurikuluma socijalnih kompetencija potrebno je konceptijski osmisliti i intenzivno raditi na afirmaciji vršnjačkih odnosa, poticanju stvaranja uzajamnih prijateljstva i osjećaja grupne pripadnosti (jačanjem razredne kohezije).

## Literatura

1. Berk, L. E. (2008), *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Berndt, T.J. (1982), The Features and Effects of Friendship in Early Adolescence, *Child Development* 53, str. 1447-1460.
3. Berndt, T. J. , & Keefe, K. (1995), Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development* , 66, str. 1312-1329.
4. Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999), Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school, *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, str. 13–41.
5. Birch, L. L., Billman, J. (1986), Preschools children's food sharing with friends and acquaintances. *Child Development*, 57, str. 387-395.
6. Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005), A Friend in Need, The Role of Friendship Quality as a Protective Factor in Peer Victimization and Bulling. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, str. 701-712.

7. Buysse, V., Goldman, B. D., West, T., & Hollingsworth, H. (2008), Friendships in Early Childhood, Implications for Early Education and Intervention, U: Brown, W. H. Odom, S. L. McConnell, R. S. (ur.), *Social Competence of Young Children, Risk, Disability, & Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes, str. 78-97.
8. Demir, M., Urberg, K., A. (2004), Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, str. 68-82.
9. Hartup, W.W. (1996), The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance, *Child Development*, 67, str. 1-13.
10. Hartup, W.W., Stevens, N. (1997), Friendships and Adaptation in Life Course. *Psychological Bulletin*, 121(3), str. 355-370.
11. Kingery J.N., Erdley, C.A., & Marshall, K.C. (2011), Peer Acceptance and Friendship as Predictors of Early Adolescents' Adjustment Across the Middle School Transition. *Merrill-Palmer Quarterly*. 57 (3), str. 215–243.
12. Klarin, M. (2000), *Odnosi u obitelji i s vršnjacima kao prediktori različitih aspekata prilagodbe u školi*. Doktorska disertacija Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
13. Klarin, M. (2006), *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. Klarin, M., Proroković, A., Šimić Šašić, S. (2010), Doživljaj prijateljstva i njegovi ponašajni korelati u adolescenata. *Pedagoški istraživanja*, 7 (1), str. 7-22.
15. Ladd, G. W. (1990), Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, str. 1081-1100.
16. Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P. C., Snijders, T. A. B., Creemers, B. P. M., & Kuyper, H. (2006), The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44, str. 491-512.
17. Meadan, H., Monda-Amaya, L. (2008), Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), str. 158-167.
18. Nikolić, S., Klain, E., Vidović, V. (1990), *Osnove medicinske psihologije*. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
19. Semrud-Clikeman, M. (2007), *Social Competence in Children*. New York: Springer.
20. Sullivan, H. S. (1953), *Interpersonal theory of psychiatry*, New York: Norton & Company, Inc.
21. Susskind, J. (2005), *Social Development*. Encyclopedia of Human Development. SAGE Publications.
22. Troutman D.R., Fletcher, A. C. (2010), Context and companionship in children's short-term versus long-term friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(8), str. 1060-1074.
23. Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1998), *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: „Naklada Slap“.
24. Véronneau, M.-H., Dishion, T. J. (2011), Middle school friendships and academic achievement in early adolescence: A longitudinal analysis. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), str. 99-124.
25. Wentzel, K. R. (2005), Peer relationships, motivation, and academic performance at school. U Elliot, A. & Dweck, C. (ur.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York, NY: Guilford, str. 279-296.

# **How Friendship Affects Academic Achievement of Students in Their Adolescent Age**

## **Abstract**

The paper discusses the influence of friendship on the academic achievement of students in their adolescent age. The research involved 427 students from elementary schools (216 seventh graders and 211 eighth graders) from Split-Dalmatia County. The results show that those adolescents who have friends (regardless of gender) achieve better success in school than those students that have no friends. At the same time, the number of friends that an individual student has significantly affects school success. The students who have built two or three friendships have significantly higher academic achievement than the students who haven't built friendly relationships. However, looking from the gender perspective, a friendly tie or several friendships have more significant impact on the academic achievement of male students, than on the academic achievement of female students.

**Keywords:** students, friends, peer relationships, social competence, academic achievement, adolescence

# Poticajno prostorno materijalno okruženje - dimenzija kulture vrtića kao preduvjet za kvalitetno življenje i učenje djece i odraslih

Višnja Milačić  
Dječji vrtić Biograd

## Sažetak

Pitanje kvalitete prostornog i materijalnog okruženja vrtića nužno povezuje propitivanje kulture odgojno obrazovne ustanove. U ovom radu bit će prikazan proces razvoja odgojno-obrazovne prakse dječjeg vrtića „Biograd“ dolaskom stručnog suradnika pedagoga. Prikazat ćemo njegovu ulogu u pedagoškom i organizacijskom vođenju trogodišnje provedbe pedagoškog akcijskog istraživanja. Dječji vrtić „Biograd“ svoj proces razvoja započeo je stvaranjem poticajnog prostornog i materijalnog okruženja za življenje i učenje djece i odraslih. Proces razvoja nastavlja se daljnjim praćenjem, dokumentiranjem i razumijevanjem djeteta što poboljšava kvalitetu življenja i učenja. Sukladno s razumijevanjem djeteta i njegovog prirodnog razvoja, mijenja se teorija i praksa što se uvelike odražava na kreiranje kurikuluma i kulturnog identiteta dječjeg vrtića „Biograd“.

Odgovornik je bio glavni čimbenik u mijenjanju odgojno-obrazovne prakse, u čemu mu je pomogao „kritički prijatelj“ pedagog, koji je važan za osvješćivanje i mijenjanje odgojiteljevih implicitnih pedagogija. Ovim radom smo htjeli prikazati kako su napravljeni mali koraci u stvaranju zajednice koja uči i tako stvara prepoznatljivu kulturu ustanove i njezinu kvalitetu. Promjene u kulturi vrtića događale su se sporo jer su proizašle radom i razvojem svakog pojedinca. Takav razvoj pojedinca uvjetuje razvojem ustanove, a time i razvojem kulture vrtića.

Nastavak ovog istraživanja vidimo u daljnjem usmjeravanju na stalno propitivanje prakse kroz akcijsko, kvalitativno istraživanje, refleksiju i profesionalni dijalog.

**Ključne riječi:** prostorno-materijalno okruženje vrtića, kultura vrtića, akcijsko istraživanje, življenje i učenje, zajednica koja uči, implicitna pedagogija

## Uvod

Mnogi naši stručnjaci s područja ranog odgoja i obrazovanja poput Miljak (2009), Slunjski (2006) i Petrović-Sočo(2007) naglašavaju važnost prostornog i materijalnog okruženja odgojno-obrazovne ustanove te povezanost okruženja za učenje s kvalitetom učenja. Raspored prostora i opremljenost materijalima i igračkama govore o pedagoškoj kulturi ustanove. (Petrović-Sočo, 2011). Kvaliteta prostornog i materijalnog okruženja odgojno-obrazovne ustanove snažno određuje prirodu učenja djeteta i odraslog u ustanovi, ono ga može obogatiti ili osiromašiti. Sijedom toga i kultura odgojno-obrazovne ustanove može se opisati kao „zrak koji udišemo“. Može imati pozitivan utjecaj na učenje, i istraživanje odgojno-obrazovnog procesa, ali i negativne. Ista autorica navodi kako „kulturu stvaraju njezini sudionici, ona se neminovno mijenja kako se mijenjanju njezini pripadnici“ (Vujičić, 2011, str.36).

Način na koji odgojitelji i stručni suradnici vrtića budu shvaćali svoju profesionalnu kompetenciju u radu s djecom pomoći će im u promišljanju i određivanju granice što je dobro ili



loše za dijete, odnosno, što to može osnažiti ili osiromašiti proces njegovog učenja. Ovo je ujedno i profesionalna obveza odgojitelja. Međutim, često se događa da zbog nemogućnosti uočavanja raskoraka između „teorije o akciji“ i „teorije u akciji“ profesionalna obveza odgojitelja da slijede dijete a ne program, izostane.

Kako bismo osigurali poticajno ili razvojno primjereno okruženje za dijete potrebno je prije svega omogućiti odgojitelju razvijanje samouvida i stjecanje znanja o svom djelovanju na dijete. Ovdje je neizbježna uloga stručnog suradnika pedagoga da osposobi odgojitelja za samoprocjenu i zajedničku procjenu kvalitete odgojno-obrazovnog rada s djecom, putem zajedničkog refleksivnog istraživanja odgojno-obrazovne prakse. Koliko budemo ulagali u ljude, njihovo usavršavanje toliko ćemo ulagati i u kulturu naše odgojno-obrazovne ustanove.

Svu složenost i dinamičnost odgojno-obrazovnog procesa moguće je istražiti akcijskim pristupom istraživanju. Pedagoško akcijsko istraživanje je izravno, zajedničko promatranje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse s namjerom njezinog unapređivanja koje će voditi emancipaciji djece i odgojitelja (Miljak, 2009).

Sve dok odgojitelji ne postanu istraživači vlastite odgojno obrazovne prakse neće se smanjiti raskorak između teorije i prakse. Samo zajedničko kritičko promišljanje u akciji doprinosi prožimanju teorije i prakse što pridonosi i razvijanju otvorenog kurikulumu i kvaliteti kulture vrtića. Odgojitelj je glavni čimbenik u mijenjanju odgojno-obrazovne prakse, stvaranju, razvijanju i građenju teorije odgojno-obrazovnog rada. U tome mu pomaže „kritički prijatelj“ pedagog, koji je inicijator, suistraživač i suevaluator akcijskog istraživanja odgojno-obrazovne ustanove. Odgojitelji ovakvim pristupom istraživanju i evoluiranju vlastite prakse postaju refleksivni praktičari. Tek odgojitelj refleksivni praktičar može prepoznati stvarne potrebe djece i adekvatno reagirati na njih, opremajući prostor i nudeći materijal kojim bi dijete nastavilo istraživanje i otkrivanje svojih potencijala. Upravo zato što te promjene dolaze od ljudi i njihovog radna na sebi, promjene u kulturi vrtića događaju se sporo. Naš proces unapređenja kvalitete odgojno-obrazovne prakse događao se sporo, započeo je mijenjanjem prostornog i materijalnog okruženja ustanove, a istodobno su se mijenjale i druge dimenzije kulture vrtića. Paralelno se mijenjao sastav grupa – prelazak na mješovite odgojno skupine, promjene u organizaciji vremena aktivnosti, promjene u suradnji s roditeljima, mijenjao se i stil komunikacije odgojitelja i odgojitelja, te odgojitelja s djecom i slično. Stoga ću ovim radom pokušati približiti način na koji je dječji vrtić „Biograd“ gradio i razvijao svoj kurikulum te poboljšavao kulturu vrtića mijenjajući odgojno-obrazovnu praksu u okruženju u kojem djeluje.

## **Teorijski pristup problemu istraživanja**

Pitanje kvalitete prostornog i materijalnog okruženja vrtića nužno se povezuje sa propitivanjem kulture odgojno obrazovne ustanove. Prostor je ogledalo kulture, odnosno, svjedoči o tome što odrasli misli o djeci, o njihovu učenju, o tome što ona mogu, te koja je uloga odraslog u njihovom učenju, razvoju i odgoju (Petrović-Sočo, 2007). Većina autora ističe kako razumjeti kulturu znači poznavati svoju instituciju. Prema autorici Vujičić kultura odgojno obrazovne ustanove prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno obrazovne prakse u svrhu njezinog unapređivanja. Zato se spomenuta autorica zalaže za istraživačku kulturu kao kulturu koja uči i istražuje, kulturu u kojoj ljudi stalno razvijaju i istražuju svoje sposobnosti, u kojoj ljudi stalno uče i istražuju zajedno (Vujičić, 2011).

Prema Reggio pedagogiji osmišljenost prostora od velike je važnosti, najbolji je pokazatelj razmišljanja i načina života onih koji u njemu borave. Autorica Rinaldi koja je dala veliki doprinos u Reggio pristupu, nasljednica Malaguzzia, navodi da okruženje treba urediti tako da djetetu omogućuje stalni dijalog s drugom djecom, odgojiteljima i okruženjem te da mu okruženje predstavlja izazov za učenje (Rinaldi, 2006). Još jedna autorica iz Reggio pedagogije Taguchi, naglašava važnost materijalne opremljenosti pedagoškog okruženje za neprestani razvoj i učenje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Odnos i utjecaj materijalnog okruženja na sudionike odgojno-obrazovnog procesa autorica naziva interaktivna pedagogija. Interaktivna pedagogija pruža djeci mogućnost učenja putem interakcije s različitim materijalima (Taguchi, H. L. 2010). Rezimirajući navedene autore, jasno je međusobno djelovanje teorije i prakse. Međutim, veliki raskorak između teorije i prakse govori nam kako ipak nismo dovoljno osvijestili važnost okruženja za učenje djece, kao ni kulturu svog vrtića. Odnosno, sva naša znanja kao i promjene zakona i programa nemaju značajniji utjecaj na kvalitetnije pomake u odgojno-obrazovnom radu, već se stvarne promjene u vrtiću događaju kada dolaze iznutra. Postavlja se pitanje - koja je to „tajna sila“ koja upravlja odgojno obrazovnom praksom pojedinih vrtića, gdje je raskorak između teorije i prakse velik? Autorica Slunjski tu „tajnu silu“ naziva „osobna“ koncepcija odgojitelja te dodaje kako „odgojno obrazovnom praksom pojedinog odgojitelja najviše upravlja njegova „osobna“ koncepcija, tj. njegova „osobna“ teorija (Slunjski, 2011. str. 63).

Kako postići najmanji mogući raskorak između teorije i prakse? Prema rezultatima nekih istraživanja visoku razinu odgojno-obrazovne prakse uspjele su izraditi one ustanove ranog odgoja koje su tijekom višegodišnjih zajedničkih istraživanja razvile kulturu postupnog, ali što je još bitnije, kontinuiranog unapređivanja prakse te su na tim osnovama razvijale vlastiti kurikulum (Slunjski, 2011). Isto navodi i Vujičić koja dominantom strategijom profesionalnog razvoja

odgojitelja u kulturi usmjerenoj na istraživanje odgojno-obrazovne prakse smatra zajedničko istraživanje, razvijanjem suradničke kulture (Vujičić, 2011).

Akcijskim istraživanjem odgojno-obrazovne prakse moguće je mijenjati ne samo odgojnu praksu, već i osobe uključene u taj proces. Kako navodi autorica Miljak „Izravnim sudjelovanjem u odgojno-obrazovnoj praksi istraživač postupno mijenja svoj pristup djetetu jer se produbljuje njegovo razumijevanje djeteta. Sukladno tome istraživač odgojitelj (bez prisile ili nadzora) samoinicijativno mijenja odgojnu praksu, uvjete življenja i učenja u ustanovi“ (Miljak, 2007, str. 229). Dijete koje boravi deset sati dnevno u ustanovi, jasno razumije uređenje prostora i ponudu materijala i igračaka u tom prostoru. Jednom riječju, „dekodira“ poruku koju mu prostorno i materijalno okruženje njegove odgojne grupe, a i cjelokupne ustanove šalje. Odgojitelj koji zna slušati i slijediti dijete dobit će pomoć od djece u tom istraživanju, kako još može pospješiti učenje, koje su to situacije koje pogoduju učenju itd. Kada se stvaraju organizacije koje su usklađene s ljudskom prirodom, onda se stvaraju organizacije koje uče (Senge, 2003). Mijenjanje teorije i prakse treba biti sukladno razumijevanju djeteta. Odnosno, važno je praksu promatrati očima djeteta. To nam je ujedno najbolja (samo)procjena okruženja. Iz svega do sada navedenog jasno se vidi kako promjene moraju dolaziti iznutra, iz samog vrtića, a ne izvana. Uz to proces mijenjanja je nepredvidiv i jedinstven za svaku ustanovu, potvrđuju istraživanja Stoll i Fink (2000).

Prikaz provedbe pedagoškog akcijskog istraživanja koji slijedi u nastavku dat će uvid u konkretna iskustva iz pedagoške prakse u konkretnom okruženju

### **Empirijski pristup istraživanom problemu**

Analizom dosadašnjeg načina rada uočili smo probleme u praksi, kao što su loša prostorna organizacija i nedostatak djeci zanimljivih i poticajnih materijala za rad i igru. Pretpostavili smo da bi se reorganizacijom prostora vrtića, prilagodbom namješta, drugačijom organizacijom sobe dnevnog boravka i ostalih prostora u vrtiću, te donošenjem novog didaktičkog i neoblikovanog materijala moglo stvoriti okruženje koje će biti usmjereno na dijete u smislu funkcionalnosti i omogućavanja slobodnog kretanja djece, izora materijala i aktivnosti prema potrebama, interesima i mogućnostima djeteta. Stoga je **predmet** ovog rada istodobno istraživanje i mijenjanje prostornog i materijalnog okruženja odgojno-obrazovne ustanove prema stvaranju zajednice koja uči i vodi razvijanju kulture vrtića.

**Cilj** istraživanja je osposobljavanje odgojitelja, stručnog suradnika i svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa za samostalno, zajedničko, suradničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse, koja će doprinositi izgrađivanju kvalitetnijeg prostornog i materijalnog okruženja za življenje i učenje djece i odraslih u ustanovi.

Iz samog cilja proizlaze i zadaće koje su usmjerene upoznavanju, razumijevanju i mijenjanju prostorno-materijalne dimenzije vrtića i koje su imale utjecaj na stvaranje zajednice koja uči i razvija kulturu vrtića.

#### **Zadaci** istraživanja:

- preoblikovanje prostora vrtića u smislu formiranja centara aktivnosti koji omogućuju različite vrste aktivnosti i iskustva s obzirom na različitost interesa, potreba i razvojnih mogućnosti djece.
- poticanje odgojitelja na osiguravanje djeci mnoštva raznovrsnih i zanimljivih materijala, koje će moći koristiti kad požele
- preoblikovanje prostora uz kontinuiranu interakciju i sudjelovanje djeteta, odgojitelja, stručnog suradnika i roditelja
- organizirati prostor tako da promovira susrete, komunikaciju i interakciju djece i odraslih
- dopustiti djeci slobodu korištenja svih prostora vrtića
- stvarati mogućnosti za igre i učenje u manjim skupinama ili individualni rad djeteta
- stvarati uvjete za prirodno učenje djece
- promatrati djecu u različitim aktivnostima u svrhu boljeg razumijevanja svakog pojedinog djeteta
- poticati kod odgojitelja sposobnost suradničkog učenja, refleksije i samorefleksije na vlastitu praksu

#### **Analiza postojećeg stanja** (pedagoška godina 2009/2010)

U namjenskom objektu sagrađenom prije 37 godina odvija se odgojno obrazovni rad s djecom u pet odgojnih skupina. Tri mješovite odgojne skupine u dobi od 3 godine do polaska u školu, i dvije jasličke odgojne skupine. Sobe dnevnog boravka se u svom izgledu međusobno ne razlikuju previše, prekriva ih isti glamurozni namještaj, veliki stol odgojitelja koji straži na sredini sobe. Zbog glamurnog namještaja i sklopova polica koje nisu bile fleksibilne, okruženje se nije moglo lako preinačiti u skladu s dječjim rastom i razvojem. Također, djeca nisu imala ni slobodnog prostora potrebnog za kretanje te se na taj način djeci ne pruža priliku za tjelesne izazove.

Svaka soba dnevnog boravka sadrži nekoliko vrsta stereotipnih centara: centar građenja, centar kuhinje, likovni centar. Navedeni centri nisu odvojeni paravanima, svojom ponudom oskudijevaju didaktičkim i neoblikovanim materijalima za dječju igru. Općenito, centri su izgledali sterilno i jako oskudno bez oznake funkcije. Bilo kakav materijal ili igračke su uredno spremljeni na police ili zatvoreni u ormaru tako da dijete samostalno nije moglo doći do njih. Cijeli prostor

izgleda previše uredno što odaje kako odgojiteljice imaju potpunu kontrolu nad odabirom i spremanjem materijala. Djeca ne mogu samostalno gotovo ništa uzeti što u velikoj mjeri guši njihovu autonomnost i razvoj kreativnosti. Većina panoa u sobi dnevnog boravka nalazi se van dosega djece te su na njemu samo izabrani crteži. Dijete nije u mogućnosti da dođe i samo stavi svoj crtež bez odgojiteljice.

Zidovi soba obojeni su u hladnu bijelu boju i sasvim su prazni, ne djeluju vizualno smirujuće. Veliki je dio prostora u vrtiću neiskorišten, kao što su prostor garderobe, sanitarni čvor, hodnik. Hodnik ima samo funkciju prolaza i garderobe, sastoji se od ormarića za odjeću i obuću, te je nepoticajan je za bilo kakvu vrstu aktivnosti. Panoi u hodniku nalaze se visoko na zidu iznad ormarića za garderobu, izvan su dječjeg vidokruga te sadrže uglavnom samo izabrane crteže kako bi ukrašavali pano. Ostatak hodnika ukrašen je radovima odgojitelja koji se ne smiju dirati te je njihova funkcija čisto estetske prirode. Hodnik je povezivao sobe dnevnog boravka, no, ne i one koji u njima borave. Takva organizacija prostora onemogućavala je djeci razvijanje socijalnih odnosa, i nepovoljno je utjecala na međuljudske odnose odgojitelja. U svojim dnevnim aktivnostima djeca su besciljno lutala po sobi jer se nisu znala zabaviti, niti ih je ponuđeni sadržaj interesirao na način da bi zaokupio njihovu pažnju na dulje vrijeme. Okruženje ne ostavlja dojam dobrodošlice nego samo naznačuje kako djeca tu borave, dok je obrazovni i kreativni potencijal zapostavljen. Odgojiteljice su priznale kako su promjene potrebne ali da se one zbog nedostatka financija, stručnog suradnika i motivacije među kolektivom još nisu dogodile.

Zaključno, može se reći kako prostorno i materijalno okruženje dječjeg vrtića „Biograd“ zahtijeva temeljite promjene koje će iskazivati interese i potrebe djece. Da bi se krenulo u njihov razvoj potrebno je unaprijediti rad i kvalitetu odgojitelja jer su oni nosioci obrazovnog i razvojnog potencijala prostornog i materijalnog okruženja. Da bi se unaprijedila kvaliteta rada odgojitelja prije svega je važna njihova unutarnja motivacija za promjenom. Nakon što odgojitelj izađe iz „klasičnih“ okvira i osvijesti potrebu za promjenom može u pravom smislu riječi promišljati svoju odgojno-obrazovnu praksu. Svjesna sam da je to jedan dug i trnovit put kako za odgojitelje tako i za mene.

### **Tijek istraživanja**

Pedagoško akcijsko istraživanje započelo je u matičnom objektu dječjeg vrtića „Biograd“ pedagoške godine 2009/2010 dolaskom stručnog suradnika pedagoga. Na samom početku pedagoške godine održan je stručni aktiv na kojem se osim teorijskog izlaganja razmatralo trenutno stanje vezano za prostorno i materijalno okruženje vrtića te uloga odgojitelja u održavanju istog. Bio je to pokušaj refleksije na uvid u odgojno-obrazovni rad. Nastojalo se doći do povratnih informacija od strane odgojitelja u vezi prostorno-materijalnog konteksta ustanove: koliko je

prostor dostupan za dijete, koliko omogućava komunikaciju, strukturiranost centara aktivnosti, koje stilove učenja kod djece potiče trenutno prostorno i materijalno okruženje, koliko se djeca mogu baviti aktivnostima bez da ih se ometa itd. Odgojitelji smatraju kako nedostaje dodatnih materijala te uporno ističu probleme koji im onemogućuju kvalitetan rad, ne osvrnuvši se ni jednom na probleme s kojima se djeca u ovakvom prostornom i materijalnom okruženju susreću. Na prezentaciju o promjenama u prostornom i materijalnom okruženju nastala su velika negodovanja. Odgojitelji nisu prepoznali više ciljeve koji se traže od njih i djelovali su povučeno i rezervirano. Nedostajalo je motivacije među samim odgojiteljima da uopće krenu u promjene nakon godina i godina istog principa rada. Odgojitelji su imali bezbroj argumenata iza kojih se skrivao strah od promjena, jer navedene godine rada za većinu predstavljaju garanciju kvalitete a ne poziv za promjenu. Otpor se nalazio na svakom koraku te se iz cijele situacije moglo uvidjeti da će bilo kakve promjene ići jako sporo. U konačnici za promjene su se odlučile četiri odgojiteljice iz dvije mješovite odgojne skupine. Iako su odgojiteljice bile spremne na promjenu, dugo vremena se ništa nije događalo, svaki moj prijedlog primao se s rezervom i propitivanjem u smislenost istih. Odgojiteljice su bile uvjerenе da prostorni i materijalni uvjeti utječu na njihov rad i učenje djece, ali isto tako su bile uvjerenе da one na njih ne mogu utjecati samo uz pomoć stručnog suradnika, bez financijske potpore osnivača.

Nakon mjeseci istraživanja prakse i dogovora uslijedila je prva faza promjena, o čemu su bili svi informirani (spremačice, kuharice, domar,...). Kako nije bilo financijskih sredstava za kupnju novog polivalentnog namješta, domar je otpilio vrata svih ormara, razdvojio sklopove velikih polica, spustio panoe, kako bi djeci sve bilo na dohvata ruke. Sada se prostor mogao podijeliti na manje prostorne cjeline, tj. centre aktivnosti koje je trebalo popuniti adekvatnim materijalom. Odgojiteljice su počele donositi neoblikovani materijal, za koji su prije imale mišljenje kako samo stvara nered u sobi dnevnog boravka. Kada se skupilo dovoljno materijala počelo se s izradom igara od istog. U početku bi se nalazili u popodnevnim satima i izrađivali. Međutim, uvidjeli smo kako je to pogrešno, jer kad bi sutradan djeca ugledala nove materijale u sobi nije bilo velikog oduševljenja, pa smo ubrzo počeli izrađivati igračke u grupi zajedno s djecom. Na taj način smo obogatili postojeće centre u sobama dnevnog boravka i nastajali su novi centri koji su prilagođeni potrebama i razvojnim mogućnostima djece. Ujedno su i roditelji imali bolji uvid što njihova djeca rade u vrtiću, pa su oni kao i djeca donosili potrebne materijale, a djeca su više cijenila rad koji su sami napravili.

Kao pedagog fokusirala sam se na dijete, a ne na odgojitelja. Pratila sam određeno dijete u aktivnostima, i na temelju tih bilješki razvijala suradnju, dijalog, raspravu s odgojiteljima. Uvidjela sam poteškoća kod odgojitelja prilikom promatranja i bilježenja, bilo im je potrebno osvijestiti ulogu promatrača djece u njihovoj slobodnoj igri, interakciji i aktivnostima. Stoga je održan stručni

aktiv na temu „kako i zašto promatrati dijete“ na kojem smo uz pomoć literature izradili i protokole za promatranje i praćenje. Tek na osnovu kvalitetnog promatranja i bilježenja odgojitelj može pripremiti potrebne poticaje za svako dijete u odnosu na njegove razvojne potrebe. Odgojiteljice su za početak počele promatrati djecu u igri i radu a svoja zapažanja su bilježila i iznosila na tjednim refleksijama. Jednom kada se neka aktivnost ustalila, odnosno kada se uvidjela potreba za promjenom, odgojiteljice bi krenule u promjene iz kojih su učile. Djecu se pri tom pitalo, žele li na primjer da prostor u kojem često crtaju postane likovni centar. Djeca su bila zbunjena jer nisu navikla da ih se nešto pita i uvažava njihovo mišljenje, no s vremenom se takav stav promijenilo, te su sve spremnije reagirala i izražavala svoje želje. Uvažavajući različite razvojne mogućnosti djece, različite individualne interese i sklonosti, odgojiteljice su materijalno opskrbljivale svaki centar i vršili preinake ako je bilo potrebno. Prateći dječje aktivnosti odgojiteljice su u svakom centru pridonosile kreativnom razvoju igre izrađujući zajedno s djecom razne materijale poput zdravstvenih iskaznica, novčanica, prometnih znakova, kaširanog voća, povrća itd. Pri tome su se koristile svakojakim pedagoški neoblikovanim materijalom što je doprinijelo kreativnosti i zabavi u procesu izrade. U svom radu nastojale su promatrati djecu a ne voditi ih, te su djeca dobila prijeko potrebnu slobodu i autonomnost koja je prethodno usuđujem se reći bila stavljena na „čekanje“. Na samom početku djeca od svega ponuđenog nisu znala u koji bi centar prije otišla, ali većina se brzo snašla. Tijekom vremena prostor je doživljavao brojne preinake, koje su se dešavale zbog sve većih saznanja odgojitelja kako treba promatrati djecu, a samim time i većih saznanja o djeci.

Kad smo bili gotovi sa reorganizacijom prostora u sobama dnevnog boravka i nakon što su se odgojiteljice oslobodile predrasude da je opasno djecu puštati na hodnik, odlučili smo povećati prostor za boravak djece stavljajući u funkciju prostor hodnika, garderobe i prostor sanitarnog čvora. Odgojitelji su na taj način stjecali povjerenje u dijete i time im pružali priliku da uče o sebi i svom okruženju čineći i isprobavajući u različitim aktivnostima. Uvidjeli smo kako formiranje centara u tim prostorima budi dječju radoznalost, pa smo proširivali aktivnosti u tim centrima.

Tijekom istraživanja pažnju smo posvećivali i zidovima kako dnevne sobe tako i hodnika. Kako su i oni pošiljatelji odgojno-obrazovne poruke odlučili smo ih kvalitetno i smisleno urediti. U blizini sanitarnog čvora na zidu hodnika stavili smo plahte gdje su djeca mogla nesmetano slikati. Bijeli zidovi soba dnevnog boravka živnuli su u novim veselim bojama zahvaljujući radnoj akciji roditelja.

Kako nismo mogli unaprijed planirati, nego samo otkriti probleme u praksi, nije unaprijed određen ni tijek istraživanja. Kada bi dolazilo do potrebe za reorganizacijom prostora i unošenjem novih, zanimljivih materijala, izmjenjivale su se faze promatranja, planiranja, akcije i evaluacije. Drugu fazu promjena obilježilo je uključivanje u istraživanja i mijenjane odgojno-obrazovne prakse odgojiteljica koje prethodno nisu bile spremne za promjene. Formirala su se dva tima odgojitelja

voditelja, podijelili su zajedničke dužnosti te se povezali oko istog cilja (izgrađivanje kvalitetnijeg prostornog i materijalnog okruženja za življenje i učenje djece i odraslih u ustanovi). Zajednički smo sudjelovali u akcijskom istraživanju, svakodnevno pratili i dokumentirali aktivnosti djece, raspravljali na zajedničkim refleksijama. Sve navedeno omogućavalo nam je bolje razumijevanje procesa učenja djece i naše ulogu u tome procesu. Na tim osnovama planirali smo i poduzimali promjene koje bi vodili unapređenju kvalitete življenja djece i odraslih u ustanovi. Međutim dugo smo se zadržavali samo na površini, mijenjajući onaj vidljivi element – prostor. U jednoj fazi došlo je do zastoja u promjenama, pa smo pokušali barem održati kvalitetu postignutog. No, nju je bilo još teže održati neko što je na samom početku bilo potaknuti promjene. Svjesna kako je moja profesionalna odgovornost razvoj zajednica koja uči, a kao mladi pedagog sa svega dvije godine radnog iskustva u struci nisam bila sigurna kako ću bez pomoći vanjskih suradnika uspjeti sama vratiti prijeko potrebnu kvalitetu, te sam potražila pomoć Agencije za odgoj i obrazovanje. Točnije pomoć profesorice Tončice Kalilić, koja se zajedno sa kolegicom odgojiteljicom savjetnicom Jadrankom Tomljanović odazvala mom pozivu. Uz njihovu nesebičnu pomoć i suradnju ponovno smo radili na standardizaciji prostorno-materijalnog okruženja razvijajući i izgrađujući vrtić temeljem zajedničkog učenja svih. Bila je to treća faza našeg istraživanja, faza jačanja pozitivnih aspekata kulture, koja traje i danas.

### **Prema zaključku**

Mnogi autori na koje se pozivam u ovom radu, naglašavaju kako organizacija odgojne skupine i organizacija ustanove više utječe na odgojno-obrazovni proces, nego intencije službenog programa. Doista, nije dovoljno imati dobro i kvalitetno izrađene kurikulume da bi se odgojno-obrazovna praksa mijenjala. Kvalitetne promjene u odgoju i obrazovanju mogu se dogoditi samo promjenom kulture odgojno-obrazovne ustanove. Ovaj rad nije imao zadatak dublje se baviti problemom kulture vrtića, već je pokušao približiti konkretna iskustva iz pedagoške prakse dječjeg vrtića „Biograd“ baveći se jednom dimenzijom kulture vrtića, stvaranjem poticajnog prostornog i materijalnog okruženja odgojne skupine (mikro) a kasnije ustanove (makro). Mijenjala se kvaliteta prakse jer su se istodobno mijenjale i druge dimenzije kulture vrtića. Dakle, mijenjanje ove jedne dimenzije nije bilo izdvojeno iz cjeline ostalih.

Uočavajući probleme u praksi kao što su loša prostorna organizacija i nedostatak djeci zanimljivih i poticajnih materijala za rad i igru, pretpostavili smo da bi se reorganizacijom prostora vrtića, prilagodbom namješta, drugačijom organizacijom sobe dnevnog boravka i ostalih prostora u vrtiću, te donošenjem novog didaktičkog i neoblikovanog materijala moglo stvoriti okruženje koje će biti usmjereno na dijete u smislu funkcionalnosti i omogućavanja slobodnog kretanja djece, izbora materijala i aktivnosti prema potrebama, interesima i mogućnostima djeteta. Navedeni



problemi upućivali su na tradicionalni pristup odgoju i obrazovanju. Stoga je naš pristup istraživanju kulture odgojno obrazovne ustanove započeo zajedničkim istraživanjem kvalitete prostora i ponude materijala u vrtiću. Pokušalo se ustanoviti koje vrijednosti, stavove i uvjerenja odgojitelji odražavaju u svojoj odgojno obrazovnoj praksi. Nastojali smo pedagoškim akcijskim istraživanjem dovesti do promjena u prostornom i materijalnom okruženju vrtića, u čije su se promjene na samom početku uključile samo dvije odgojno obrazovne skupine tj. četiri odgojiteljice. Svjesni kako brzopleta rješenja ne postoje, u promjene smo krenuli malim ali sigurnim koracima. Na početku smo utvrdili početni smjer, čiji smo smjer kretanja mijenjali prema potrebama, a iz tih promjena smo učili. Sve to vodilo je kvalitetnijim odnosima s ljudima u organizaciji te razvijanju organizacije koja uči i razvijanju suradničke kulture. Odgojiteljice su naučile kako slušati i promatrati djecu u njihovoj igri i radu odnoseći se prema njima sa puno uvažavanja i razumijevanja. Odgojiteljice ističu da im je to ujedno bio najteži zadatak pratiti aktivnosti djece te poduprijeti njihov daljnji tijek i pustiti ih da samostalno rješavaju problem koji su si zadali. Iskaz jedne odgojiteljice i njezino viđenje uloge odgojitelja u promatranju djece: *“Na samom početku sam bila ljuta na pedagoginju jer sam smatrala da nas podcjenjuje kad nam je držala predavanje o promatranju djece.. Poslije sam shvatila da moje promatranje kako sam ga ja prije nazivala nije bilo ciljano promatranje, odnosno, ni sama nisam znala razloge promatranja. Tako su se centri aktivnosti u mojoj grupi gradili i raspadali, dok nakon nekog vremena nisam spoznala da sobu uređujem prema vlastitom nađenju, a ne prema interesu djeteta. Problem je što ja nisam znala interes moje djece, pa nisam mogla ni kvalitetno opremiti prostor. Tu sam dobila odgovor zašto ciljano promatranje i bilježenje. Stavljati djecu u nove situacije, nove izazove i na temelju toga planirati nove centre bio je moj zadatak. Poznavati dijete i nadograditi se na njegov interes to je individualizacija“.*

Odgojitelji navode kako im je danas puno lakše obavljati ulogu promatrača ali da još puno trebaju rada na sebi, čime smo se svi složili, jer proces cjeloživotnog učenja kao i konstantne refleksije u svakodnevnom radu jedini su način zadržavanja postojeće kvalitete te stvaranja mogućnosti za daljnji napredak kulturnog identiteta ustanove. Stručni suradnik pedagog je katalizator cjeloživotnog učenja u vrtiću, on je poticatelj, netko tko ohrabruje i podržava za nova istraživanja, nova učenja i kontinuirano otkrivanje novih mogućnosti u radu s djecom. Stoga je nužno da svaki vrtić ima pedagoga, jer odgojiteljice dječjeg vrtića „Biograd“ sve do dolaska stručnog suradnika pedagoga i provedbe ovog pedagoškog akcijskog istraživanja nisu imale vlastite spoznaje o nužnosti istraživanja i mijenja odgojno-obrazovne prakse.

Odgojiteljice navode kako ovaj novi način rada gdje sve nije unaprijed isplanirano i gdje se ne može znati tijek, kod njih još uvijek stvara osjećaj nekompetentnosti, za razliku od prijašnjeg načina rada gdje su se osjećali kompetentno jer su bili sigurni kako će se aktivnost dalje razvijati.

Shvaćajući sada svoj rad kao konstantno unapređivanje i učenje, odgojiteljice su novim vodstvom vratile prijeko potrebnu odgojno-obrazovnu kvalitetu i razvojni potencijal prostornog i materijalnog okruženja. Polazeći od činjenice da dijete uči ono što doživljava u svom okruženju, odnos prema djeci je doživio brojne promjene. Zajednička refleksija i samorefleksija pridonosili su smanjivanju razlike „teorije o akciji“ i „teorije u akciji“ odgojitelja. Bio je to težak posao, čije promjene su se teško ostvarivale, a još je teže bilo te iste promjene održati. Izgrađujući odgojno-obrazovnu praksu, izmjenjivale su se faza dobrog i lošijeg, što nam je ujedno bio kompas u kojem smjeru dalje. Samo je bilo važno ne stajati na mjestu. Shvaćamo da smo mijenjajući prostorno i materijalno okruženje bili na početku otkrivanja dječjih potencijala te da je to na samom početku bio pokušaj uvođenja inovacija jedna po jedna. No, nalazi naših istraživanja pokazuju da pokušaj mijenjanja jedne dimenzije ipak paralelno dovodi do promjene sveukupnih dimenzija. Najvažnije u svemu navedenom jest da jedini izvor i motiv rada mora biti dijete i njegove potrebe. Tada možemo biti sigurni kako uspjeh neće izostati. A srž je naravno održivost, ne samo radi profesionalne obveze nego to mora biti uvjerenje.

## Literatura

1. Miljak, A (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U Previšić, V./ur./ Kurikulum, teorije-metodologija-sadržaj-struktura. Zagreb. Školska knjiga. 205-249
2. Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiću, Zagreb, SM Naklada.
3. Petrović-Sočo, B. (2007). Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup. Zagreb. Mali profesor.
4. Petrović-Sočo, B. (2009). Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića. Akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa. Zagreb. Mali profesor.
5. Petrović-Sočo, B. (2011) Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanove ranog odgoja. U Maleš, D. i sur. Nove paradigme ranog odgoja, Zagreb, Filozofski fakultet
6. Rinaldi, C., (2006) In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning. New York, Routledge
7. Senge, P. M., Kleiner, A., i dr (2003), Ples promjene. Izazovi u razvoju učećih organizacija. Zagreb, Mozaik knjiga
8. Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči, Zagreb, Mali profesor
9. Stoll, L. i Fink, D. (2000), Mijenjajmo naše škole, kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola, Zagreb, Educa
10. Taguchi, H. L. (2010) Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education. Introducing an intra-active pedagogy. New York, Routledge
11. Vujičić, L. (2011) Istraživanje kulture odgojno obrazovne ustanove, Zagreb, Mali profesor

# **Stimulating Spatial and Material Environment – Dimension of Kindergarten Culture as a Prerequisite for Quality Living and Learning of Children and Adults**

## **Abstract**

The question of spatial and material environment quality in kindergarten is necessarily linked to the question of the culture of the educational institution. In this paper we present the process of developing the educational practice in kindergarten "Biograd", upon the arrival of an expert assistant-pedagogue. We show his role in teaching and organizing the three-year implementation of an educational action research. Kindergarten "Biograd" began its development process with the creation of supportive spatial and material environment for living and learning of children and adults. The process of development has continued with further monitoring, documenting and understanding the child, which has improved the quality of living and learning. In accordance with the understanding of the child and his natural development, the theory and practice have changed, which has been largely reflected in the curriculum and the creation of the cultural identity of kindergarten "Biograd". The preschool teacher has been a major factor in changing the educational practice, and has been helped by his "critical friend" – the pedagogue, who has played a vital role in raising awareness and changing the preschool teacher's implicit pedagogy. In this paper we want to show the small steps which have been made in creating a learning community, and a distinctive culture of the institution and its quality. The changes in the kindergarten culture have been slow since they stemmed from the work and development of each individual teacher. This individual development has influenced the development of the institution, and thus the development of the kindergarten culture. We view the continuation of this research as constant questioning of the practice through action, qualitative research, reflection and professional dialogue.

**Keywords:** spatial - material environment of the kindergarten, kindergarten culture, action research, living and learning, teaching community, implicit pedagogy

# Pedagoški aspekti psihoanalitičke teorije privrženosti u dijadi učitelj – učenik

Dr. sc. Aleksandra Mindoljević Drakulić  
Učiteljski fakultet u Zagrebu

## Sažetak

U ovom radu daje se sažeti pregled početaka razvoja klasične psihoanalitičke teorije privrženosti Dr. Johna Bowlbyja. Autorica je usmjerena na iznimno važan snažni emocionalni odnos roditelja i djeteta koji se razvija u formativnim godinama ranoga djetinjstva, što predstavlja dominantan paradigmatički okvir uz pomoć kojega se objašnjava kasniji odnos učitelja i učenika u odgojno-obrazovnim institucijama.

Kao što je za emocionalni razvoj u prvim godinama života važna djetetova okolina (najčešće majka), tako i školski razred s učiteljem predstavlja stanovito zrcalo uz pomoć kojega učenik upoznaje svoje dimenzije. Različitim obrascima dječjeg reagiranja, a ponajprije stilom sigurne privrženosti razmatra se i uloga škole kao „sigurnog mjesta“ važnog za oba aktera u dijadi učitelj – učenik.

**Ključne riječi:** privrženost, dijada učitelj – učenik, zrcaljenje, „sigurno mjesto“.

## Teorijski okvir klasične psihoanalitičke teorije privrženosti

Ljudima kao društvenim bićima je u životu potrebna potpora, blizina, utočište i sigurna baza/sigurno mjesto drugih važnih osoba iz njihovog okružja (Vukelić-Basarić, 2010). Prilikom formuliranja teorijskih postavki teorije privrženosti nezaobilazno je spomenuti etološku teoriju. Usmjereni na evolucijske korijene razvoja, etolozi su tvrdili da socijalna ponašanja koja opažamo kod dojenčadi i skrbnika predstavljaju milijune godina postupne prilagodbe okolini (Eibl-Eibesfeldt, 1989.). Proučavajući i druge vrste poput mladunčadi majmuna, zaključci tih istraživanja ekstrapolirali su se i na ljudski razvoj pozivajući se na klasičnu psihoanalitičku teoriju privrženosti engleskog analitičara Johna Bowlbyja (1907 – 1990).

Privrženost je čvrsta afektivna veza između djeteta i odrasle osobe (skrbnika, a najčešće majke) koju dijete pokazuje izrazima nježnosti i sreće prema skrbniku, izljevima zebnje i straha kada se od njega odvaja te traženjem utjehe i sigurnosti u zagrljaju skrbnika u svim nepoznatim i opasnim situacijama (Starc i sur., 2004).

Koncepciju privrženosti u psihoanalitičku je teoriju uveo dr. Bowlby. Kasnih tridesetih godina prošloga stoljeća radio je s delinkventnim dječacima te je pisao o lošoj institucionalnoj brizi što uz produženu separaciju od majke ili oca može imati katastrofičan utjecaj na djecu bez roditeljske skrbi. Dječje iskustvo separacije i deprivacije stavio je na prvo mjesto u genezi

anksioznosti, a time i brojnih drugih emocionalnih poremećaja. Pokušavajući dati odgovor na ključno pitanje što čini dijete tako osjetljivim prema odvajanju, iznio je zapanjujuću tezu da se reakcija djeteta na odvajanje od skrbnika (majke) može smatrati identična reakciji žalovanja odraslog na gubitak objekta (važne osobe). Time je prirodu veze majka-dijete objasnio urođenim instinktivnim potrebama za privrženosti čije prijevremeno prekidanje dovodi do pojave separacijske anksioznosti, boli i žalosti (Nikolić, 1983).

### **Razvojni put/faze privrženosti u dojenaštvu i ranom djetinjstvu**

Prema Bowlbyjevom shvaćanju, privrženost i njoj pripadajući strah od odvajanja dio su normalnog procesa rasta i neodvojivi su od života svakog čovjeka. Vezivanje za objekt (važnu osobu) urođena je potreba, instinkt, različit od instinkta gladi ili seksualnog instinkta, u kojemu nije važno nešto dobiti (u početku života to su uglavnom fiziološke potrebe) nego realizirati osjećajni aspekt, potrebu da se bude u blizini (voljenog) objekta što se ne može zamijeniti ili nadoknaditi ničijom drugom prisutnošću (Vukašinović-Pecotić, 2004).

Postoje četiri faze privrženosti:

*Prva faza privrženosti* traje od rođenja bebe do 2. mjeseca. Karakteriziraju je *nediskriminativne socijalne reakcije* što znači da novorođenče ne usmjerava pažnju samo prema majci nego pozitivno reagira na svakoga. Ipak, neki su eksperimenti pokazali da se u tom periodu stvara prostor za buduću trajnu privrženost na način da bebe radije gledaju svoju majku (ili njezinu fotografiju) nego nekog drugog, posebice stranca. Majke se također emocionalno vezuju za djecu što je proces u kojemu sudjeluju i biološki i iskustveni čimbenici. (Nikolić, Marangunić i sur., 2004).

U *drugoj fazi privrženosti* koja traje od 2. do 7. ili 8. mjeseca, dijete počinje iskazivati drugačije reakcije prema „najvažnijoj osobi“ nego prema ostalima iako postoje velike individualne razlike. Uz pomoć gukanja i smješkanja prema majci brže se umiruje u njezinom naručju, no još ne pokazuje bojazan prilikom odvajanja. Ovu fazu karakteriziraju tzv. *diskriminativne socijalne reakcije* djeteta kada se nepoznate osobe i dalje osjećaju prihvaćenima, ali ipak imaju drugorazredni položaj u odnosu na skrbnika djeteta. Ova faza razvoja privrženosti važna je i za početak dječjeg doživljaja sebe, početka razumijevanja da su odvojena od majke i od ostatka svijeta (Vasta i sur., 1998).

U *trećoj fazi* koja traje od 8. do 24./30. mjeseca dolazi do razvoja jasne i usmjerene privrženosti prema skrbniku. Dijete u toj dobi upućuje kvalitativno drugačije poruke svojoj majci, ponajprije stoga što su takva ponašanja u uskoj vezi s djetetovim emocionalnim i tjelesnim razvojem. Moguće odvajanje od majke izaziva separacijski prosvjed te uz strah od nepoznatih osoba

pokazuje uspostavu privrženosti plakanjem ili traženjem, puzanjem ili hodanjem do voljenog objekta.

Nakon druge godine života djeteta u *četvrtoj se fazi* počinje uspostavljati tzv. *konstantnost objekta* kada dijete sve dulje može odvojeno funkcionirati neovisno o majci, što mu omogućuje prisutnost internalizirane i pozitivno investirane slike majke. Simbolička reprezentacija objekta ljubavi u trenutku odsutnosti majke nadomješta objekt koji nedostaje. Time dijete produžuje vrijeme u kojemu može podnijeti separaciju bez trajnijih čuvstvenih posljedica (Nikolić, 1983.).

Treću i četvrtu fazu karakterizira i veoma dinamičan proces razdvajanja objekta od sebe (self) djeteta. Sebstvo je cjelokupnost individue te u sebi ujedinjuje komponente svjesnog, nesvjesnog i podsvjesnog te tijelo. U početku dijete sebe ne razlikuje od svoje okoline. Za malo dijete od nekoliko mjeseci postoji samo tzv. *self-objekt* u kojoj je autistički i simbiotički sjedinjeno sa samim sobom i s majkom. S vremenom, dijete stvara tzv. *osobnu-reprezentaciju*, subjektivan doživljaj sebe kao objekta. Za nastajanje *osobne-reprezentacije* najodgovornija je okolina, a u početku je to majka. Ona svojim ponašanjem odražava i zrcali *sebstvo* (osobnost) svoje bebe. Dijete u zrcalu majke očekuje da mu ona pokaže tko je on. To očekivanje je nesvjesno, puno libidne energije koja je imanentna djetetovoj prirodi. Libido pomaže djetetu da taj objekt ljubavi inkorporira i prihvati kao dio svoje osobnosti. To je identifikacija i bez nje nije moguć proces razvoja. Sve se to, dakako, zbiva nesvjesno, a u kasnijim godinama će integrirana osoba slobodnom odlukom birati neke sljedeće objekte svoje identifikacije, poput učitelja, trenera, profesora, partnera i dr. Ako je odraz vjeran originalu - djetetova reprezentacija sebstva bit će prava i ono će moći u budućnosti uspješnije ostvariti sebe i svoje potencijale.

Međutim, ako majka iz bilo kojeg razloga nije spremna za komunikaciju sa svojim djetetom, pokazat će nezadovoljstvo te će za nju dijete biti prezahtjevno, zločesto ili plačljivo. Dijete će te osobine preuzeti i prepoznati kao svoje vlastite te će vjerovati da je njegova osobnost (sebstvo) loša. Ono što se u tom trenutku događa jest da majka zrcali krivu sliku djeteta u kojega se stvara lažna reprezentacija sebstva. To lažno sebstvo majčina je, a ne djetetova slika. U takvim okolnostima dijete prihvaća majčino sebstvo kao svoje i počinje razvijati lažno umjesto pravo sebstvo.

### **Stilovi privrženosti**

Postojanost i sigurnost veze između djeteta i majke ne proizlazi samo iz majčine kontinuirane tjelesne prisutnosti, nego i iz načina na koji ona doživljava i reagira na dijete kada je prisutna.

O tome je najviše pisala i istraživala Bowlbyjeva suradnica, kanadska psihologinja Mary Ainsworth (1913 – 1999). Njezina najveća zasluga razumijevanju teorije privrženosti bio je laboratorijski postupak „*ispitivanja u nepoznatoj situaciji*“ (engl. *strange situation*). Postupak se sastojao u opažanju djetetovih reakcija iza jednosmjernog zrcala i to tijekom nekoliko strukturiranih kraćih

epizoda što su uključivale majku djeteta i nepoznatu osobu. Cilj eksperimenta bio je procijeniti jačinu i stil djetetove privrženosti.

Dobivene reakcije djece sumirala je u tri stila privrženosti: 1. *sigurni stil privrženosti* (djeca koja su se osjećala dovoljno sigurna da se upuste u slobodno istraživanje sobe tijekom predseparacijskih epizoda, ali su pokazivala uznemirenost kada majka ode i reagirala su s veseljem kada bi se vratila); 2. *anksiozno-izbjegavajući stil* (djeca koja su se ponašala naizgled indiferentno pri odvajanju, a kada se majka vratila izbjegavali su je te su izgledali kao da se nema smisla boriti za majčinu pažnju. Bila su to djeca koja su u prijašnjem životu doživjela produžene separacije od majke te su zbog toga imali doživljaj da nema smisla tražiti utjehu koju neće moći dobiti; i 3. *anksiozno-opirući stil* (djeca koja su tijekom postupka pokazivala znatne znakove uznemirenosti te se zbog toga vrijeme separacije u eksperimentu moralo skratiti. Nakon ponovnog ulaska majke u sobu djeca su njezin dolazak prihvaćala na dva načina: pasivno s olakšanjem ili agresivno s ljutnjom što su bili ostavljeni) (Ainsworth i sur., 1978).

### **Koncepcija sigurnog mjesta i školsko okruženje**

I dok se veći broj literature o teoriji privrženosti bavi stilovima privrženosti, afektivna se vezanost može ispitivati i na drugi način: u terminima svojih funkcija. S tim u vezi, prema Bowlbyju, afektivnu vezu karakteriziraju tri komponente/funkcije: održavanje blizine (engl. *proximity maintenance*), utočište (engl. *safe heaven*) i sigurno mjesto (engl. *secure base*). Bowlby je ilustrirao ove funkcije na sljedeći način: dijete kontinuirano prati skrbnika i adaptira se na njega koliko je potrebno da bi „održalo blizinu“ s njim, za njim se okreće kao za „utočištem“, ponajprije u prijetećim situacijama te naposljetku rabi skrbnika kao „sigurnu bazu“ iz koje će istraživati okolinu. Bowlby je dokazao da dijete koje zna da je njegova majka pouzdano prisutna kada mu je potrebna, njezinu prisutnost može iskoristiti kao *sigurno mjesto* iz koje slobodno može izaći i istraživati okolinu. Takvo se dijete, smatrao je Bowlby, može slobodno koncentrirati na igru jer se unutar sebe osjeća sigurno, dok je vezanost za objekt potpuno čvrsta i internalizirana, dajući djetetu osjećaj unutarnjeg povjerenja (Bowlby, 1988).

Bowlby je, kao i Freud, vjerovao da je kvaliteta ranih socijalnih odnosa ključna za kasniji razvoj i da se prva rana iskustva dalje prenose procesima u nesvjesnom, i to od školske dobi, preko adolescencije do zrele dobi i starosti.

Neki autori, poput Watersove i Cummingsa navode da dijete rabi ne samo primarni objekt, nego i cijelu obitelj kao izvor sigurnosti (Waters i Cummings, 2000). Tako, dok je u periodu latencije, školsko okruženje učeniku postavlja nove zahtjeve, provjeravajući djetetovu doraslost, a na stanovit način predstavlja i „veliku maturu“ roditeljske (ne)uspješnosti, ponajprije na socijalnom i emocionalnom planu (Kondić-Beloš i Levkov, 1989).

Odlazak u školu nastavak je priče o separacijskoj anksioznosti. Dijete se nastoji odvojiti od roditelja, kao što je u ranom djetinjstvu ostvarivao separaciju sebe od primarnog objekta. Za to mu je potrebna stanovita agresija, koja u okviru procesa rasta djeteta ima pozitivnu ulogu defuzioniranja. Međutim, nedovoljno integrirani roditelj pri svakoj prijetnji odvajanjem postaje tjeskoban i identificirajući se s njim dijete također osjeća anksioznost i krivnju. Što je roditelj više fuzioniran uz dijete, djetetov agresivni impuls za separacijom sebe mora biti snažniji. Ono što se može dogoditi jest da dijete zbog toga ne ide u školu kako bi sačuvalo simbiotsko jedinstvo s roditeljem ili pak može pobjeći iz škole kako bi se uvjerilo da njegova agresija nije razorila objekt (roditelja). Jedno od rješenja ovog problema moguće je postići izravnijim „nametanjem“ učitelja (s integriranim, fuzioniranim sebstvom) kao objekta identifikacije.

Prema Watersovoj i Cummingsu, osim roditelja i učitelji u školama kao i druge bliske osobe mogu selektivno služiti kao baza sigurnosti u specifičnom kontekstu. Osjećaju sigurnosti pridonose i školske veze u razredu, školske kompetencije, tjelesne i druge sposobnosti i osobine poput strpljenja, hrabrosti i sl. Spomenuti autorski dvojac širi listu i na socijalne saveze, pa i na karakteristike kulture koje postaju važne u odraslom dobu (Waters i Cummings, 2000).

Pod školskim se ozračjem podrazumijeva poseban pečat, klima, atmosfera školskog života koji doživljavaju te oblikuju ravnatelj, učitelj, učenici, kao i ostale osobe u školi, dok razredno ozračje obuhvaća slične procese, ali u užoj okolini, ponajprije u razrednom odjelu (Domović, 2003). U tom se mikrosustavu isprepliće i kompleksan dijadni odnos između učenika i učitelja, pri čemu su ličnosti oboje aktera važan aspekt u stvaranju ozračja.

Danas se u suvremenoj školi učitelj više ne promatra kao pasivni i bespomoćni promatrač zbivanja, nego znatno složenije: kao stručnjak sa specifičnim zadacima pedagoškoga karaktera, kao inovativni izazivač mogućih promjena tog odnosa (Pivac, 2000).

Budući da je poznato da osjećaj sigurnosti potiče rast samopouzdanja, učenicima olakšava učenje i usavršavanje vlastitih kompetencija te daje podlogu za kognitivnu i emocionalnu otvorenost prema novome, škola (razred) postaju sigurno mjesto, prostor ili baza (potpunog) senzibiliteta za učeničke probleme i vodič za poticanje i razvijanje kulture i kvalitete življenja, i to na specifičan način: vođenjem dijaloga između dva najvažnija aktera u tom procesu - učenika i učitelja (Previšić, 1999).

### **Teorija privrženosti u dijadi učenik – učitelj**

Veza što je čini učenik i učitelj, ako je pravilno iskorištena, može biti važan čimbenik u socijalizaciji djeteta, u njegovom odgajanju i obrazovanju. U toj se vezi često ponavljaju emocionalni doživljaji iz prošlosti koje je netko kao dijete proživljavao prema roditeljima, starateljima ili braći. Učitelj u školi objekt je libidnog, ali i agresivnog transfera, baš kao što su to



(bili) djetetovi roditelji u ranijoj fazi razvoja. Iako sve jedinke tokom svog razvoja osjećaju potrebu za novim iskustvima, ta je potreba jednako snažna kao i poriv za ponavljanjem ranijih iskustava. Potreba za novim objektivnim odnosom i iskustvom dio je normalnosti dječje psihe, no psihoanalitičari smatraju da neurotični razvoj ipak preteže u korist poriva za ponavljanjem, pa se školsko dijete može „služiti“ svojim nastavnikom za kojega se vezalo u svrhu ponavljanja svojih prošlih doživljaja.

Učitelju se nije lako nositi s ovim dvostrukim odnosom: prihvati li status novog objekta koji nije sličan djetetovim roditeljima u toj će se specifičnoj dijadi razviti jake transferne (prijenosne) reakcije. Ignorira li ili odbije ovakav odnos, učenik koji ga je izabrao bit će razočaran u svojim očekivanjima.

Prijenos može biti pozitivan, pri čemu se javlja osjećajna vezanost i želja za suradnjom, pa sve do infantilne želje za simbiotskim odnosom s objektom identifikacije – učiteljem. Prijenos može biti i negativan pri čemu su prisutni učenikova mržnja, strah, ogorčenost ili pobuna protiv autoriteta. I pozitivan i negativan prijenos mogu u odnos unijeti brojne komunikacijske probleme i teškoće u dijadi. U školskoj praksi, kao i u životu, transfer je najčešće obojan i jednim i drugim polom te je u svojoj biti ambivalentan.

Jedan od najpoznatijih učitelja 20-ih godina prošloga stoljeća koji je pisao o važnosti ostvarivanja odnosa između učitelja i učenika bio je bečki psihoanalitički pedagog Siegfried Bernfeld (1892 – 1953). U svojim je radovima oštro kritizirao dotadašnje školstvo te je apostrofirao koliko problem učiteljeve nekompetencije i općeg neshvaćanja važnosti tog odnosa može psihološki naštetiti školskoj djeci. Kritizirao je autoritarnu poziciju učitelja kojemu većina učenika zbog svojih nesvjesnih motiva/težnji za ljubavlju ili zbog straha spremno odobrava agresiju, a sve pod imenom „discipline“, „obrazovanja“ ili održavanja „standarda edukacije“ (Suppes i Warren, 1978).

Mnogi su drugi psihoanalitičari smatrali da i obitelj i škola kao najmoćniji agensi socijalizacije imaju cilj naučiti da dijete ovladavanju nagonima. Tako je Freud primjenu psihoanalitičkih teorija na problem obrazovanja smatrao iznimno važnim „područjem koje je bogato nadama za budućnost“. No, nije propustio oštro kritizirati suvremeni odgojno-obrazovni proces. Slikovito je prikazao da školski sustav zajedno s učiteljem mladu osobu ne priprema na agresiju u svijetu, nego je „za polarnu ekspediciju nonšalantno otpraća odjevenu u ljetno odijelo s kartom sjevernotalijanskih jezera“ (Freud, 1984).

Suvremena psihoanalitička misao, ponajprije ona koja je vezana za pitanja objektivnih odnosa u školskom okružju, ipak nije toliko pesimistična i obeshrabrujuća.

Poznati je britanski psihoanalitičar Wilfred Ruprecht Bion (1897 – 1979) naglasio: „Kada se susretnu dvije ličnosti, nastaje emocionalna oluja“, a kada se susretnu učenik i učitelj, također

nastaje poseban psihički prostor, prostor u kojemu su dva različita sustava nesvjesnog, prostor prijenosa (transfera) i protuprijenosa (kontratransfera).

Danas je odavno napušteno stajalište da učitelj sve zna bolje od svog učenika. Ovu je misao Bion nadopunio svojim razmatranjima da u svakom odnosu kao što je odnos analitičara-analiziranog ili učitelja-učenika postoji dvoje uplašanih ljudi koji zapravo uče jedan od drugoga i jedan drugom predstavljaju zrcalo uz pomoć kojega svatko osvjetljava svoj unutarnji prostor. Bion je tu situaciju usporedio s majčinstvom: kao što majka oblikuje djetinjstvo svog djeteta, tako i dijete oblikuje njezino majčinstvo i stvara majku (Bion, 1993).

Ovu je situaciju u kojoj majka i dijete komuniciraju principom projekcije Bion usporedio s odnosom učenik – učitelj objašnjavajući termin tzv. držanja (engl. *containment*).

Smatrao je da učitelj sa svojom strpljivošću, sposobnošću razumijevanja, kapacitetom sadržavanja i rješavanja učeničkih problema, može postati tzv. *container* uz pomoć kojeg će se učenik osjetiti sigurnim te slobodnim osamostaliti se i izgraditi vlastite kapacitete (Youell, 2006). Bionova koncepcija tzv. *containment*a u primarnoj se obitelji danas može preslikati na procese stvaranja grupa, grupne kohezije, fragmentacije i raspada grupa, što su sve fenomeni koji se pojavljuju u školskom razredu i odgojno obrazovnim institucijama.

Prema razmišljanjima nekih suvremenih psihoanalitičara razred može funkcionirati kao „*container*“ generirajući stanja tjeskobe tijekom učenja, ali i jačajući među-učeničko povjerenje, neutralizirajući osjećaj izolacije i ranjivosti povezujući ih s njima važnom figurom – učiteljem (Field i sur., 1989).

Autorica Heather Geddes parafrazirajući Bowlbyja izjavila je kako „društvo koje vrednuje svoju djecu, mora njegovati i njihove roditelje, ali i učitelje“. U terminima teorije privrženosti nabraja važne ishode sigurnog stila privrženosti u razredu: kapacitet toleriranja frustracija, anksioznosti i nesigurnosti, osjećaj vlastitog sebstva koji je vrijedan tuđeg poštovanja, kapacitet ostvarivanja međuljudskih odnosa i osjećaj za vlastito samopredstavljanje.

Također, nastavljajući se na Bowlbyjev izraz sigurnog mjesta opisuju školu kao prostor u kojemu će djeca, učitelji i stručne službe imati zadovoljene osnovne uvjete kao okvir za dobru školsku praksu: poštovanje prema svim učenicima, konzistentna i predvidiva pravila, osjećaj familijariziranosti s učenicima, jasno, pouzdano i čvrsto vodstvo škole kao profesionalni „*container*“ i potpora kolegama, držanje granica i profesionalnu etičnost (Geddes, 2006).

U povezivanju psihoanalitičke misli i suvremene pedagogije, danas je nezaobilazno ime Dr. Deborah Britzman, psihoanalitičarke i profesorice pedagogije sa Sveučilišta York u Torontu. Od 80-ih godina 20. stoljeća do danas, u svojim radovima Britzmanova naglašava važnost personalnog u dijadi učitelj – učenik te smatra kako se težnja za jasnoćom i sigurnošću u tom odnosu može promatrati i naočalama neurotske, nesvjesne potrebe za traženjem ljubavi (Britzman, 2009).

Kada je poznati dječji psihoanalitičar Winnicott u razvojnoj psihologiji razradio koncepciju „dovoljno dobre majke“, tu je nezaobilaznu sintagmu u psihoanalizu obrazovanja u svojoj najnovijoj knjizi uporabila i suvremena engleska psihoanalitički orijentirana pedagoginja Tamara Bibby. Bibby je povezala Winnicottovo učenje iz razvojne psihologije te je naglasila koliko je važno postojanje „dovoljno dobrog učitelja“ koji će na stanovit način moći nositi teret rasta i razvoja djeteta, biti njegova ponovno pronađena roditeljska figura koja se i voli i mrzi, čija se ljubav i dobiva i gubi (Bibby, 2011).

## Zaključak

U ovom se radu željelo prikazati koliko su temeljne postavke psihoanalitičke teorije privrženosti dr. Johna Bowlbyja o odnosu djeteta i majke povezane s odnosom učenika i učitelja u odgojno-obrazovnom radu. Dječji su psihoanalitičari o ovom važnom odnosu govorili kao o prijelaznom prostoru u kojemu se traži i približava istina o sebi i otkrivaju putovi osamostaljenja, a u odnosu učenik – učitelj, učitelj postaje preneseni/prijelazni uzor ranijeg objektnog odnosa koji je postojao s važnim drugima iz prošlosti.

O važnosti učiteljskog lika na cjelokupan odnos s učenikom, na ilustrativan je način Freud godine 1914. napisao: „Udvaramo im se ili im okrećemo leđa, zamišljamo da smo im simpatični ili antipatični, proučavamo njihove crte ličnosti i karakter i stvaramo svoje prave ili krive pretpostavke o tome. Smatraju nas divljim oponentima i od nas traže potpunu podčinjenost, motrimo njihove male slabosti i ponosimo se njihovom izvrsnošću, znanjem i pravednošću. U konačnici, ako nam za to daju temelja, za njih osjećamo iznimnu naklonost, mada ne bih mogao reći koliko je njih uopće svjesno ovoga.“ (Britzman, 2011).

## Literatura

1. Ainsworth, M. D. S. i sur. (1978), *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange situation*. Hillsdale-New Jersey: Erlbaum.
2. Bibby, T. (2011), *Education – an impossible profession?-Psychoanalytic explorations of learning and classrooms*. London: Routledge-Taylor and Francis Group.
3. Bion, W. R. (1993), *A theory of thinking*. U: *Second thoughts: selected papers on psychoanalysis*. London: Karnac books.
4. Bowlby, J. (1988), *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
5. Britzman, D. (2011), *Freud and education*. London: Routledge-Taylor and Francis Group.
6. Britzman, D. (2009), *The very thought of education-psychoanalysis and the impossible professions*. Albany NY: State University of New York Press.
7. Domović, V. (2003), *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Eibl-Eibesfeldt, I. (1989), *Human ethology*. New York: Hawthorne, Aldine de Gruyter.
9. Field, K. M. A., Cohler, B. J. and Wool, G. (1989), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives*. Madison-Connecticut: International Universities Press.
10. Freud, S. (1984), *Nova uvodna predavanja u psihoanalizi*. Novi Sad: Matica srpska.

11. Geddes, H. (2006), *Attachment in the classroom-The link between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. London: Worth Publishing.
12. Kondić-Beloš, K., Levkov, Lj. (1989), Psihički razvoj deteta. U: Kecmanović, D. (ur.), *Psihijatrija – Tom I. Medicinska knjiga*, Beograd-Zagreb: Biblioteka Savremena medicina.
13. Nikolić, S. (1983), *Psihijatrija dječje i adolescentne dobi*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Nikolić, S., Marangunić, M. i sur. (2004), *Dječja i adolescentna psihijatrija*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Pivac, J. (2000), *Inovativnom školom u društvo znanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
16. Previšić, V. (1999), Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*. 140, 7 – 16.
17. Starc, B. i sur. (2004), *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
18. Suppes, P. Warren, H. (1978), Psychoanalysis and american elementary education. U: Suppes, P. (ur.), *Impact of research on education: some case studies*. Washington: National Academy of Education.
19. Vasta, R. Haith, M. M. and Miller S. A. (1998), *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
20. Vukašinović-Pecotić, B. (2004), Psihoterapija (patološke) zavisnosti. U: Tadić N. (ur.), *Psihoanalitička psihoterapija dece i mladih*. Beograd: Naučna KMD.
21. Vukelić-Basarić, M. (2010), *Promjena hijerarhije afektivne vezanosti adolescenata i relacije sa psihosocijalnom adaptacijom*. Doktorska disertacija. Univerzitet Novi Sad, Filozofski fakultet Odsjeka za psihologiju.
22. Waters, E., Cummings, E. M. (2000), A secure base from which to explore close relationship. *Child development*. 71, 164 – 172.
23. Youell, B. (2006), *The learning relationship: psychoanalytic thinking in education*. London: Karnac Books-Tavistock Clinic Series.

## **Pedagogical aspects of psychoanalytic attachment theory in the dyad teacher - pupil**

### **Abstract**

This paper provides a concise overview of the origins of classical psychoanalytic attachment theory by Dr. John Bowlby. The author focuses on the extremely important strong emotional relationship between parent and child, developed during the formative years of early childhood, which presents a dominant paradigm in efforts to explain later teacher-pupil relationship in educational institutions. Just as the environment (usually the mother) is greatly important for the child's emotional development in the first years, the school class and teacher also represent a certain mirror by which the pupil can meet its own dimensions. Through children's various reaction patterns, especially through a safe attachment style, the paper also considers the school's role as a "secure base", important for both actors in the teacher – pupil dyad.

**Keywords:** attachment, teacher – pupil dyad, mirroring, "secure base"

# Komunikacija - važan čimbenik razvoja kulture vrtića

Marijana Miočić  
Dječji vrtić „Radost“ Zadar

## Sažetak

U komunikacijskom procesu vrtića sudjeluju djeca, odgojitelji i roditelji, koji prvenstveno zadovoljavaju svoje potrebe, a i u interakcijski odnos unose svoja znanja, vještine, sposobnosti, opću i profesionalnu kulturu. Kulturu vrtića određuje interakcija svih sudionika odgojno obrazovnog procesa, materijalno i prostorno okruženje, proces razvoja, zajedničko učenje i mijenjanje. Poticajnim okruženjem zadovoljavaju se individualne potrebe djece, omogućuju različiti oblici interakcije i komunikacije što ujedno jača potrebu kvalitetne suradnje odgojitelja. Refleksijom i samorefleksijom stručnih djelatnika, uvidjeli smo postojanje teškoća u komunikaciji na različitim razinama, nakon čega je uslijedilo stručno usavršavanje, realizirano nizom komunikacijskih radionica. Tijekom realizacije istih, uvidjeli smo koliko komunikacijska umijeća i međusobni odnosi stručnih djelatnika utječu na kvalitetu odgojno- obrazovnog procesa, odnosno na razvoj kulture vrtića. U radu se daje prikaz rezultata akcijskog istraživanja „Utjecaj komunikacijskih umijeća stručnih djelatnika“ u kojem su sudjelovali stručni djelatnici Dječjeg vrtića Radost Zadar. Za istraživanje je korišten Upitnik za vrjednovanje i samovrjednovanje M.Ljubetić (2009), nakon čega je uslijedila provedba niza radionica iz projekta Rastimo zajedno, čiji je cilj razvijanje komunikacijskih umijeća stručnih djelatnika, unaprjeđenje postojećih znanja, jačanje međudnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Navedene aktivnosti imale su za cilj razvoj kulture ustanove.

**Ključne riječi:** odgojitelji, komunikacija, kultura, stručno usavršavanje.

## Uvod

Pojam komunikacija izveden je od latinskog glagola *communicare* što znači učiniti zajedničkim, općim, priopćiti, a iz kojeg je izvedena imenica *communicatio* – zajednica, međusobno djelovanje, dok pridjev komunikativan označava pristupačnost, razgovorljivost, razumljivost (Klaić, 2007). Komunikacija je sastavni dio opće kulture, iz čega proizlazi da je neodvojiva od odgojno-obrazovnog procesa.

U komunikacijskom procesu vrtića sudjeluju različite skupine ljudi (djeca, odgojitelji, roditelji...) koje prvenstveno zadovoljavaju svoje potrebe, te u interakcijski odnos unose svoja znanja, vještine, sposobnosti, opću i profesionalnu kulturu. Komunikacija u dječjem vrtiću važna je u zadovoljavanju potreba svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a da bi pedagoško komuniciranje bilo kvalitetno, bitno je kako komuniciramo, kako se ponašamo te koliko smo vješti u komunikaciji.

Komunikacija sudionika odgojno obrazovnog procesa vrlo je važan segment razvoja kulture vrtića. Polazište i ishodište kurikuluma temelji se na suradnji svih sudionika odgojno- obrazovnog procesa. Uspostavljanje i učvršćivanje otvorene komunikacije između sudionika odgojno-obrazovnog

procesa bitno utječe na profesionalni razvoj pojedinca, njegovu otvorenost ka stjecanju novog znanja, te razvoj kulture ustanove.

Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece naglašava važnost kvalitetnog odnosa svih sudionika odgojno obrazovnog procesa, što ukazuje na neophodnost razvijanja profesionalnih kompetencija stručnih djelatnika. Temeljne pretpostavke za profesionalno pedagoško djelovanje u ustanovi su kompetentnost djelatnika, usmjerenost na međusobnu suradnju i dijalog s kolegama i roditeljima, interes za cjeloživotno učenje, te implementiranje novih spoznaja u pedagošku praksu. Profesionalno kompetentan odgojitelj, svojim temeljnim obrazovanjem stekao je profesionalno znanje koje nadalje razvija u procesu cjeloživotnog učenja, stječući nove vještine neophodne za svakodnevno djelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. "Kompetentan pedagog je svjestan konteksta i potreba zajednice u kojoj djeluje, osposobljen je za komunikaciju kojom gradi partnerske odnose i unaprjeđuje ih" (Maleš, Stričević, Ljubetić, 2010).

„Kvaliteta i intenzitet međusobnih odnosa djece i odraslih, kao i odraslih međusobno, tj. duh suradnje u čitavoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, predstavlja *CONDITIO SINE QUA NON* organizacije koja uči. (Slunjski, 2006), budući je odgojitelj model učenja kvalitetne komunikacije i suradnje.

### **Kultura vrtića**

Kultura polazi od pojma kult od lat.cultus, od colere, što znači štovati, častiti pa se pod kulturom podrazumijeva sve što je stvorilo ljudsko društvo, a dijeli se na materijalnu, duhovnu, nacionalnu kulturu (Klaić, 2007). Kulturu vrtića čini ozračje koje osigurava djeci osjećaj sigurnosti, dobrodošlice, ugone, zadovoljstva. Kultura vrtića su i uvjeti koji su stvoreni za razvoj temeljnih ljudskih vrijednosti poput odgovornosti, autonomnosti, slobode, povjerenja, uvažavanja, suradnje, tolerancije, kritičkog mišljenja, kreativnosti.

Kvaliteta ustanove očituje se u profesionalnoj kompetenciji stručnih djelatnika i profesionalnom usavršavanju. Da bi se odgojno obrazovna ustanova transformirala iz tradicionalne u organizaciju koja uči neophodan je profesionalni razvoj stručnih djelatnika. Za kvalitetu ustanove važno je zajedničko djelovanje svih sudionika odgojno obrazovnog procesa, samorefleksija, refleksija, transformacija te profesionalni dijalog. Dakle, međusobno povjerenje i poštovanje, usuglašavanje stavova, pretpostavka je razvijanju kulture vrtića.

Kultura se očituje na svim razinama a posebno je usmjerena na razvoj djeteta, njegovih interesa, mogućnosti, prava i potreba. Kulturu vrtića određuje interakcija svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, materijalno i prostorno okruženje, proces razvoja, zajedničko učenje i mijenjanje. Poticajnim okruženjem zadovoljavaju se individualne potrebe djece, omogućuju se različiti oblici interakcije i komunikacije među djecom, što ujedno jača potrebu kvalitetne suradnje

odgojitelja. Suradnja je složen proces za koji je nužna motiviranost svih sudionika, a da bi mogli surađivati moraju se upoznati, izgraditi povjerenje. Gledanje, slušanje, uspostavljanje i održavanje odnosa, najvažnije su odrednice odgojiteljeve uloge u interakciji s djecom. Odgojitelj je taj koji gradi ozračje u ustanovi koje se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja i osobnosti sudionika odgojno obrazovnog procesa a odvija se pod utjecajem same organizacije ustanove. Konstruktivnim dijalogom stječu se profesionalna znanja, jačaju suradnički odnosi, podiže kvaliteta komunikacije na svim razinama. Suradnički odnosi i kvalitetna komunikacija doprinose ne samo učenju, odgoju i cjelovitom razvoju djece nego ugodnom, radnom ozračju, zajedništvu i profesionalnom razvoju odraslih. Suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa važna je za unaprjeđenje kulture vrtića

Kontinuiranim istraživanjem prakse, razvijanjem umijeća refleksije i samorefleksije, omogućuje se unaprjeđivanje odgojno-obrazovne prakse, koja se ogleda u kvaliteti. Zajedničko istraživanje prakse, zajednička rasprava o njoj, zajedničke promjene, profesionalna povezanost i suradnja temelj su stvaranja kulture vrtića. Kako bi se uspostavila kultura dijaloga svih sudionika važno je suradničko učenje djece, uspostavljanje dijaloga na relaciji dijete-odrasli, procesom učenja, te dijalog odraslih - zajedničke rasprave, podjela mišljenja - razmišljanja (refleksijom i samorefleksijom prakse). Za kvalitetu ustanove važna je sukonstrukcija znanja svih sudionika odgojno obrazovnog procesa, samorefleksija, refleksija, transformacija te profesionalni dijalog.

Istraživanje kulture naše ustanove temelji se na pristupu u kojem svi sudionici zadovoljavaju svoja prava i potrebe, istražuju vlastitu praksu, kako bismo je bolje razumjeli i unaprjeđivali. Zajedničkim raspravama o rezultatima promatranja i promjena odgojno obrazovnog procesa, gradili smo i gradimo ideje o njegovu mijenjanju. Gradimo organizaciju koja uči, koja se temelji na kontinuiranom učenju svih sudionika odgojno obrazovnog procesa, koja se transformira, u čiji su proces promjena uključeni svi sudionici. Kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa našeg vrtića ne temelji se na određenom programu, koncepciji ili kurikulumu već kurikulumu usmjerenom na dijete gdje se poštuje njegova znatiželja, interesi, prava i potrebe. Osmišljavamo poticajnu sredinu u kojoj djeca mogu istraživati, otkrivati, eksperimentirati, koja posredno utječe na kvalitetu socijalne interakcije (dijete-dijete ,odrasli-dijete). Poštujući djecu, polazeći od njihovih potreba, jačanjem stručne kompetencije i timskog rada stvaramo vrtić u skladu s dječjom prirodom.

Refleksijom i samorefleksijom stručnih djelatnika, uvidjeli smo komunikacijske teškoće na različitim razinama, nakon čega je uslijedilo stručno usavršavanje koje je realizirano je kroz niz komunikacijskih radionica, s posebnim naglaskom na radionice iz okvira programa „Rastimo zajedno“, dio UNICEF-ovog programa za podršku roditeljstvu „Prve tri su najvažnije“. Svrha radionica je omogućiti protok informacija, znanja, vještina i podrške roditeljima u ispunjavanju njihovih roditeljskih odgovornosti. Uključivanjem odgojitelja i roditelja u rad radionica nastojalo se

unaprjeđivati kulturu odgojno-obrazovne ustanove. Radionice „Rastimo zajedno“ za odgojitelje nastale su kao odgovor na potrebu da se primjena programa „Rastimo zajedno“ proširi i na odgojitelje, želeći njihovom primjenom poticati profesionalni i stručni razvoj odgojitelja, s naglaskom razvijanja odnosa odgojitelj-roditelj-dijete. Program se sastoji od 7 radionica koje su realizirale pedagoginje, pedagoginja pripravnica i odgojiteljica. Tijekom dvije pedagoške godine (2010/2011 i 2011/2012) radionicu je pohađalo 48 odgojitelja. Neki od sadržaja koje smo obuhvatili su:

- Propitivanje odgojiteljskih vrijednosti i ponašanja
- Dobivanje uvida u osobni rast kao odgojitelja
- Povećanje uvida u dugoročne odgojiteljske ciljeve i načine njihova postizanja
- Proširenje znanja o vrstama odgovornosti i uvida u preuzimanje odgojiteljske odgovornosti
- Prihvaćanje pravila aktivnog slušanja te o prihvaćanju i slušanju
- Ja –TI poruke
- Proširenje znanja o utjecajima neugodnog emocionalnog stanja na odgojiteljsko ponašanje i na dijete
- Unaprjeđenje vještine suočavanja sa stresom te upravljanja ljutnjom i raspoloženjima
- Uočavanje značaja profesionalnog i osobnog rasta preispitali ostala otvorena pitanja

U evaluacijskom upitniku na pitanja otvorenog tipa rad u radionicama i osobni dobitak vrjednovali su na sljedeći način:

- ❖ Na pitanje „ Što smatrate najkorisnijim dobitkom za sebe? “ odgovorili su sljedeće:
  - „ Osvijestila sam da svi mi, pa i ja kao odgojitelj griješim, ali trudim se, učim, napredujem i veseli me što to mogu promijeniti te na to utjecati.”
  - „ Dobitkom smatram što sam osvijestila svoje loše i dobre strane, te što sam putem radionica stekla više samopouzdanja.“
- ❖ Teme koje su na odgojiteljice ostavile osobit dojam jesu:
  - „ Slušanje-važna komunikacijska vještina, Ja i Ti-poruke, verbalna i neverbalna komunikacija.“
  - “ Odgojiteljski ciljevi, pravila aktivnog slušanja. “



❖ Od novih znanja iz radionica odgojiteljice će u svom radu primjenjivati:

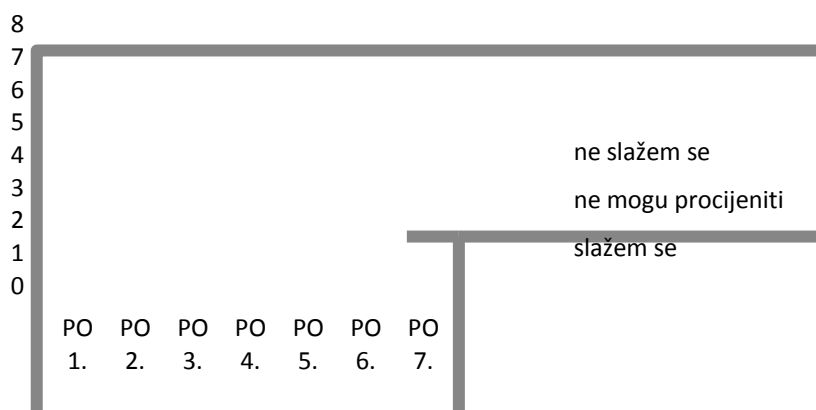
- " Sve teme koje smo na ovim radionicama prošli pomoći će mi u daljnjem radu s djecom, kolegicama, stručnim suradnicima..."
- " Razvijati i poboljšati komunikacijske vještine."
- " Sve. Raditi na što boljoj komunikaciji roditelj-odgojitelj, dijete-odgojitelj."
- " Sve što je naučeno i korisno čovjek uvijek rado primjenjuje. Primjenjivat ću aktivno slušanje, koje je najvažnije za kvalitetnu komunikaciju, a onda i međusobne odnose."

Analizirajući odgovore možemo zaključiti kako su odgojiteljice zadovoljne sudjelovanjem te obogaćene novim spoznajama, koje će im koristiti u radu i profesionalnom razvoju.

Pored radionica Rastimo zajedno u svrhu unaprjeđenja prakse, tijekom dvije pedagoške godine, 2010/11. i 2011/12. proveli smo pilot istraživanje koristeći Upitnike za samovrjednovanje i vrjednovanje M. Ljubetić (2009). U radu ćemo prikazati mišljenje odgojitelja, koliko komunikacijska umijeća stručnih djelatnika i međusobni odnosi utječu na kvalitetu odgojno obrazovnog procesa, odnosno na razvoj kulture vrtića. U istraživanju je sudjelovalo 53 odgojitelja iz 7 područnih objekata u pedagoškoj godini 2010/11. i 47 odgojitelja iz 8 područnih objekata u pedagoškoj godini 2011/12.

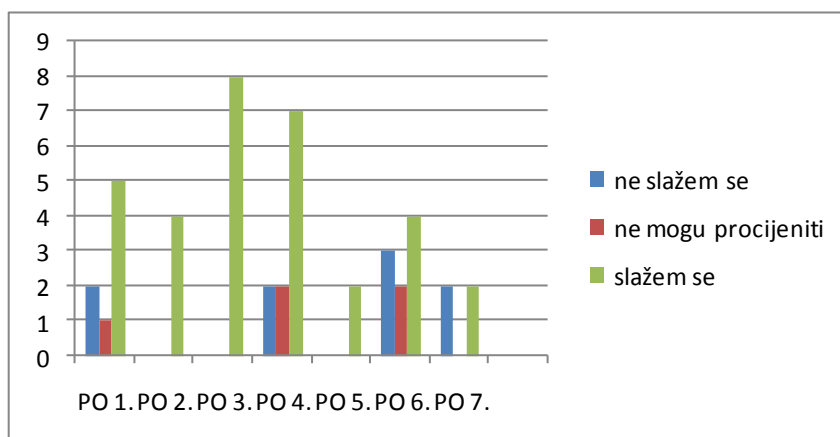
Obradili smo tematska područja; „Zajedništvo u vrtiću, rješavanje nesuglasica“, „Komunikacija u vrtiću“, te „Ja i moj vrtić“ od kojih će se u daljnjem tekstu, zbog obimnosti, prikazati samo rezultati tematskog područja " Ja i moj vrtić ".

Grafikon prikazuje odgovore na pitanje: U međusobnim raspravama rabimo termin "mi" jer imamo ista stajališta i istu profesionalnu filozofiju, tijekom pedagoških godina 2010/11 i 2011/12.



Grafikon 1. Pedagoška godina 2010/2011

Kod svih područnih objekata ( PO ) u pedagoškoj godini 2010/2011. iz tematskog područja Ja i moj vrtić, kod pitanja U međusobnim raspravama rabimo termin „mi“ jer imamo ista stajališta i istu profesionalnu filozofiju dobili smo 19 odgovora **ne mogu procijeniti** i 23 odgovora **slažem se** te 12 odgovora **ne slažem se**. Dobiveni rezultati ukazuju na potrebu daljnjih rasprava i edukacija.



Grafikon 2. Pedagoška godina 2011/2012.

Pedagoške godine 2011/12. dogodile su se značajne promjene. Iz grafikona je vidljivo da se odgojitelji Područnog objekta 1(PO 1) u pedagoškoj godini 2010/11. **nisu slagali** s konstatacijom da u međusobnim raspravama rabimo termin „mi“ jer imamo ista stajališta i istu profesionalnu filozofiju, dok polovina **nije mogla procijeniti**. Ovu pedagošku godinu, što je vidljivo iz grafikona, veći broj odgojitelja **slaže** se s navedenom konstatacijom, jedan **ne može procijeniti**, dok ih se polovina **ne slaže**. U Područnom objektu 2 (PO2) pedagoške godine 2010/11. bio je isti broj odgojitelja koji **se slažu** s navedenom konstatacijom i onih koji **ne mogu procijeniti**, dok se pedagoške godine 2011/12. svi odgojitelji **slažu** s navedenom konstatacijom. Također su se promijenili i rezultati u Područnom objektu 3. Pedagoške godine 2010/11. iz PO 3. u istraživanju je sudjelovalo 10 odgojitelja koji su dali slijedeće rezultate: 2 odgojitelja se **nije slagalo** s navedenom konstatacijom, 1 **nije mogao procijeniti**, 7 ih se **slagalo** s navedenom konstatacijom, dok je pedagoške godine 2011/12. u istraživanju sudjelovalo 8 odgojitelja i svi se **slažu** da u međusobnim raspravama rabe termin „mi“ jer imaju ista stajališta. U PO 4. u pedagoškoj godini 2010/11. broj odgovora **ne mogu procijeniti** izjednačen je s brojem odgovora **slažem se**, dok se u pedagoškoj godini 2011/12. broj odgovora **ne mogu procijeniti** smanjio za pola i izjednačio s odgovorom **ne slažem se** a povećao se broj odgovora **slažem se**. U PO 7. vidimo promjene u odgovorima odgojitelja u odnosu na prošlu pedagošku godinu. Naime 2011/12. izjednačio se broj odgovora **ne slažem se** s brojem odgovora **slažem se**.

Uočavamo pozitivne promjene u gotovo svim objektima. Podatci iz pedagoške godine 2010/11. ukazuju na veći broj odgovora **ne mogu procijeniti**, dok u pedagoškoj godini 2011/12.

uočavamo pomake u svim područnim objektima, odgojitelji iskazuju mišljenje bez obzira **slažu li se ili ne slažu** s konstatacijom, što ukazuje na promišljanje i iznošenje vlastitog mišljenja.

Rezultati upitnika pokazuju da se odgojitelji teže dogovaraju naročito kada se radi o grupnim odlukama što je vidljivo iz rezultata upitnika Zajedništvo u vrtiću, rješavanje nesuglasica. Pedagoške godine 2010/11. od **53** odgojitelja **33 se slaže** s konstatacijom, **13 ne može procijeniti**, dok se **7 ne slaže**. Pedagoške godine 2011/12. imamo pozitivnije rezultate; od **46** odgojitelja **35 se slaže** s konstatacijom, **7 ne može procijeniti**, a **4 se ne slaže**. Veći broj odgojitelja smatra da **ne mogu procijeniti** ili **nemaju** kvalitetnu komunikaciju; **7** odgojitelja smatra da **nemaju** dobru komunikaciju, **17 ne može procijeniti**, **29** smatra da **imaju dobru** komunikaciju. Postignut je napredak u pedagoškoj godini 2011/12., **4** odgojitelja **ne slaže** se s navedenom konstatacijom, **9 ne može procijeniti**, **34 se slaže**. Dakle, manji je broj odgovora **ne mogu procijeniti**, povećao se broj odgovora **slažem se** odnosno **ne slažem se** - što navodi na misao da su radionice potakle odgojitelje na refleksiju i samorefleksiju.

Kod otvaranja novog područnog objekta omogućili smo djelatnicima (10) prijelaz u novu radnu sredinu, ukoliko to žele. Novi područni objekt otvoren je početkom pedagoške godine. Razlog promjene sredine, odgojitelji navode narušene odnose i teškoće u komunikaciji s kolegama. S obzirom da smo i ovu pedagošku godinu nastavili s istraživanjem Utjecaj komunikacijskih umijeća stručnih djelatnika na razvoj kulture vrtića ponovili smo Upitnike za samovrjednovanje i vrjednovanje. Ovu pedagošku godinu u istraživanju i radionicama sudjelovali su i odgojitelji novootvorenog područnog objekta.

U PO 8. dobiveni su slijedeći rezultati iz tematskog područja Ja i moj vrtić koji se također odnose na pitanje U međusobnim raspravama rabimo termin „mi“ jer imamo ista stajališta i istu profesionalnu filozofiju: svoje **neslaganje** s konstatacijom nije iskazao niti jedan odgojitelj (**0**), **2** odgojitelja **nisu mogla procijeniti**, dok se njih **8 složilo**. Vidimo da su i u ovom objektu odgojitelji dali odgovor **ne mogu procijeniti** gdje smo mi očekivali konkretan odgovor. Uspoređujući dobivene rezultate s rezultatima područnih objekata ( PO2, PO5 i PO 7) u kojima su radili pedagoške godine 2010/11.vidljive su promjene. Procjenjuju kako promjenom radne sredine bolje razumiju dinamiku razvoja kulture vrtića.

Osim navedenih Upitnika i radionica iz projekta Rastimo zajedno održali smo radionicu Osvještavanje značaja komunikacije u kojoj je sudjelovalo 27 odgojitelja. Većina odgojitelja smatra da su informacije dobivene na radionici već poznate ali da će im svakako dodatno pomoći u komunikaciji s roditeljima i kvaliteti odnosa s njima. Uz to uviđaju važnost neverbalne komunikacije u odnosima sa svim sudionicima odgojno obrazovnog procesa. Radionica im je pomogla u potvrdi stavova i jačanju samopouzdanja. Osvijestili su potrebu daljnjeg rada na boljim odnosima sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Procjenjuju kako u komunikaciji

trebaju dati više vremena sebi i drugima, što navodi na zaključak da je dobra komunikacija ključ je uspjeha. Teme o kojima bi voljeli više znati su : komunikacija i odnos na relaciji odgojitelj-odgojitelj, timski rad, kako pomoći odgojitelju u snalaženju u svim situacijama, stručni suradnik u skupini, međuljudski odnosi unutar kuće, rješavanje sukoba unutar skupine, iskustva odgojitelja na svim područjima kojima je prožet njihov rad, komunikacijski roditeljski sastanci, pozitivne granice, stres odgojitelja.

### **Zaključak**

Analizirajući rezultate Upitnika za samovrjednovanje i vrjednovanje iz pedagoške godine 2010/11. odgovori **ne mogu procijeniti** potakli su nas na razmišljanje, posebno kod pitanja gdje smo očekivali jasne i konkretne odgovore. Kada se radi o grupnim odlukama teže dolaze do odgovora. Međutim, uvidjeli smo napredak sljedeću pedagošku godinu. Iz dobivenih rezultata vidljiva je poveznica između komunikacije i timskog rada što utječe na kulturu vrtića. Odgovori ovise o individualnim osobinama odgojitelja i kontekstu u kojem se nalaze, te upućuju na daljnju potrebu stručnog usavršavanja svih sudionika odgojno- obrazovnog procesa što će utjecati i na razvoj kulture naše ustanove. Smatramo da su na rezultate upitnika, odnosno stavove odgojitelja, utjecale radionice iz projekta Rastimo zajedno kao i radionica Osvještavanje značaja komunikacije. Tijekom stručnog usavršavanja kontinuirano smo procjenjivali razinu postignuća promjena kvalitete odgojno obrazovnog procesa.

Uvažavajući promjenjivost konteksta koji obilježava svakodnevni rad svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa te radi poštivanja i unaprjeđenja kvalitete življenja odnosno razvijanju kulture u dječjem vrtiću u ovom radu prezentirali smo što je učinjeno u razvijanju kvalitetne suradnje među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Smatramo da smo edukacijama tijekom pedagoških godina 2010/11. i 2011/12. uspjeli postići bolju kvalitetu komunikacije i međuodnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, te time unaprijedili kulturu ustanove. Tijekom radionica imali smo mogućnost čuti i osjetiti promišljanja odgojitelja o suradnji, njihovim stavovima i vrijednostima te potrebi za edukacijama na slične teme. Omogućeno im je razvijanje osobnog autoriteta, zadovoljavanje potreba, prihvaćanje granica, usvajajući vrijednosti i stvarajući preduvjete za rješavanje sukoba i problema. Na taj način se razvija kultura odgojno- obrazovne ustanove.

Promatrajući akcijsko istraživanje kao trajni proces nikako nismo u mogućnosti reći da je ovime naš rad završen. Dobiveni rezultati upućuju na promišljanje o kompetencijama stručnih djelatnika vrtića, te su dobro polazište za nova promišljanja. Otvoreni su novi pravci za daljnji rad u povećanju kvalitete odnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, važnosti usavršavanja komunikacijskih umijeća, potrebe za jačanjem odnosa odgojitelj-odgojitelj, odgojitelj-stručni

suradnik, kontinuirano stručno usavršavanje i brojna druga pitanja. Dakle, kontekst ustanove nije nešto završeno već nešto što se može i treba refleksijom prakse i stručnim usavršavanjem mijenjati. Vodeći se navedenim načelima kreirat ćemo vlastitu kulturu odgojno obrazovnog procesa.

## Literatura

1. Klaić, B. ( 2007 ), *Rječnik stranih riječi*, Zagreb: Školska knjiga
2. Ljubetić, M. (2009 ), *Vrtić po mjeri djeteta*, Zagreb: Školske novine
3. Miljak. A. (1996), *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*, Velika Gorica: Persona
4. Miljak , A. (2009), *Življenje djece u vrtiću*, Zagreb:, SM naklada
5. Maleš, D., Stričević, I., Ljubetić, M. ( 2010 ), *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja.. U: Bacalja, R.(ur.) ,Zbornik radova s međunarodnoga znanstveno – stručnog skupa, Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 321-336*
6. Petrović – Sočo, B. (2007), *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup, Zagreb: Mali profesor*
7. Slunjski, E. (2006 ), *Stvaranje predškolskog kurikulumu*, Zagreb: Mali profesor
8. Slunjski, E. (2008 ), *Dječji vrtić zajednica koja uči*, Zagreb: Spektar medija
9. Slunjski E. ( 2011 ), *Kurikulum ranog odgoja*, Zagreb: Školska knjiga
10. Šagud, M. (2006 ), *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*, Petrinja, Visoka učiteljska škola u Petrinji
11. Vujičić, L. ( 2011), *Istraživanje kulture odgojno obrazovne ustanove*, Zagreb: Mali profesor

## Communication - an Important Factor in the Development of Kindergarten Culture

### Abstract

The participants of the communicational process in kindergarten, children, kindergarten teachers and parents, primarily satisfy their own needs, but they also bring their competences, skills, abilities, and general and professional cultures into that interactive relationship. The kindergarten culture is determined by the interaction of all participants of the educational process, material and spatial environments, the process of development, communal learning and transformation. An encouraging environment satisfies individual needs of the children and enables different forms of interaction and communication, which points to the necessity of quality cooperation between kindergarten teachers. Kindergarten professionals' reflection and self-reflection in Kindergarten Radost from Zadar revealed communicational difficulties on various levels. In order to tackle these issues, professional training, realized through a number of communicational workshops, was conducted. The paper presents the results of this action research in Kindergarten Radost in Zadar, in which a questionnaire for evaluation and self-evaluation by M. Ljubetić (2009) was used. The results indicate that professional workers' communicational skills and their relationships affect the quality of the educational process and the development of kindergarten culture.

**Keywords:** kindergarten teachers, communication, culture, professional training

# Specifičnosti primjene regresijske analize u istraživanjima odgoja i obrazovanja (pedagogiji)

Dr. sc. Siniša Opić, doc.  
Vinkoslav Galešev  
Učiteljski fakultet u Zagrebu

## Sažetak

U radu su elaborirane neke specifičnosti primjene regresijske analize u pedagogiji poput; prikladnosti regresijskog modela (specifičnosti statistika; beta koeficijenti, koeficijenti determinacije), problemi kolinearnosti, odnosno multikolinearnosti te autokorelacije. Također, navedena su razmatranja autora o potrebnoj veličini uzorka (odnos broja prediktora i veličine uzorka) s obzirom na provedbu regresijske analize.

Budući da u pedagojskim istraživanjima varijable često nisu u linearnoj povezanosti (zavisnosti), istaknuta je potreba primjene modela nelinearne regresije te je ukazano na njihove prednosti i ograničenja. Kao specijalni oblik nelinearne regresije opisan je model logističke regresije i svrhovitost njene primjene u pedagojskim istraživanjima.

Autori upozoravaju kako primjena neodgovarajućeg regresijskog modela dovodi do distorziranih procjena, odnosno navodi na pogrešno zaključivanje o naravi zavisnosti varijabli.

**Ključne riječi:** regresijska analiza, linearna i nelinearna povezanost, veličina uzorka, autokorelacija, kolinearnost, multikolinearnost, nelinearna regresija, logistička regresija

## Kratak pregled regresijske analize

Regresijska analiza je jedna od najviše korištenih multivarijatnih analiza u području istraživanja odgoja i obrazovanja. Njezin početak primjene započinje od davne 1886. i to pionirskim djelom Francis Galtona "*Regression towards mediocrity in hereditary stature*".

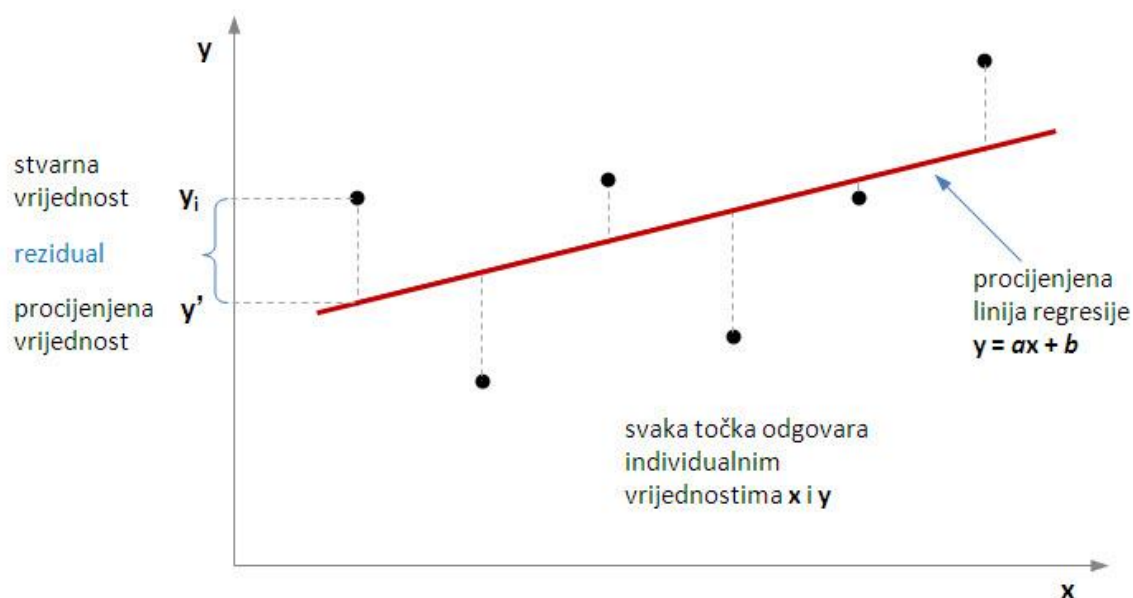
Prvobitno, regresija je imala naziv "regresija nasuprot aritmetičkoj sredini" budući da je sam koncept regresije vraćanje unatrag, odnosno u Galtonovu istraživanju vraćanje unatrag od prosjeka (aritmetičke sredine). Galton je istraživao visinu očeva i njihovih sinova i zaključio da visoki očevi imaju također visoke sinove, međutim visina sinova je u prosjeku manja od visine njihovih očeva te je regresirala prema prosječnoj visini očeva u populaciji. Tako u prosjeku visoki očevi imaju niže sinove (iako i dalje visoke), dok niži očevi više sinove (iako i dalje niske). To je zapravo korak unazad (regresija) od prosjeka (aritmetičke sredine).

Regresija se zasniva na utvrđivanju povezanosti, odnosno predikciji zavisne varijable (kriterija) na osnovi jednog (univarijatna) ili više prediktora (multipla regresija). U tom slučaju nezavisna varijabla je prediktor (regresor), a zavisna varijabla kriterij (regresand). Regresija i korelacija su u osnovi vrlo slične. Korelacije u regresiji koristimo za predikciju kriterijske varijable i to na osnovu razine njihove povezanosti.

## Prikladnost regresijskog modela

Jedan od glavnih ciljeva regresijskog modela je osim korelacija njena prediktivna uloga. Predikcija podrazumijeva pretpostavku da dvije (ili više) varijable međusobno koreliraju, a cilj je na osnovu jedne ili više varijabli (prediktora) predvidjeti drugu varijablu (kriterij). Kad želimo znati da li su dvije varijable međusobno povezane isto tako se često pitamo da li varijacije rezultata u jednoj varijabli djeluju na promjene u drugoj varijabli.

Ako njihova međusobna povezanost (zavisnost) i korelacijski koeficijenti iniciraju linearnu povezanost između varijabli  $x$  i  $y$  (linija regresije) tada koristimo kriterij najmanjih kvadrata kako bismo definirali regresijsku jednadžbu. Zapravo, linija regresije postiže se s najbolje odgovarajućom linijom kroz podatke u dijagramu raspršenja, a temelji se na sumi najmanjih kvadrata koji minimaliziraju kvadrirane devijacije oko linije regresije. (slika 1).



Slika 1. Linija regresije (prilagođeno prema Petrie & Sabin 2009,78)

Dakle, linearna regresijska jednadžba definirana je formulom:

$$Y = bx + a,$$

gdje je  $y$  kriterij,  $x$  prediktor,  $a$  udaljenost od ishodišta koordinatnog sustava,  $b$  nagib pravca.

Kad pravac regresije prolazi kroz ishodište koordinatnog sustava tada je  $a=0$  pa regresijska jednadžba poprima oblik :

$$Y = bx$$

Kad su varijable standardizirane, koeficijent  $b$  postaje standardizirani koeficijent parcijalne regresije  $\beta$  i regresijska jednadžba poprima oblik  $z_y = \beta z_x$  (prema Mejovšek, 2005, 264).

Beta standardizirani koeficijenti mjereni su u standardnoj devijaciji i prikazuju koliko standardne devijacije kriterija varira u prosjeku za jednu standardnu devijaciju promjena kod prediktora. Beta koeficijenti mogu biti svojevrsni kriterij za odabir snage određenih prediktora u regresijskoj jednadžbi budući da su u standardiziranom obliku i mogu se uspoređivati (Singh, 2007,183). Međutim, navedena usporedba pomoću beta koeficijenata ima kod nekih autora svojevrsna ograničenja. Na primjer, treba koristiti beta koeficijente za binarne (dihotomne) varijable jer je standardna devijacija dihotomne varijable funkcija vlastite asimetričnosti (*skewness*), odnosno regresijski koeficijent postaje manji kako asimetričnost varijabli raste (prema Kohler & Kreuter, 2005,197). Isto tako Berk 2004 (prema Kohler & Kreuter, 2005) sugerira da ne treba računati regresijske koeficijente na različitim podacima jer će se vjerojatno varijance tih varijabli razlikovati. Koeficijent determinacije ( $R^2$ ) ukazuje koliko varijacija rezultata jedne varijable može biti objašnjeno rezultatima druge varijable. Što je veći koeficijent korelacije, veća je količina zajedničke varijance (varijanca koju jedna varijabla dijeli s drugom varijablom), odnosno to je veći koeficijent determinacije. Iako koeficijent determinacije ukazuje koliko varijance u jednoj varijabli može biti objašnjeno varijancom druge varijable, on nužno ne ukazuje na uzročnu povezanost između dviju varijabli. Iako je koeficijent determinacije ključni statistik za interpretaciju regresijskog modela, ipak postoje neka ograničenja. Npr. veličina  $R^2$  ne mjeri veličinu nagiba crte regresije (linije), što znači da veća vrijednost  $R^2$  ne implicira veći kut (strmiji nagib crte regresije inicira bolju prediktivnu ulogu, odnosno prikladnost regresijskog modela). Isto tako u nelinearnoj regresiji  $R^2$  će biti često visok (ako je visoka korelacija između  $x$  i  $y$ ), iako nije riječ o linearnoj zavisnosti. To je vrlo čest propust kod istraživača jer i prije provjere prikladnosti regresije pomoću uvida u linearnu povezanost između varijabli  $x$  i  $y$  (linija regresije) interpretira se  $R^2$  kao glavni čimbenik prikladnosti regresijskog modela. Štoviše, budući da je linearna zavisnost u pedagojskim istraživanjima rijedak slučaj interpretacija  $R^2$  kao razine prediktivne uloge inicira krive zaključke ako se postupak linearne regresije računa na povezanosti (odnosu) koja je u stvarnosti nelinearna. Isto tako uvođenje nove varijable (ili više njih) u regresijski model povećava  $R^2$ , iako u stvarnosti nije bolja prikladnost regresijskog modela.

Postavlja se pitanje koja je potrebna veličina  $R^2$  da bi se određeni linearni regresijski model smatrao prikladan. U literaturi se prezentiraju različite vrijednosti (tablica 1):



Tablica 1. Jačina razine povezanosti (prema Rubin, 2009, 142)

Jačina	Cohen'd	Koeficijent korelacije	Koeficijent determinacije
jaka	0,80 ili više	0,50 ili više	0,25 ili više
umjerena do jaka	0,70	0,40	0,16
umjerena	0,45 – 0,65	0,25 – 0,35	0,06 – 0,12
slaba do umjerena	0,40	0,20	0,04
slaba	0,20 ili manje	0,10 ili manje	0,01 ili manje

### Kolinearnost, multikolinearnost i autokorelacija

Kolinearnost je pojava u multivarijantnoj regresiji kad su dva prediktora međusobno u linearnoj korelaciji, odnosno ako više prediktora međusobno korelira tada je riječ o multikolinearnosti. Multikolinearnost distorzijski djeluje na niz regresijskih vrijednosti. Prije svega djeluje na porast standardne pogreške parcijalne korelacije i beta koeficijenata što implicira slabiju varijabilnost među uzorcima, odnosno slabiju projekciju rezultata na populaciju. Velike promjene vrijednosti beta koeficijenata koje se odnose na multikolinearnost prediktora posebice su uvjetovane pojavom dodavanja ili izbacivanja određenih varijabli i /ili smanjenjem ili povećanjem određenih vrijednosti varijabli. Naravno, djeluje i na važnost prediktora budući da smanjuje njihov utjecaj, odnosno kad su dva visoko korelirana prediktora nije implicite jasno doprinos pojedinačnog u određivanju vrijednosti (varijance) kriterija.

Jedna od dominantnih mjera izračunavanja multikolinearnosti je faktor inflacije varijance (VIF) koji je sastavni dio većine statističkih programa. Generalno, s povećanjem faktora inflacije varijance raste i razina multikolinearnosti (tablica 2). Nema decidirano usuglašenog stava koje je granična vrijednost VIF-a koji implicira da multikolinearnost postaje problem za provedbu regresijske analize, međutim većinom se smatra da ako je VIF do 10 da je u granicama tolerancije (Freund ,Wilson, Mohr, 2010) iako se ponekad smatra da se VIF iznad 5 smatra kao ozbiljan problem prisustva multikolinearnosti.

Tablica 2. Vrijednosti faktora inflacije varijance (prema Doane & Seward 2008,511)

Koeficijent R <sup>2</sup>	Faktor inflacije varijance (VIF)	inteterpretacija
0,00	$\frac{1}{1 - 0.00} = 1.00$	Nema inflacije varijance
0,50	$\frac{1}{1 - 0.50} = 2.00$	Umjerena inflacija varijance
0,90	$\frac{1}{1 - 0.90} = 10.00$	Jaka
0,99	$\frac{1}{1 - 0.99} = 100.0$	Prevelika

Osim faktora inflacije varijance mjera kojom se također računa razina multikolinearnosti je i mjera tolerancije (*statistic tolerance*) koja je recipročna vrijednost faktora inflacije varijance (1/VIF).

Osim računanja faktora inflacije varijance postoje i drugi parametri iz kojih se može zaključiti (odnosno pretpostaviti) na prisutnost multikolinearnosti. Npr, ako je F test statističke značajnosti regresije značajan, a testovi individualnih regresijskih koeficijenata nisu statistički značajni, to može biti znak da je prisutna mulikolinearnost (prema Montgomery & Runger, 2011, 503). Naravno da razina korelacija između varijabli implicira multikolinearnost, te tako npr. Argyrous (2011) naglašava da svaka korelacija iznad 0.80 implicira multikolinearnost, iako je to nepouzdan način za ispitivanje, odnosno dokazivanje multikolinearnosti.

Nameće se pitanje što učiniti kad je već određen regresijski model zadan, a ustanovljena je multikolinearnost. Moguća rješenja možemo sagledati kroz cijeli niz postupaka:

- povećanjem uzorka ispitanika zapravo mijenjamo inflaciju standardne pogreške koja djeluje na razinu multikolinearnosti. Dodatno, Kmenta (1986) sugerira rad sa zasebnim podacima (vrijednostima), a ne sa zbirnim (sumativnim) te korištenje stratificiranog uzorka za nezavisne varijable,
- transformacija podataka,
- kombiniranje zasebnih varijabli koje koreliraju u novu jedinstvenu varijablu pod uvjetom da varijable pripadaju istom teorijskom modelu (Jobson, 1999) ili izbacivanje jedne od kolinearne varijable,
- primjena *ridge regresije* ili *metode glavnih komponentata (PCA)*. Ako imamo veći broj prediktorskih varijabli (što je rijetko), tada će PCA tvoriti nove nepovezane varijable (komponente). Komponente su nezavisne linearne kombinacije originalnih podataka i s njima se operacionalizira u daljnjem postupku regresije (Brooks, & Tsolacos, 2010,174).

U istraživanjima odgoja i obrazovanja (pedagogiji) kolinearnost se djelomično može izbjeći s obzirom na sadržajnu razinu prediktora koji ulaze u regresijsku jednadžbu. Potrebno je odabrati (naravno ako je moguće, odnosno sukladno istraživačkom nacrtu) prediktore koji nisu u semantičkoj povezanosti. Činjenica je da sukladno znanstveno-istraživačkom nacrtu u odabiru prediktora možemo djelovati na funkcionalnu razinu pojave kolinearnosti (multikolinearnosti), iako naravno moramo provesti statističko testiranje stohastičke korelacije kako bismo ispitali postoji li i u kojoj mjeri razina kolinearnosti između prediktora.

Osim multikolineranosti često problem u regresijskoj analizi je **autokorelacija**. Autokorelacija predstavlja pojavu koreliranja pogrešaka prognoze (reziduala, devijacije), što utječe na rezultate metode najmanjih kvadrata, odnosno na prikladnost prognostičkog modela. Zapravo, autokorelacija djeluje na veličinu pogreške regresijskih koeficijenta. Ako je autokorelacija pozitivna tada za posljedicu imamo precjenjivanje vrijednosti standardnih pogrešaka regresijskih koeficijenata. To posljedično može navesti na zaključak da su regresijski koeficijenti statistički značajni, iako zapravo oni to nisu. Suprotno, ako je autokorelacija negativna tada će se podcijeniti standardne pogreške regresijskih koeficijenta.

Jedan od testova za testiranje autokorelacije je *Durbin Watson test*. Vrijednosti testa su u rasponu od 0,00 – 4,00. Prema Fieldu (2009) rezultati Durbin Watson testa mogu se interpretirati na slijedeći način:

- = 2 – nema autokorelacije između reziduala
- < 2 – pozitivna autokorelacija reziduala
- > 2 – negativna autokorelacija

Field (2009) sugerira da tek vrijednosti manje od 1 i veće od 3 ukazuju na problem, odnosno prisutnost autokorelacije reziduala.

### **Veličina uzorka**

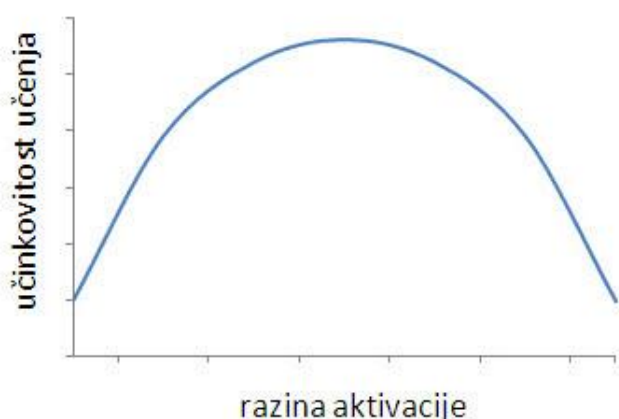
Veličina uzorka također je važna sa stajališta opravdanosti (i prikladnosti) regresijskog modela. Green (1991) sugerira dva pravila u određivanju veličine uzorka za regresijsku analizu. Prvo pravilo koje se odnosi na prikladnost regresijskog modela (test  $R^2$ ) podrazumijeva da minimalni uzorak bude  $50+8k$ , gdje je  $k$  broj prediktora. Primjerice, ako imamo 3 prediktora tada minimalna veličina uzorka treba biti 74 ispitanika. Drugo pravilo odnosi se na testiranje doprinosa individualnih prediktora, gdje se podrazumijeva veličina uzorka od  $104+k$ . Nešto liberalniji stav zastupa Stevens (1992) koji sugerira da optimalna najmanja veličina uzorka treba biti  $1k:15n$ . Primjerice, ako imamo 2 prediktora tada treba biti najmanje 30 ispitanika. U literaturi se često koristi konzervativno Evansovo pravilo (Evans's rule) gdje je  $n/k \geq 10$  odnosno najmanje 10 ispitanika na jedan prediktor

(usporedno Kleinbaum, Kupper, Muller, 1988), ili liberalno Doaneovo pravilo (Doane's rule) kod kojeg je omjer ispitanika i prediktora 5:1, ( $n/k \geq 5$ ).

## Nelinearne regresije

U pedagogiji kao i u ostalim društvenim znanostima često imamo slučaj da varijable nisu u linearnoj povezanosti (korelaciji), odnosno zavisnosti (regresiji). U tom slučaju regresijska crta neće imati oblik pravca, nego krivulje koja može biti parabolična, pravokutna, sigmoidna ili nekog drugog složenijeg zakrivljenog oblika.

Na slici 2 prikazan je primjer nelinearnog odnosa između dvije varijable – (pre)niski i (pre)visoki stupanj aktivacije uzrokuje sniženu učinkovitosti učenja, dočim srednja razina aktivacije osigurava njegovu najveću učinkovitost.



Slika 2. Nelinearni odnos između stupnja aktivacije i učinkovitosti učenja (Pečjak, 1977)

Za razliku od linearne regresije gdje pretpostavljamo linearni odnos između prediktora i kriterija što rezultira procjenom optimalnog regresijskog pravca, kod nelinearne regresije ne znamo unaprijed u kakvom su odnosu promatrane varijable, pa stoga niti kojeg će oblika biti regresijska krivulja. Budući da je polazni problem u nelinearnoj regresiji anticipacija odgovarajućeg regresijskog modela koji najbolje opisuje stvarni odnos između varijabli, odnosno koji s najmanjom mogućom pogreškom prediktira vrijednosti u kriterijskoj varijabli, rješenje nelinearnog regresijskog modela temelji se na procjeni (nepoznatih) parametara regresijske funkcije.

S obzirom na prirodu parametara razlikujemo tri vrste nelinearnih regresijskih modela:

1. nelinearni modeli linearni u parametrima: zavisna varijabla je nelinearna pa je regresijska funkcija kao cjelina nelinearna, ali su parametri funkcije linearni, samo su podvrgnuti nelinearnim operatorima. Regresijski model se u pravilu smatra linearnim ako su parametri u

prvoj dimenziji (Halimi, 2003, 67). Primjer takvog modela je regresijski polinom koji se supstitucijom potencija svodi na model multiple linearne regresije.

2. nelinearni modeli koji se mogu transformirati u linearne u parametrima: pomoću odgovarajuće (obično logaritamske) transformacije cijelog funkcijskog izraza model se preoblikuje u nelinearnu funkciju koja je linearna u parametrima, a umjesto originalnih vrijednosti prediktora koriste se logaritmi.
3. regresijski modeli kod kojih regresijsku funkciju nije moguće transformirati u funkciju linearnu u parametrima pa se nazivaju pravi, intrinzični nelinearni regresijski modeli. Postupak procjene parametara izvodi se segmentno i iterativno sve dok regresijska funkcija približno dobro ne aproksimira odnos između analiziranih varijabli.

Sukladno analitičkom modeliranju, postupak nelinearne regresijske analize provodi se kroz tri sukcesivna koraka:

- pronalaženje odgovarajućeg regresijskog (matematičnog) modela koji je najbolje prilagođen empirijskim podacima, odnosno koji najbolje opisuje odnos između analiziranih varijabli,
- izračunavanje vrijednosti zavisne varijable (kriterija) za zadane vrijednosti nezavisne varijable (prediktora),
- ocjena parametara regresijskog modela koja pretpostavlja iterativni postupak korigiranja procijenjenih vrijednosti u svrhu konvergencije regresijske funkcije stvarnim podacima.

### **Nemetrijska regresija**

Dosad opisani modeli regresije primjenjivi su na kvantitativnim podacima. U odgoju i obrazovanju često ne raspolažemo takvom vrstom podataka. Kad su podaci kvalitativne, nenumeričke prirode, moguća su dva pristupa:

1. transformacija kvalitativnih podataka u kvantitativne, što se postiže njihovom normalizacijom pomoću inverznog normalnog integrala čime varijabla postaje numerička (kvantitativna). Nedostatak ovog pristupa je ograničenost na ordinalne, normalno distribuirane varijable.
2. primjena loglinearne analize i logističke regresije pomoću kojih je omogućeno rješavanje složenih regresijskih modela nad kvalitativnim podacima ordinalnog i nominalnog karaktera, čak i dihotomnog tipa.

Logistička regresija je metoda u kojoj se analizira na koji način jedna ili više nezavisnih varijabli determiniraju ishode u zavisnoj varijabli u kojoj postoje samo dva moguća ishoda (npr., točno ili nije točno, zadovoljio ili nije zadovoljio). Cilj logističke regresije je pronaći optimalan prediktorski model pri opisivanju odnosa između dihotomnih značajki zavisne varijable i skupa nezavisnih varijabli. *Ova metoda posebice je zanimljiva za znanstvena istraživanja u odgoju i obrazovanju jer ne pretpostavlja da je povezanost između nezavisnih i zavisne varijable linearna, niti da je zavisna varijabla normalno distribuirana.*

## **Zaključak**

Primjena regresijske analize zahtijeva modeliranje odnosa promatranih varijabli i iterativnu evaluaciju dobivenih (među)rezultata, pri čemu je već na početku posebice važno pravilno anticipirati stvarnu prirodu povezanosti prediktora i kriterija, odnosno je li ona linearna ili nelinearna. Nadalje, potrebno je ispitati niz preduvjeta i ograničenja koji mogu znatno utjecati na donošenje pogrešnih zaključaka.

Promišljeno provedena regresijska analiza može dati dragocjene podatke jer kao rijetko koja tehnika omogućava predikciju vrijednosti zavisne varijable. Dodatno, modeli loglinearne analize i logističke regresije zaobilaze ograničenja primjene klasičnih regresijskih modela, kao što je normalna distribucija podataka, što uvelike proširuje domenu primjene, posebice u društvenim znanostima.

## **Literatura**

1. Argyrous, G. (2011), *Statistics for Research; with a guide to SPSS*. (3rd edition). London: Sage.
2. Brooks, C., Tsolacos, S. (2010), *Real Estate Modelling and Forecasting*. Cambridge University Press.
3. Doane, D. P., Seward, L. E. (2008), *Essential Statistics in Business & Economics*. McGraw-Hill, Irwin.
4. Field. A. (2009), *Discovering Statistics Using SPSS*. (3 rd edition). Sage publications.
5. Freund, R. J., Wilson W. J., Mohr, D. L. (2010) *Statistical Methods* (3rd edition). Academic Press.
6. Green, S. B. (1991), *How many subjects does it take to do a regression anlysis?*. *Multivariate Behavioral Research*, 26, 3, pp499-510.
7. Halmi, A. (2003). *Multivarijatna analiza u društvenim znanostima*, Zagreb: Alinea.
8. Jobson, J. D. (1999), *Appliad Multivariate Data Analysis*. Vol. I: Regression and Experimental Design. New York: Springer-Verlag.
9. Kleinbaum, D. G., Kupper, L. L., Muller, K. E. (1988), *Applied regression Analysis and other multivariable Methods*. Boston, MA, USA.: PWS Publishing Co.
10. Kmenta, J. (1986), *Elemets of Econometrics*. New York: Macmillan Publishing.
11. Kohler, U., Kreuter, F. (2005), *Data Analysis Using by Stata*. Texas: Stata Press.
12. Mejovšek, M. (2005), *Metode znanstvenih istraživanja; u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

13. Montgomery D. C., Runger G. C. (2011). *Applied Statistics and Probability for Engineers*. (Fifth edition). John Wiley and Sons.
14. Pečjak, V. (1977). *Psihologija spoznavanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije
15. Petrie, A., Sabin, C. (2009), *Medical Statistics at a Glance* (3 rd edition). Wiley- Blackwell publishing.
16. Rubin, A. (2009), *Statistics for Evidence-Based Practice and Evaluation* (2 nd edition). Belmont, CA: Thomson Brooks and Cole.
17. Stevens, J. (1992), *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Lawrence Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates
18. Singh, K. (2007), *Quantitative Social Research Methods*. Sage Publications.
19. Walker J.T., Maddan S. (2009), *Statistics in Criminology and Criminal Justice* (3 rd Edition). Jones and Bartlett Publishers

## **Specifics of Applying Regression Analysis in Educational (Pedagogical) Research**

### **Abstract**

This paper elaborates some of the specifics of using regression analysis while researching in pedagogy, such as the appropriateness of the regression model (specific statistics, beta coefficients, coefficients of determination), the problems of collinearity and autocorrelation. Moreover, the authors consider the required sample size (the ratio of the number of predictors and sample size) regarding the implementation of the regression analysis. Since variables in pedagogical research are often not in a linear relationship (dependency), the highlight is put on the need for applying nonlinear regression models, with their advantages and limitations pointed out. The model of logistic regression is described as a special model of nonlinear regression, as well as its advisability of application in pedagogical research.

The authors warn that improper use of the regression model leads to distorted estimates, i.e. to misleading conclusions about the nature of the dependence of variables.

**Keywords:** regression analysis, linear and non linear correlation, sample size, autocorrelation, collinearity, multicollinearity, nonlinear regression, logistic regression

# Kulturna i javna djelatnost škole - partnerski pristup

**Ružica Pažin-Ilakovac**  
Filozofski fakultet u Osijeku  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Višesložna je povezanost škole i kulture, a mogućnosti utjecaja te povezanosti na odgoj djeteta/učenika mnogobrojne. U obogaćivanju djelatnosti škole drugim aktivnostima osim nastave, pedesetih se godina prošloga stoljeća u njezinoj organizacijskoj strukturi pojavljuje naziv *kulturna i javna djelatnost škole*, o kojoj se i danas većinom govori kao o epifenomenološkome pojmu u odgoju i obrazovanju. U izgradnji (sukonstruktiji) suvremenoga školskoga kurikulumu naglašava se potreba suradnje s roditeljima i lokalnom zajednicom uz partnerski pristup. Kako se u kulturnoj i javnoj djelatnosti škole potiče takva suradnja, tako se u tome „sporednom“ području odgojno-obrazovnoga rada otvaraju mogućnosti za razvoj suradničkih odnosa svih (su)dionika kurikulumu prema partnerskima. Kulturna i javna djelatnost sve više doprinosi prepoznatljivosti suvremene škole. U ovome se radu razmatraju neke odrednice tog aspekta djelovanja škole, uvidom u teorijske i zakonske izvore koji je opisuju te u dokumentaciju prigodnog uzorka 10 škola. U dokumentaciji ovih škola mogu se uočiti sličnosti, ali i određene različitosti (prepoznatljivost) u programima kulturne i javne djelatnosti; djelomice je prisutno uključivanje roditelja i lokalne zajednice, uz uočljiv prostor za više njihovoga sudjelovanja. U promjenama kojima teži hrvatska škola prepoznaje se važnost propitivanja tih programa te u njihovome kurikulumskome oblikovanju potreba veće uključenosti roditelja i lokalne zajednice. Takvom poželjnom partnerskom strukturiranju učenikova okružja svojim radom uvelike mogu doprinijeti i školski pedagozi.

**Ključne riječi:** kulturna i javna djelatnost škole, partnerstvo, prepoznatljivost školskoga kurikulumu, školski pedagog.

## Uvod

O povezanosti škole i kulture i njihovoj međusobnoj interakciji pišu mnogi autori (Bruner, 2000; Jurić, 2007; Pivac, 2009; Previšić, 2007; Puževski, 2003; Stol, Fink, 2000; Tillman, 1994). Čovjek se može ostvariti kao potpuno biće samo putem kulture, i u kulturi; postoji u krug zatvorena trijada između mozga, duha i kulture (Morin, 2002, str. 58). Suvremeni procesi razvoja otvaraju i nove potrebe u društvu i životu pojedinca, u području kulture, tehnologije, gospodarstva, društvene povezanosti i sl. Danas škole, odgovarajući na te potrebe, proširuju interakcijsku djelatnost s lokalnom i širom sredinom u ostvarivanju svoje pedagoške i društvene funkcije (Koraj, 1999). Školi je cilj kod učenika razviti kulturu i kvalitetu življenja i pripremiti ih za život (Previšić, 2001) čemu pridonosi i kulturna i javna djelatnost.

Zadnjih je dvadesetak godina uočljiv razvoj kulturne i javne djelatnosti škole koja svojim sadržajno-pedagoškim bogatstvom utječe na *image* škole bliže životu, tzv. „neškolske škole“ (Puževski, 2003) u koju se sve više uključuju roditelji i društvena zajednica. Škola, obitelj i



zajednica u stalnom su traženju odgovarajuće kvalitete suradnje i koordinacije za što uspješniji odgoj i obrazovanje. To naglašava i kurikulumska orijentacija hrvatske škole, otvorenost koju promiče te metodologija sukonstrukcije što omogućuje sudjelovanje svih zainteresiranih (Miljak, 2005) u odgoju i obrazovanju. Kao odgovor na traženu kvalitetu odnosa svih dionika školskoga kurikuluma sve se primjerenijim čini partnerski odnos. Kulturna i javna djelatnost škole prostor je sve isprepletenijih interakcija škole, obitelji i zajednice oko ciljeva zajedničke kulture pa pruža dobre mogućnosti za partnerske odnose, koji se iz tog „neformalnog“ školskog komuniciranja, mogu širiti na nastavu, tj. „formalne“ oblike komunikacije.

### **Kulturna i javna djelatnost škole**

Pedesetih godina 20. stoljeća javlja se obogaćivanje programa i strukture škole (do tada shvaćanje škola=nastava) te se uvode novine: izvannastavne aktivnosti, kulturna i javna te socijalno-zdravstvena djelatnost, društveno-korisni i proizvodni rad i profesionalno informiranje (Munjiza, 2009, str. 63). Kulturna i javna djelatnost u školski život unosi kulturu, umjetnost, politiku i šport, ili učenike odvodi u takva događanja izvan škole (Puževski, 2003). Može se razmatrati unutar širega shvaćanja škole kao, kulturološki gledano, najvažnijega školskoga predmeta (Bruner, 2000, str. 41). Smjernice daju i strateško-prosvjetni dokumenti: Nacionalni okvirni kurikulum (2010, str. 12-15) u društveno-kulturnim, opće-kulturnim i civilizacijskim vrijednostima te u prihvaćenih 8 temeljnih kompetencija Europske unije; Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008, čl. 3, 28) navodi da se ostale odgojno-obrazovne aktivnosti ostvaruju sukladno školskom kurikulumu i godišnjem planu i programu rada; u Pravilnik o obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (1999, čl. 3) uvršten je rad u kulturnoj i javnoj djelatnosti. Čine ju sve odgojno-obrazovne aktivnosti s obilježjima „kulturno, javno“, najčešće: izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, susreti i natjecanja, učenička društva, izvanučionička i integrirana nastava, projekti, školski list, priredbe i manifestacije, obilježavanje važnih nadnevaka, suradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom, i sl. Škole mogu, prema načelu samostalnosti, slobodno i stvaralački osmišljati takve aktivnosti u izgradnji prepoznatljivog identiteta. Kulturnom se i javnom djelatnošću osiguravaju razvojna prava učenika na igru, slobodno vrijeme i kulturne aktivnosti i sudjelujuća prava na slobodno traženje i primanje primjerenih informacija, na slobodu mirnog okupljanja, udruživanja i umjetničkog izražavanja (Konvencija o pravima djeteta, 2001).

U kulturnoj i javnoj djelatnosti važna je participacija školskih pedagoga koji unutar razvojno-pedagoških ciljeva i zadaća osiguravanja povoljnih uvjeta za cjelovit razvoj svih učenika (Jurić, 2004, str. 24) pronalaze brojne mogućnosti za šire odgojno djelovanje. Tako su npr. u raznim školskim aktivnostima kao što su projekti; dan otvorenih vrata; dan profesionalne orijentacije;

školske priredbe, tribine i parlamentarne, i sl., pedagozi često su (kreatori), koordinatori ili nositelji tih zadaća (Pažin-Ilakovac, 2012).

### **Partnerski pristup**

Mnogi autori navode partnerstvo kao dominirajuću paradigmu u suvremenom svijetu (Maleš, Stričević, Ljubetić, 2010) pa se i u odgoju i obrazovanju (Epstein, Voorhis, 2010; Hill, Taylor, 2004; Maleš, 1996; Previšić, 2007) također ističe važnost partnerskih odnosa. O partnerskom se pristupu danas govori u kontekstu društvenog razvoja lokalne zajednice i promjena načina donošenja odluka u javnoj politici u tzv. suradnički pristup; temeljem doktrine supsidijarnosti promiče se partnerski multidimenzionalni pristup (Williamson, 2001). Tragom te ideje javila se i potreba partnerstva škole, roditelja i zajednice kao važne značajke kurikulumu suvremene škole. I u prosvjetnim se dokumentima u Hrvatskoj vidi namjera poticanja partnerske orijentacije: odgojno-obrazovna djelatnost u školskoj ustanovi temelji se na partnerstvu svih odgojno-obrazovnih čimbenika na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, čl. 4); u ostvarivanju odgojno-obrazovnih vrijednosti i ciljeva, škole trebaju surađivati s obiteljima i lokalnim zajednicama (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010). Potrebna je preobrazba škole u zajednicu svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Pivac, 2009; Previšić, 2001, 2007). Partnerstvo je ravnopravni odnos dvaju ili više sudionika koji su jednaki, aktivni i odgovorni u ostvarivanju zajedničkoga cilja (Maleš, 1996); misli se na razvijenije suradničke odnose roditelja, škole i zajednice gdje je svima cilj uskladiti doprinose i osigurati najveću moguću međusobnu potporu za poticanje učenja, motivacije i razvoja učenika (Smit i sur., 2007, str. 45, prema Henderson i Mapp, 2002). Hill, Taylor (2004) govore o razvoju mehanizama *društvenog kapitala i kontrole* uključivanjem roditelja u školske aktivnosti: povećavaju se socijalne vještine, informiranost roditelja i razumijevanje školskih očekivanja; učitelji bolje saznaju roditeljska očekivanja od njih i škole; konsenzusom o prihvatljivom ponašanju djece promiče se poželjno ponašanje u zajednici.

Suvremena pedagogija partnerskim interakcijama pridaje veliki značaj pa se i školski pedagozi sve više okreću tom pristupu. Otvorenost i fleksibilnost kurikulumu školskog pedagoga, kao i gusta mreža suradnje sa svim (su)dionicima školskih procesa, omogućuje mu graditi partnerstvo (Jurić, 2004, str 108). Griffin, Steen (2010) ističu da se partnerstvo obitelj-škola-zajednica pospješuje radom školskih savjetnika<sup>1</sup> (54% savjetnika misli da su kompetentni za provedbu partnerskih programa, 58% nije sudjelovalo u takvim programima). Epstein, Voorhis (2010) predlažu da školski savjetnici 20% radnoga vremena provode razne partnerske programe s učiteljima, roditeljima i drugim suradnicima.

---

<sup>1</sup> Školski savjetnik u SAD ima u neposrednome odgojno-obrazovnome radu slične zadaće kao naš školski pedagog

Najčešće se spominje multidimenzionalni model uključivanja (partnerstva) roditelja i lokalne zajednice u rad škole (Epstein, Voorhis, 2010; Griffin, Steen, 2010), a čini ga 6 područja: 1. Roditeljstvo 2. Komunikacija škole i roditelja 3. Podrška djeci u učenju kod kuće 4. Volontiranje roditelja 5. Sudjelovanje u donošenju odluka i upravljanju školom 6. Suradnja škole i zajednice.

Ako kulturnu i javnu djelatnost, kao prostor razvoja školskog partnerstva, sagledamo kroz navedeni model, uvažavajući varijable izdvojene za istraživanje percepcije roditelja o uključenosti u život škole (Pahić, Miljević-Ričićki, Vizek-Vidović, 2010), možemo u gotovo svih šest područja, a osobito u posljednja tri, uočiti mogućnosti za partnerske interakcije:

- Volontiranje → Poziv škole roditeljima za pomoć oko sportskih, društvenih i kulturnih aktivnosti
- Sudjelovanje u donošenju odluka → Traženje mišljenja suradnika o izvannastavnim aktivnostima i organizaciji događanja u školi
- Suradnja između škole i zajednice → količina i vrsta informacija i pomoći koje škola pruža o svojim raznim aktivnostima brige za zdrav razvoj djece

Slične mogućnosti teži ispitati i ovo istraživanje, odnosno, mogući doprinos kulturne i javne djelatnosti škole razvoju partnerstva.

### **Planiranje suradnje s roditeljima i lokalnom zajednicom u kulturnoj i javnoj djelatnosti – analiza školske dokumentacije.**

Djelatnost škole planirana je školskim kurikulumom i godišnjim planom i programom rada. Analizirani su navedeni dokumenti prigodnog uzorka 10 (5 gradskih i 5 seoskih) osnovnih škola s područja Slavonije i Baranje, objavljeni na mrežnim stranicama. Cilj je uvid u pojavnost i trend planiranja suradnje škole s roditeljima i lokalnom zajednicom u kulturnoj i javnoj djelatnosti škole kao području mogućeg partnerstva.

Korištena je metoda analize sadržaja- višenamjenska metoda za istraživanja širokog spektra problema, u kojima sadržaj komunikacije služi kao osnova zaključivanja (Cohen i sur., 2007). Kao jedinica analize uzeti su programi kulturne i javne djelatnosti škole. U izboru kriterija za analizu nastojalo se da kategorije omogućuju određivanje značajki sadržaja, ali i da nisu suviše detaljne, što naknadno otežava uopćavanje. Kvantitativnom i kvalitativnom analizom dobivena je analitička matrica kategorija koje su odgovorile na pitanja:

a) u kojim je školskim dokumentima i na kojoj razini (okvirno, detaljno) planirana kulturna i javna djelatnost?

b) jesu li u iskazanoj viziji, misiji ili ciljevima škole sadržani i ciljevi kulturne i javne djelatnosti te suradnje/partnerstva s roditeljima i zajednicom i kako su opisani?

c) u kojim su aktivnostima kulturne i javne djelatnosti roditelji i subjekti iz lokalne zajednice navedeni kao suradnici ili nositelji (suradnja, partnerstvo)?

U Tablici 1 prikazan je pregled uzorka, a nakon toga slijedi analiza sadržaja obuhvaćenih dokumenata.

*Tablica 1: Pregled uzorka planiranja kulturne i javne djelatnosti u školskim dokumentima*

<b>Broj škola i analiziranih dokumenata</b>	<b>Uzorak</b>
Ukupno škola	10
Analizirani godišnji planovi i programi rada škola (GPPR)	8
Analizirani školski kurikulum (ŠK. KURIK)	10
Analizirani planovi kulturne i javne djelatnosti škole u GPPR	8
Analizirani planovi kulturne i javne djelatnosti škole u ŠK. KURIK	2
Analizirani ŠK. KURIK pregledom drugih područja vezanih uz kulturnu i javnu djelatnost	8

Sve su škole objavile kurikulum na mrežnim stranicama; 8 je škola objavilo i godišnji plan i program rada, a iz 2 škole nije bio dostupan i ti podatci nisu obuhvaćeni. Uočeno je da škole slijede prosvjetnim propisima zadanu istu ili sličnu strukturu godišnjeg plana i programa rada i školskog kurikuluma, time i kulturne i javne djelatnosti. Iako se o ovom području govori kao o kurikulumskom (Jurčić, 2010), samo su 2 škole kulturnu i javnu djelatnost planirale objedinjeno u kurikulumu koristeći taj naziv, a u 8 ja škola planirano u drugim programima. U godišnjem planu i programu 5 škola *Kulturna i javna djelatnost* u sastavu je poglavlja *Podatci o ostalim aktivnostima u funkciji odgojno-obrazovnog rada i poslovanja školske ustanove*, a u 3 škole čini zasebno poglavlje; zamjetna je razlika u broju planiranih aktivnosti, u rasponu od 14 do 59, koje su dalje raspršene (u ostalim odgojno-obrazovnim programima i po razredima) u školskom kurikulumu.

U dostupnih 8 godišnjih planova i programa, vidljivo je da 7 škola kulturnu i javnu djelatnost slično planira, na istim uporišnim točkama: obilježavanje blagdana i značajnih nadnevaka; školske priredbe i manifestacije- Dan škole, pozdrav godišnjim dobima; lokalne manifestacije –Dan općine, folklorni susreti; susreti Lidrano, smotre i natjecanja, posjete kinu, kazalištu i muzeju; i sl. Zanimljiv je iskorak 1 škole gdje je planirana u 4 područja, među kojima i *Suradnja s javnim ustanovama i međunarodna suradnja/partnerstvo*. Međutim, u daljnjem planiranju aktivnosti tih područja nigdje nisu navedeni neki od vanjskih suradnika što bi navelo na uključenost i partnerski pristup.

U školskim je kurikulumima vidljivo da je razina planiranja, u odnosu na okvirnu u godišnjim planovima i programima, obogaćena kurikulumskim kategorijama: cilj, namjena, nositelji, način realizacije, vremenik, troškovnik, vrednovanje i korištenje rezultata.

Daljnja analiza tražila je odgovor na pitanje jesu li škole u iskazanoj viziji, misiji ili specifičnim ciljevima, navele i ciljeve kulturne i javne djelatnosti te suradnje/partnerstva s roditeljima i lokalnom zajednicom?

Rezultati analize 10 školskih kurikuluma prikazani su u tablici 2:

Tablica 2: Prisutnost i opis ciljeva kulturne i javne djelatnosti te suradnje s roditeljima i lokalnom zajednicom u školskim kurikulumima

Škole	Iskazana vizija, misija, dugoročni ili razvojni ciljevi škole	Prisutnost ciljeva kulturne i javne djelatnosti i opis cilja	Prisutnost ciljeva razvoja partnerstva s roditeljima i zajednicom i opis cilja
1.	DA, dugoročni plan	DA: Škola treba biti opremljena za redovnu i izbornu nastavu, umjetnička i sportska područja, kreativni rad, zabavne programe.	DA: Poboljšati komunikaciju učitelj-učenik-roditelj
2.	DA, odgojno-obrazovni ciljevi	DA: Razvijanje kreativnih sposobnosti u likovnom, glazbenom i literarnom području Razvijanje općih kreativnih sposobnosti	DA: Bitne pretpostavke ostvarivanju ciljeva postavljenih u kurikulumu su: stručna kompetencija učitelja, kvalitetna suradnja na relaciji roditelji – škola, podrška i pomoć lokalne zajednice
3.	NE	NE	NE
4.	DA, specifični ciljevi	DA: Poticati ljubav prema tradiciji i njegovanju kulturne baštine. Razvijanje kreativnih sposobnosti u likovnom, glazbenom i literarnom području	DA: Poticati suradnju i partnerstvo s lokalnom zajednicom
5.	DA, misija	DA: Opće društvene vrijednosti	DA: Međusobna suradnja i poštovanje
6.	DA, specifični ciljevi	DA: Razvijanje kreativnih sposobnosti u likovnom, glazbenom i literarnom području	DA, Poticati suradnju i partnerstvo s lokalnom zajednicom Poticati suradnju s roditeljima
7.	DA, misija	NE	NE
8.	DA, ciljevi	NE	DA, Kvalitetna suradnja s roditeljima, podrška i pomoć lokalne zajednice i stručnih institucija
9.	NE	NE	NE
10.	NE	NE	NE
<b>Ukupno</b>	<b>7 DA, 3 NE</b>	<b>5 DA, 5 NE</b>	<b>6 DA, 4 NE</b>

Viziju, misiju ili specifične ciljeve navelo je 7 škola, a 3 nisu. Jasno navedena oba cilja ove analize imaju 2 škole, 3 su navele slične ciljeve vezane za jedno ili drugo područje, a 2 škole nisu navele tražene ciljeve. Za očekivati je da će škole u buduće više koristiti motivirajuću snagu zajedničke vizije i ciljeva kao pokretača promjena „iznutra“.

Dalje je slijedila analiza koja bi odgovorila na pitanje u kojim su područjima školskog kurikulumu roditelji i suradnici iz lokalne zajednice navedeni kao suradnici ili nositelji aktivnosti, kako je prikazano u tablici 3.

*Tablica 3. Zastupljenost planirane suradnje škole s roditeljima i lokalnom zajednicom u školskim kurikulumima*

<b>RB škole/ kurikuluma</b>	<b>Područja kulturne i javne djelatnosti gdje je planirana suradnja s izvanškolskim suradnicima</b>	<b>Planirana suradnja s roditeljima</b>	<b>Planirana suradnja s lokalnom zajednicom</b>
1.	Integrirana nastava Projekti i projektna nastava  Izvanastavne aktivnosti  Profesionalna orijentacija	DA DA  NE  NE	Svećenik, pekar, muzeji Farma, tvornica, lokalna uprava, kulturne ustanove Muzej, kazalište, mjesne novine, poduzetnici Razni stručnjaci
2.	Školske svečanosti, Blagdani Projekti, Posjete kazalištu, muzeju Natjecanja Izložbe Eko-škola	DA DA DA DA NE NE NE	Nema planiranih suradnika Nema planiranih suradnika Nema planiranih suradnika Muzej, pučko učilište Agencija za odgoj i obrazovanje Šumarsko i gljivarsko društvo Eko kumovi
3.	Navedeni brojni sadržaji kulturne i javne djelatnosti, planirani samo nositelji iz škole	NE	Nema planiranih suradnika
4.	Blagdani Kampanja	DA NE	Župnik Obiteljski centar
5.	Integrirani dan Izvanučionička nastava Projekti	DA NE NE	Nema planiranih suradnika Radnici koji rade u okružju Centar za socijalnu skrb
6.	Misa Humanitarni dani Obilježavanje značajnih dana	DA NE DA	Svećenik Humanitarne udruge Nema planiranih suradnika
7.	Školske svečanosti	DA, kao donatori	Nema planiranih suradnika
8.	Školske manifestacije Izvanučionička nastava Projekti	DA DA NE	Nema planiranih suradnika Nema planiranih suradnika Župnik, slikar, glazbenik

9.	Izvannastavne aktivnosti	NE	Grad i lokalna uprava, Agencija za odgoj i obrazovanje, kulturne udruge Radnici u okruženju, razne gradske ustanove Gradska uprava
	Izvanučionička nastava	NE	
	Međudržavna suradnja škola	NE	
10.	Izvannastavne aktivnosti	DA	Župnik Radnici u okruženju, načelnik Općina Dom kulture
	Terenska nastava	DA	
	Posjeti kazalištu	DA	
	Školske manifestacije	DA	

Dva glavna obilježja *kulturne* i *javne* djelatnosti, osim navedenog u godišnjim planovima i programima, u školskim kurikulumima još zadovoljavaju: izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, školski projekti, dodatna, izborna, integrirana te dio terenske i izvanučioničke nastave. Uočena je očekivana različitost sadržaja, brojnosti programa i aktivnosti, obuhvaćenosti učenika te broja vanjskih suradnika. U školskim je kurikulumima vidljiv pozitivan, ali još uvijek nedovoljan, trend planiranog uključivanja roditelja i vanjskih suradnika u kulturne i javne aktivnosti: 7 je škola planiralo takvu suradnju, 1 škola je planirala samo suradnju s roditeljima, a 1 samo s lokalnom zajednicom; 1 škola nije planirala vanjske suradnike u kulturnoj i javnoj djelatnosti. Također, analizom se nije moglo prepoznati planiranu razinu uključenosti vanjskih suradnika (samo su navedeni) koja bi jasnije pokazivala procese suradnje ili partnerstva. Kako kurikulumski pristup traži i omogućuje višu razinu planiranja, očekivano je da će škole dosadašnje većinom tipizirane planove, ubuduće kreativnije i svrhovitije oblikovati koristeći te mogućnosti, uz vidljiviji doprinos roditelja i drugih suradnika. To pokazuje primjer jedne cvjećarske skupine koja je (iako u užem smislu nije kulturno-javna aktivnost) svoj cilj postavila u duhu ove teme: *redovito održavati biljke u školi te radom u grupi razvijati partnerske i suradničke odnose, poštivanje, toleranciju i ekološku svijest*. Moguće je da su u praksi roditelji i vanjski suradnici više uključeni u kulturnu i javnu djelatnost nego što je pokazala ova analiza, ali da škole još nisu dovoljno razvile kurikulumsko planiranje koje bi jasno i konzistentno povezalo vrijednosti i ciljeve s provedbom i vrednovanjem, a što se može dodatno istražiti. To ilustrira primjer 1 škole, koja ima jasno definirana oba cilja ove teme i osnovane timove za kulturnu i javnu djelatnost i za suradnju s roditeljima i zajednicom, a ipak je suradnja s roditeljima i vanjskim subjektima planirana samo u 4 aktivnosti.

### **Zaključno razmatranje**

U procesima kurikulumskog otvaranja škole i pluralnosti odgojnih utjecaja, kulturna i javna djelatnost sve je važnija, osobito za reafirmiranje odgojnosti: odgoja kao procesa svjesnog formiranja čovjekove osobnosti, koji se, osim utjecajem školskog, odvija i uslijed višeutjecajnog procesa inkulturacije, socijalizacije i personalizacije (Previšić, 2007, str. 22). Kurikulum kao

filozofija škole pruža inovativne mogućnosti sukonstruktivnosti svih dionika, uz partnerski pristup. Obogaćivanjem školskih aktivnosti zajedno s roditeljima i lokalnom zajednicom razvija se poželjno partnerstvo. Analiza programa kulturne i javne djelatnosti 10 osnovnih škola pokazala je da se uz dominaciju učitelja kao nositelja većine aktivnosti javlja i pozitivan trend planiranja suradnje s roditeljima i zajednicom, kao pretpostavke partnerstva. No, vidljiva je potreba kvalitetnijeg kurikuluskog planiranja. Škole bi trebale planirati i razvoj partnerstva: razumijevanje potrebe partnerstva, integriranje partnerstva u šire školske programe i razvijanje prakse za partnerstvo (Epstein, 2001, str. 8). Rezultati spomenutog istraživanja percepcije roditelja (Pahić, Miljević-Ridički, Vizek-Vidović, 2010) isto upućuju da je odnos škola-obitelj u Hrvatskoj većinom tradicionalan što znači da je, za razliku od partnerskog, naglašena uloga škole - iako roditelji pokazuju visoki interes za sve dostupne oblike suradnje sa školom i smatraju ih korisnim za svoju djecu. Sve govori da uspostavljanje partnerstva nije brz i lagan proces, ali su ga škole pokrenule, a roditelji prihvaćaju pa se može računati i na njegov dinamički utjecaj u daljnjem razvoju. Buduća bi istraživanja rasvijetlila mogućnosti partnerstva koje kurikuluskom pristupu dodaju potrebne dimenzije uključenosti, aktivnosti, prihvaćanja i jednakosti. U partnerskoj izgradnji škole kao zajednice svih zainteresiranih i odgovornih za odgoj i obrazovanje, inovativnim pedagoškim radom i mogućnostima višesmjernih socijalnih interakcija značajnu ulogu imaju školski pedagozi. Vidljivo je da škole do sada nisu dovoljno koristile inspirativnu snagu zajedničke vizije i razvojnih ciljeva pa u generiranju tih procesa partnerstvo svih dionika također treba zauzeti važno mjesto.

## Literatura

1. Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
2. Cohen, L., Manion, L., Morison, K. (2007), *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
3. Epstein, Y. L., Voorhis, F. (2010), School Counselors' Roles in Developing Partnerships with Families and Communities for Student Success. *Professional School Counseling*, 14 (1): 1-14.
4. Epstein, Y. L. (2001), *School, Family and Community Partnership*. Oxford: Westview press.
5. Griffin, D., Steen, S. (2010), School-Family-Community Partnerships: Applying Epstein's Theory of the Six Types of Involvement to School Counselor. *Professional School Counseling*, 4 (13): 218-226.
6. Hill, N. E., Taylor, L.C., (2004) Parental School Involvement and Children's Academic Achievement : Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science* 4 (13): 161- 164.
7. Jurčić, M (2010), Metodologija izgradnje školskoga kurikuluma, Zagreb: predavanje na poslijediplomskom sveučilišnom doktorskom studiju pedagogije.
8. Jurić, V. (2004.), *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Jurić, V. (2007), Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu - Školska knjiga, str. 253-307.
10. *Konvencija o pravima djeteta* (2001), Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. Zagreb.



11. Koraj, Z. (1999), Epifenomenologija odgoja i obrazovanja. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 511-537.
12. Maleš, D. (1996.), Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole, *Društvena istraživanja*, 5(1): 75-87.
13. Maleš, D., Stričević, I., Ljubetić, M. (2010) Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima. *Život i škola*, 24 (2): 35–44.
14. Miljak, A. (2005). Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) i obrazovanja. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2): 235-251.
15. Morin, E. (2002), *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.
16. Munjiza, E. (2009), *Povijest hrvatskoga školstva i pedagogije*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera-Filozofski fakultet u Osijeku i HPKZ ogranak Slavonski Brod.
17. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010.), Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
18. Pahić, T., Miljević-Riđički, R., Vizek-Vidović, V. (2010), Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 2 (12): 329-346.
19. Pažin-Ilakovac, R. (2012), Školski pedagog u kurikulumu usmjerenome prema učeniku. *Školski vjesnik*, 61 (1-2): 27-41.
20. Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
21. Pravilnik o obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (1999). Ministarstvo prosvjete i športa. Narodne novine 51/99.
22. Previšić, V. (2001), Izvannastavne aktivnosti u školi. U: Vrgoč, H. (ur.), *Uspješna škola: poruke XII. križevački pedagoški dani*. Zagreb-Križevci: HPKZ.
23. Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije-metodologija.sadržaj-struktura*. Zagreb. Zavod za pedagogiju filozofskog fakulteta u Zagrebu- Školska knjiga, str. 15-39
24. Puževski, V. (2003), - „Škola otvorenih vrata“ – model škole temeljne izobrazbe. U: Vrgoč, H. (ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 72-78.
25. Smit, F., Sluiter, R., Driessen, G., Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education* Copyright 2007 by European Network about Parents in Education, Vol..1, No. 0, 45-52 <http://isearch.avg.com/search>
26. Stoll, L., Fink. D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
27. Tillmann, K.J. (1994), *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
28. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008.): Republika Hrvatska: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
29. Vukasović, A. (2010), Odgojna preobrazba u teleologijskom i aksiologijskom ozračju. *Odgojne znanosti*, 1(12): 97-117.
30. Williamson, A. (2001), Novi modeli upravljanja u Irskoj: Europska unija i uključenost neprofitnog sektora i sektora zajednice u multidimenzionalnom razvoju partnerstva u 90-im godinama 20. stoljeća. *Revija za socijalnu politiku*, Zagreb, 8 (2): 195-208.

## **Cultural and Public School Activities - a Partnership Approach**

### **Abstract**

A multilayered relationship between school and culture exerts significant influence on education. In the process of enriching the way the school works, a new term – *cultural and public school activities* emerged in its organizational structure in the 1950s. Even today, the term is mostly considered as an epiphenomenal notion in the educational system. Contemporary trends in the curriculum construction emphasize the need for a partnership approach, i.e. the participation of parents and the local community in the decision-making. Cultural and public school activities encourage the partnership approach. Likewise, in that “supplementary” educational area, there open possibilities for developing partnership of all curriculum participants. Cultural and public school activities largely contribute to the identity of the contemporary school. This paper examines some characteristics of cultural and public school activities by giving an insight into the theoretical and statutory sources, and the documentation of ten sample schools. The examined documentation shows similarities as well as certain differences in the programs for cultural and public school activities. Partial presence of the participation of parents and the local community can be noticed, however, there is still much space left for such participation. In the changes the Croatian school aspires to, one can recognize the need to critically examine those programs, and to involve parents and the local community in their curriculum design. School pedagogues can also greatly contribute to such a desirable cooperative structuring of the students’ environment.

**Keywords:** cultural and public school activities, partnership, recognizable school curriculum, school pedagogue

# Autoritet i uloga oca u odgoju

Dr. sc. **Rozana Petani**, doc.  
**Mile Spahija**  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za pedagogiju

## Sažetak

Tijekom povijesti, različito se gledalo na ulogu oca i majke u odgoju djeteta, što se zadržalo u mnogim sredinama do danas. Majka je bila ona koja brine o njezi i odgoju djeteta, a otac je bio onaj koji predstavlja autoritet i koji brine o materijalnoj sigurnosti obitelji. U znanstvenim istraživanjima i u svakodnevnoj praksi uloga oca, kao roditelja, često je zanemarivana. Za razliku od majčine uloge, koja je biološki određena, uloga oca jest socijalna kreacija. Uloga oca iznimno je važna u socijalnom, emocionalnom i intelektualnom razvoju djeteta. Očevi pristupaju djeci na drugačiji način nego majke, čak i onda kada preuzimaju većinu brige za dijete. Kroz povijesni razvoj može se pratiti mijenjanje očeve roditeljske uloge, od onoga koji se brine za gospodarstvo i osiguranje materijalnih uvjeta, do oca koji je uključen u brigu i njegu oko djeteta. Odvajanjem radnog mjesta i doma umanjuje se tradicionalan autoritet očinske uloge, stoga danas možemo govoriti o nestajanju simboličke uloge oca, a time i smanjenju njegova autoriteta. U radu se prikazuje razvoj i mijenjanje očeve roditeljske uloge kroz povijest te daje pregled istraživanja o specifičnostima očeva ponašanja i njegova utjecaja na dijete.

**Ključne riječi:** autoritet, dijete, obiteljski odgoj, roditeljstvo, uloga oca.

## Uvod

Danas su zadaće roditelja vrlo odgovorne i složene. O tome koliko su roditelji uspješni ovisiti će pravilan razvoj djeteta. S obzirom da su roditelji i djeca duboko emocionalno povezani, odgojni se utjecaji primaju jače i na poseban način. U današnje vrijeme od roditelja se očekuje da dobro poznaje razvoj djeteta, da je u stanju odabrati najbolje za svoje dijete te da primjenjuje odgovarajuće odgojne postupke. Kvalitetno roditeljstvo pomaže djetetu da se razvija u odraslog i zrelog čovjeka, omogućava mu prelazak iz djetinjstva u odraslost, ne koči ga u razvoju, ne zloupotrebljava dijete za neke druge svrhe i ne pretvara u doživotno ovisnom o vlastitim roditeljima ili drugima. Iako se majka smatra najvažnijom osobom u djetetovom životu te osobom koja najviše utječe na djetetov razvoj, otac je utjecaj, također od velikog značaja.

Tradicionalna slika o majkama i očevima kroz povijest do danas počiva na ideji da je majka odgovorna za brigu o djetetu i cijelom domaćinstvu, a otac je onaj koji financijski skrbi o obitelji te nema vremena, sposobnosti, a ni želje pružati djeci svakodnevnu brigu. Posljednjih desetljeća uloga oca u obiteljskom odgoju se dosta promijenila, posebno ulaskom žene na tržište rada, njenim financijskim doprinosom obiteljskom životu te činjenicom da provodi sve manje vremena u

domaćinstvu. Moderan, emancipiran otac nije samo hranitelj obitelji i zaštitnik majčinstva svoje supruge, već je uz nju ravnopravan roditelj, koji je sposoban obavljati sve roditeljske funkcije, bez obzira bile one definirane kao majčinske ili očinske. Za sve više muškaraca očinstvo postaje najvažnija uloga u životu i mijenja ih na niz pozitivnih načina. Sve se više prepoznaje značaj i važnost oca za uspješan djetetov razvoj. Odsutnost oca i svih njegovih doprinosa kao roditelja može otežati razvoj i dovesti do raznih problema kod djeteta. U nastavku rada posebno će se razmotriti uloga oca kroz povijest, promjene koje su se dovele do različitog shvaćanja njegovog autoriteta te istaknuti važnost oca i njegovog utjecaja na razvoj djeteta i funkcioniranje obitelji.

### **Obitelj i uloga oca kroz povijesni razvoj**

O djeci, djetinjstvu i roditeljima u davnim vremenima ima malo podataka. Međutim, na osnovi nekih postojećih podataka moguće je ipak stvoriti predodžbu o obiteljskim odnosima u starim kulturama Egipta, Mezopotamije i dr. Na mnogobrojnim očuvanim crtežima iz starog Egipta česti su prizori iz obiteljskog života faraona iz kojih je vidljivo da je iskazivanje ljubavi prema djeci bila karakteristika njihova odnosa prema potomcima. Prema Montetu (1958, prema Kapor-Stanulović, 1985) egipćani su težili imati puno djece i ulagali su dosta truda oko njihova odgoja. Prema sačuvanim zakonicima mezopotamska je kultura, također posvećivala puno pozornosti djeci. Djeca se zaštićuju zakonom o obiteljskim odnosima. Priznaje se njihova fizička i ekonomska ovisnost o roditeljima. Obveza roditelja jest da se brinu o djeci, da ih štite i budu brižni. U spomenutim starim civilizacijama otac predstavlja najveći autoritet za djecu. Otac je zaštitnik djeteta, on ga zastupa pred zakonom, brani od ostalih. Njegova funkcija je prema ženi i djeci bila u prvom redu ekonomska, a zatim i zaštitna u slučaju da su njegova žena ili djeca bili u bilo u kojem slučaju diskriminirani. Zbog zemljoradničkog načina života otac nije mogao biti često sa svojom djecom niti dati neku specifičnu notu njihovu odgoju (Koračević, 1991).

Prvi podaci o djeci, odgoju, roditeljima, potječu od starih Grka i Rimljana. Atena i Sparta bile su u to doba najrazvijenije. Dječaci su se do sedme godine odgajali u obitelji, pod nadzorom za to određenih robova – pedagoga, a nakon toga su odlazili u različite škole i institucije. Djevojčice su ostajale u krugu obitelji i do zrelosti su ih odgajale robinje s kojima su se učile domaćinskim poslovima i običajima. Roditelj je u staroj Grčkoj bio brižan, pun ljubavi koju je iskazivao obiljem fizičkih kontakata s djecom. Svoj osnovni zadatak roditelj vidi u pravilnom odgoju djece, osobito sinova. Razvoj moralnosti, odnosno osposobljavanje za život u društvenoj zajednici, u prvom je planu. Autoritet oca bio je vrlo značajan (Zaninović, 1988).

Odnos Rimljana prema djeci u mnogočemu je sličan. Rimljani visoko vrednuju djecu, a njihova potreba za puno djece proizlazi iz društvene organizacije i usmjerenosti na velika osvajanja, širenje imperije i potrebe za vojnicima. Otac obitelji (pater familias) obrađivao je zemlju sa svojim

sinovima i robovima, a majka je, uz pomoć kćeri, vodila gospodarstvo. Kao ekonomska zajednica, obitelj je bila čvrsta organizacija. Robovi, djeca i svi odrasli članovi obitelji bili su u potpunoj vlasti oca obitelji, koji je nad njima imao pravo života i pravo smrti (Zaninović, 1988). Cilj odgoja u rodovskom Rimu bio je odgajanje zemljoradnika vojnika. Tek rođeno dijete polagalo se pred očeve noge, a ako bi ga otac podigao, davao mu je pravo na život i odgoj. Ako je dijete bilo slabo, otac ga je, opterećen brojnom obitelji i siromašan, ostavljao da leži, čime ga je osuđivao na smrt. Ono po čemu se bitno razlikuju obitelji starog Rima i stare Grčke, jest izraženiji autoritet oca u Rimu (Kapor-Stanulović, 1985).

Raspadom velikih obiteljskih zajednica nastaju nuklearne obitelji. Iz ekonomskih razloga pojedine se obitelji počinju izdvajati iz velikih zajednica te se sele na druge prostore i započinju baviti različitim obrtima. To udaljavanje znači i podjelu zajedničkog imanja na privatne posjede pojedinih manjih obitelji. U tim obiteljima otac preuzima ulogu vođe, povećava se njegova odgovornost za ženu i djecu, a time i njihova veća ovisnost o ocu. U predindustrijsko doba najvažnija značajka obitelji je prostorna blizina između mjesta stanovanja i mjesta rada. Ulogu oca karakterizira čvrsta vlast utemeljena na činjenici da je zemlja od koje njegova obitelj živi njegovo vlasništvo ili vlasništvo njegova oca. Postoje čvrsta pravila ponašanja žene i djece prema njemu i o tome nema nikakve rasprave. On je ženi gazda, manje prijatelj i partner. Odgoj djece je u prvom redu stvar majke, a on intervenira strožim mjerama u težim slučajevima. Osjećajnost prema ženi i djeci otac ne pokazuje, ne igra se s djecom jer ima važnijeg posla. To je tip oca koji se marljivo i savjesno brine da ženi i djeci osigura sve potrebno za život, ali ne zna kako stvoriti toplo ozračje i pokazati očinsku nježnost i pažnju (Koračević, 1991). U početnoj fazi industrijalizacije radno vrijeme traje cijeli dan. Muškarci tako provode gotovo cijelo vrijeme na poslu izvan obitelji, a žene isključivo u obitelji. Na taj način muškarci potpuno gube svoje obiteljske, a žene izvanobiteljske zadaće. U takvom društvu, gdje je obitelj prepuštena ženi ne može se govoriti o važnoj ulozi oca u obitelji. Svu svoju egzistenciju obitelj duguje ocu, ali sve obiteljske poslove vodi žena.

Autoritet oca se s vremenom smanjuje, pa tako u 19.st. žena dobiva prava koja su do tada imali samo muškarci i to je jedna od bitnih promjena u evoluciji obitelji, ali i u ulogama koje roditelji ostvaruju. Jedna od značajnijih promjena koje su se odrazile na funkcioniranje obitelji, a time i na ulogu oca, je zaposlenost majke izvan doma. Odnosi među ulogama oca i majke sada se mijenjaju, znatno se smanjuje majčina, a povećava očeva uključenost u interakcijama s djetetom.

Tijekom 19. i 20.st., porastom industrijalizacije i urbanizacije, dolazi do fenomena modernog očinstva. Odvajanjem radnog mjesta i doma umanjuje se tradicionalan autoritet očinske uloge te se javljaju dva trenda i njihove suprotnosti: očeva odsutnost nasuprot očevom sudjelovanju i očevo materijalno snabdijevanje nasuprot očevoj njezi (Rotundo, 1993). Moderni trendovi androginog očinstva, koje uključuje i muške i ženske aspekte očinske uloge, rezultat su reformiranja rodni

uloga, uslijed čega su očevi postali ekspresivniji, brižniji i aktivniji sudionici u svakodnevnoj brizi za dijete. Za razliku od industrijskog perioda, u moderno doba znatno se smanjuje duljina radnog vremena. Mnoge tipično obiteljske funkcije nestaju ili se znatno mijenjaju. Vrtići, škole, religiozne, sportske i kulturne skupine preuzele su velik dio posla u socijalizaciji djeteta. Roditelji imaju visoke zahtjeve s obzirom na odgoj, obrazovanje i životni razvoj njihove djece. Slika oca kao jedinog oslonca obitelji, koja je dominirala (barem u obiteljima srednje klase) gotovo sve do 70-tih godina 20.st. je promijenjena. U mnogim slučajevima majka i supruga danas pridonosi uzdržavanju obitelji podjednako kao otac i suprug. Ali čak i u onim obiteljima u kojima otac nastavlja snositi punu odgovornost u uzdržavanju obitelji, njegova je uloga doživjela promjene.

Proces tranzicije uloge oca u obitelji još je u tijeku i potrebno je vrijeme kakao bi se očevi uspješno prilagodili svim promjenama, ali svakako se može govoriti o puno većoj uključenosti očeva u obiteljski život. U recentnoj literaturi mogu se pronaći termini kao što su „očevi njegovatelji“ ili „uključeni očevi“, koji u potpunosti sudjeluju u svim poslovima vezanim za odgoj i skrb djece te imaju razvijene različite i nove obrasce pripadanja ženi, djeci i obiteljima (Ljubetić, 2011). Maleš i Kušević (2011) ističu kako se u suvremenoj obitelji odvija proces emancipiranja očinstva, odnosno uloga oca se odvaja od uloge isključivog hranitelja (jer današnje obitelji ni ne bi ni mogle preživljavati bez dvije plaće u kućanstvu). Od uloge majke, uloga oca se razlikuje prije svega zbog razlika u njihovim osobinama ličnosti, a ne zbog razlika između njihovih spolnih osobina. Dakle, koliko će otac biti uključen u odgoj i brigu oko djeteta ovisi prije svega o njegovoj odluci koliko se želi time baviti te o njegovoj kompetentnosti i suradnji s drugim roditeljem.

U kontekstu navedenog zanimljivi su podaci istraživanja (Janković, 1998) vrednota provedenog u Hrvatskoj na uzorku od 520 obitelji, gdje se vidi da se od dobrog oca očekuje da bude osjećajan i nježan te u istoj mjeri bude spretna i pametan. Autor nadalje objašnjava da to što se od oca očekuje da prvenstveno bude osjećajan i nježan, pokazuje koliko je percepcija oca, odmaknuta od tradicionalnog modela vrhovnog autoriteta i isključivog hranitelja obitelji. U nastavku rangiranja slijede osobine koje su važne za ulogu oca kao tradicionalnog pribavljača sredstava za život obitelji, međutim ipak se može zaključiti da je u Hrvatskoj tada bila u tijeku promjena uloge oca (koja i dalje traje) te da se u našim obiteljskim vrijednosnim sustavima susreću tradicionalno i moderno, patrijarhalno i egalitarno. Također, autor ističe kako uloga oca nije bitna za održanje strukture i kvalitete odnosa samo u patrijarhalnoj obitelji, već je njegova uloga u pogledu uspostave i održavanja kvalitetnih odnosa u egalitarnoj obitelji vjerojatno još važnija.

## **Uloga oca i važnost u razvoju djeteta**

Ponašanje roditelja u odnosu s djetetom nije unaprijed ustaljeno i oblikovano. Vrlo je promjenjivo i određeno biološkim čimbenicima, društvenim normama i očekivanjima. Za dobar doživljaj roditeljstva u oba roditelja izrazito je važna i podjela dužnosti i poslova nakon rođenja djeteta, a tu svakako postoje razlike između očeva i majki. Istraživači su ulogu oca često različito definirali i nazivali, kao npr. „teško dokučiva“ (*hard to reach*, prema McConkey, 1994), „nevidljivi roditelj“ (*invisible parent*, prema Ballard, 1994) ili „periferni roditelj“ (*peripheral parent*, prema Herbert i Carpenter, 1994). Kod novijih istraživanja možemo pronaći i raščlanjivanje očeve uključenosti pa se na aktivnosti koje otac obavlja gleda kao na kognitivne (razmišljanje o djetetu), emocionalne (pokazivanje nježnosti) aktivnosti te vanjsko ponašanje (igranje), a tome u su pridodane i materijalno zbrinjavanje djeteta, moralni odgoj i emocionalna potpora majci (Day i sur., 2005).

Pregledom literature mogu se pronaći istraživanja koja pokazuju da očevi imaju jak utjecaj na razvoj djeteta, posebno onda kada je ta interakcija pozitivna. Studije koje su se bavile istraživanjem odnosa između očeva i djeteta, odnosno sudjelovanjem oca i/ili njegovim odsustvom te utjecajem na djetetov kognitivni, socijalni i emotivni razvoj pokazale su da djeca koja su lišena očeve prisutnosti imaju više problema u prilagodbi na školu, postižu niže akademske rezultate, ne snalaze se u interakcijama s vršnjacima i problematičnog su ponašanja (Rosić, Zloković, 2002; McBride i sur. 2005). Istraživanje koje su proveli Rohner i Veneziano (2001) pokazalo je da je očeva ljubav podjednako važna za djetetova postignuća u odrasloj dobi kao i majčina ljubav te da su očeva igra s djetetom, hrabrenje i razgovor s djetetom značajni za njegov socio-emocionalni razvoj, prilagodbu i životno zadovoljstvo u adolescenciji i odrasloj dobi. Sarkadi i sur., 2008. su usvojim longitudinalnim studijama pronašli da pozitivna uključenost oca u djetetov život utječe na to da su djeca manje izložena riziku pušenja, sukobu s policijom, postižu više razine obrazovanja te razvijaju bolje prijateljske odnose sa svojim vršnjacima. Novija istraživanja u SAD-u pokazala su da se prosječna razina svakodnevnog sudjelovanja i pristupačnosti očeva u obitelji povećala kroz nekoliko posljednjih desetljeća (Pleck, Masciadrelli, 2003) te da očevi imaju važnu ulogu u obitelji. Razlika u razini sudjelovanja roditelja u brizi za dijete može biti odraz socijalno-kulturnih uvjeta koji utječu na majčinsku i očinsku ulogu koja se od njih očekuje.

Kontekst obitelji je vrlo važan kada govorimo o ulozi oca. Pokazalo se da o majkama ovisi kakva će biti uloga oca, naime one su te koje će potaknuti ili spriječiti sudjelovanje oca u svojoj roditeljskoj ulozi i to bez obzira je li se radi o dvoroditeljskoj ili jednoroditeljskoj obitelji (Parke, 2001). U odnosu na kvalitetu bračnog života, Cummings i sur. (2002) su pronašli da je razina uključenosti oca veća što je bračni odnos pozitivniji. Suvremena humanistička psihološka shvaćanja očinstvo sve više smatraju bitnom sastavnicom muškarčeva identiteta, a ističu da neostvarena

potreba za očinstvom prekida kreativni razvoj odraslog muškarca (Čudina-Obradović i Obradović, 2006).

Može se zaključiti da je uloga oca vrlo važna u razvoju djeteta, obuhvaća različite, ali i slične aktivnosti kao i uloga majke, međutim te aktivnosti se razlikuju prema načinu obavljanja. Upravo ovaj različit utjecaj oca i majke jest ono što najpovoljnije djeluje na razvoj djeteta. Očeva uključenost razlikuju se s obzirom na dob djeteta i mijenja se tijekom djetetova razvoja, različita je u različitim društvenim i socijalno-ekonomskim uvjetima, u različitim obiteljskim odnosima i u skladu je s različitim oblicima potpore u obitelji i društvu, a u odnosu na prethodno navedeno, razviti će se njene specifičnosti.

### **Autoritet i stilovi roditeljskog ponašanja oca**

U ponašanje koje nazivamo roditeljskom stilom ubrajamo različite postupke koje roditelji koriste prema svom djetetu. Među njime se pokazuje tendencija grupiranja i češćeg javljanja nekih vrsta postupaka, koji onda daju obilježje ukupnom ponašanju roditelja i na taj ga način čine prepoznatljivim i drugačijim od drugih. Važno je istaknuti da roditelji mijenjaju svoje stilove ponašanja, a te promjene ovise o vanjskim okolnostima, trenutnom viđenju njihova odnosa s djetetom, raspoloženju roditelja i općenito o afektu. Svakodnevni, roditeljski stil opisuje interakciju roditelj – dijete kroz ukupnost situacija. Roditeljski stil otkriva stav prema djetetu kao osobi, a ne stav prema djetetovu ponašanju. U literaturi se može naći četverostilni model roditeljskog ponašanja koji daje važnu praktičnu orijentaciju u načinima izvršavanja roditeljskih uloga te vodi do tipičnih dječjih ponašanja. S obzirom na taj model može se promatrati i stil ponašanja oca i njegov autoritet u odnosu na dijete.

**Autoritarni roditeljski stil** očituje se u zahtjevnom i restriktivnom ponašanju roditelja. Očevi ovakvog stila ponašanja uspostavljaju strogu kontrolu nad djecom i prisiljavaju ih na ispunjavanje zahtjeva prijetnjama i kažnjavanjem. Autoritet oca je neprikosnoven. Istraživanja pokazuju da su djeca odgajana tim stilom pretežno povučena, prestrašena, nezadovoljna, neprijateljska, sumnjičava, sniženog samopouzdanja, mrzovoljna, sklonija suicidu, također je manje vjerojatno da će biti intelektualno i socijalno uspješna (Darling, 1999). U ovakvom okruženju se razvija strah od oca, a njihova osnovna interakcija se razvija uglavnom preko prijetnji, opomena, zapovijedi, oštre i grube kritike te različitih oblika kažnjavanja. Istraživanja provedena u nas pokazala su da veliki broj neuspješnih učenika nema dovoljno poticaja od svojih autoritarnih očeva (Zloković, 2007), imaju izraženu školsku fobiju i teškoće u socijalnim interakcijama s vršnjacima, koje također, mogu biti razlog slabijeg školskog uspjeha (Zrilić, 2005).

**Permisivni roditeljski stil** je nerestriktivan, topao i prihvatljiv, ali u njemu roditelji ne postavljaju djeci gotovo nikakva ograničenja. Obično se u literaturi naziva i anarhični i/ili *laissez faire*. U



središtu pozornosti su djetetove želje i njegovi interesi, pa takav stil često rezultira formiranjem egocentrične osobe. Očevi ovakvog ponašanja lako prihvaćaju i ohrabruju svoju djecu, međutim, pružaju malo glede strukture i predvidivosti. Ovaj roditeljski stil onemogućuje djetetu stjecanje normi i pravila ponašanja, a autoritet oca je vrlo nizak. Djeca mogu biti intelektualno izrazito uspješna, ali su sklona socijalnoj i emocionalnoj nezrelosti, često su impulzivna, bez kontrole što proizlazi iz toga što u takvom roditeljskom odnosu naspram djeteta nema kazni, pa često krše i ignoriraju pravila te imaju teškoća s autoritetima (Baumrind, 1991). Također, pokazalo se da ova djeca mogu biti često depresivna s osjećajem odbačenosti i nezadovoljstva te se uključuju u antisocijalne aktivnosti mladih poput uživanja droge, alkohola, vandalizam i sl. (Klarin, 2006).

**Demokratski roditeljski stil** predstavlja kombinaciju prvih dvaju i uključuje ponašanje roditelja, koje je restriktivno i odgovorno, ali uz puno topline i razumijevanja. Očevi su u ovom slučaju brižni i osjetljivi prema svojoj djeci, postavljaju jasne granice i održavaju okolinu predvidivom. Autoritet oca je prisutan, provodi se nadzor, ali u onoj mjeri koja uvažava i poštuje djetetovu osobnost. Tako odgajana djeca su samopouzdana, dobro prilagođena, kooperativna, samostalna, prijateljski raspoložena, intelektualno uspješna i socijalno odgovorna, drže do mišljenja odraslih i spremno internaliziraju pravila te su privržena roditeljima (Darling, 1999). Ovaj stil odgoja podrazumijeva uspostavljanje ravnoteže između jasnih i visokih očekivanja i emocionalne potpore djetetu, temeljen je na dijalogu, a ne na monologu te potiče sigurnu atmosferu u obitelji.

**Indiferentni roditeljski stil** postavlja malo ograničenja, ali pruža i malo skrbi, zanimanja i emocionalne podrške. Ovakvi očevi ne vode brigu o svome djetetu i ponekad nedosljedno primjenjuju fizičku kaznu te su najmanje emocionalno angažirani u odnosu na prethodno navedene tipove. Autoritet oca ne da ne postoji, nego očevi ovakvog stila ponašanja nisu uopće zainteresirani za dijete, već su fokusirani samo na sebe. Djeca ovakvih roditelja su najmanje neovisna u odnosu na ostale grupe, imaju nisko samopouzdanje i probleme s prilagođenošću, zahtjevna su i neposlušna te ne sudjeluju primjereno u igri i socijalnim interakcijama. Ta djeca imaju veliku šansu da postanu delikventi (Ajduković, 1990). Komunikacija među članovima obitelji je vrlo skromna i bez zajedničkog rješavanja problema.

Neki autori pokušali su utvrditi stilove očinstva i pronašli da se mogu razlikovati tri stila (Arendell, 1997, prema Klarin, 2006): *otac-hranitelj* (to su očevi koji osjećaju materijalnu odgovornost za svoju obitelj, provode malo vremena s djecom, u obitelji je tradicionalna i stroga podjela uloga između roditelja te jak autoritet oca), *autonoman otac* (odbijanje uloge oca kao sudionika u odgoju djece, ali odbijanje i odgovornosti za ekonomsku sigurnost obitelji, neprimjeren odnos s djecom), *uključeni otac* (u potpunosti sudjeluje u životu obitelji, podupire suprugu u njenim htjenjima i u jednakoj mjeri sudjeluje u odgoju djeteta, vrlo dobar odnos s djecom). Koji stil očinstva će dominirati ovisi i o obrazovanju oca, tako su obrazovaniji očevi najčešće uključeni i

odgoj djece, a očevi nižeg obrazovanog statusa češće zauzimaju ulogu hranitelja ili su bez ikakvih obiteljskih obveza.

U praksi je teško pronaći roditelje, odnosno očeve, koji koriste čiste stilove odgoja, jer su to najčešće kombinacije stilova koje se prilagođavaju dobi i osobinama pojedinog djeteta. Roditelji mijenjaju svoj odnos i ponašanje usporedno s razvojem djeteta, stoga su istraživanja ovog područja i dalje interesantna i ništa manje jednostavna.

## **Zaključak**

U ranijim istraživanjima majke su bile puno više zastupljene nego očevi, koji su se rijetko spominjali, međutim u suvremeno doba postoji niz istraživanja koja pridaju veliko značenje očinskoj ulozi u razvoju djeteta. Uloga oca u obitelji može se pratiti kroz povijesni razvoj, u početku se otac brinuo za gospodarstvo i osiguranje materijalnih uvjeta, a u moderno doba imamo oca koji je uključen u brigu i njegu oko djeteta. U skladu s time mijenjao se i autoritet oca u obitelji. U novije vrijeme mijenjaju se i odnosi među roditeljskim ulogama, smanjuje se majčina, a povećava očeva uključenost u interakcijama s djetetom. Razmatrajući različite stilove roditeljskog ponašanja, a time i ponašanja oca, može se uočiti kakav je autoritet oca te kako različiti odgojni stilovi daju različite ishode u razvoju djeteta. Važno je napomenuti da roditelji, a time i očevi rijetko koriste samo jedan stil odgoja u svojoj roditeljskoj praksi, najčešće je to kombinacija više stilova s tendencijom ka jednom određenom stilu. Također, očevi svoje postupke prilagođavaju razvoju djeteta i kontekstu u kojem se nalaze.

Razmatrajući promjene u autoritetu oca, potrebno je napomenuti da u različitim kulturama obitelji poprimaju i različite hijerarhijske strukture, pa je logično da i uloga oca nije jednoznačna u svim kulturama. U društvima u kojima se žene još uvijek nisu izborile za svoja prava, gdje se poslovi strogo dijele na muške i ženske, otac ima jači autoritet i donosi odluke o djetetovoj budućnosti, ali ne sudjeluje izravno u njezi djeteta i njegovom odgoju. U većini zapadnih kultura, kao i kod nas, uloga oca u brizi oko djeteta raste, što se može pripisati emancipaciji žena, njihovom sve češćem izbivanju iz kuće. Danas očevi sve više postaju ravnopravni roditeljski partneri majkama, prvenstveno zbog društvenih promjena koje su se dogodile. U suvremeno doba otac brižljivo i nježno brine za svoju djecu provodeći uz njih puno više vremena te sudjeluje u tzv. ravnopravnom roditeljstvu, a njegova najvažnija zadaća kao roditelja, koja proizlazi iz njegove moći, je odgovornost za ozračje u obitelji, tj. odgovornost za kvalitetu interakcije koja je presudna za ponašanje i napredak svakog člana obitelji.

## Literatura

1. Ajduković, M. (1990), Stil odgoja u obitelji kao faktor delinkventnog ponašanja djece. *Primijenjena psihologija*. 11: 47-54.
2. Ballard, K. (1994), *Disability, Family, Whanau and Society*. Palmerson North, New Zealand: Dunmore Press.
3. Baumrind, D. (1991), The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*. 11 (1): 56-95.
4. Cummings, E.M., Goeke-Morey, M.C., Graham, M.A. (2002), Interparental relations as a dimension of parenting. U: Borkowski, J.G., Landesman-Ramey, S., Bristol-Power, M. (Ur.) *Parenting the Child's World*. Mahwah, NJ: Erlbaum. str. 251-264.
5. Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006), *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
6. Day, R.D., Lewis, C.H., O'Brien, M., Lamb, M.E. (2005), Fatherhood and father involvement: Emerging construct and theoretical orientation. U: Bengston, V.L., Acock, A.C., Allen, K.R., Dilworth-Anderson, Klein, D.M. (Ur.) *Sourcebook of Family Theory & Research*. Thousand Oaks: Sage Publications. str. 341-366.
7. Darling, N. (1999), *Parenting Style and Its Correlates*. ERIC Digest. [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed427896.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed427896.html) Posjećeno: 29. 12. 2008.
8. Herbert, E., Carpenter, B. (1994), Fathers – the secondary partners: professional perception and fathers reflections. *Children & Society*. 8 (1): 31-41.
9. Janković, J. (1998), Vrednote u kontekstu obiteljskog sustava. *Revija za socijalnu politiku*. 5 (1): 13-22.
10. Kapor-Stanulović, N. (1985), *Psihologija roditeljstva*. Beograd: Nolit.
11. Klarin, M. (2006), *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. Koračević, K. (1991), Očevi između svojih tradicionalnih i suvremenih modela, *Obnovljeni život-Časopis za religioznu kulturu*, 46 (6): 549-563.
13. Ljubetić, M. (2011), Stabilna obitelj i poželjno roditeljstvo u kaotičnom svijetu – (moguća) stvarnost ili iluzija? (Imaju li perspektivu i/ili alternativu?). U: Maleš, D. (Ur.): *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju. str. 67-97.
14. Maleš, D., Kušević, B. (2011), Nova paradigma obiteljskoga odgoja. U: Maleš, D. (Ur.): *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju. str. 41-67.
15. McBride, A.B., Schoppe-Sullivan, S.J., Ho, Moon-Ho (2005), The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Aplied Developmental Psychology*. Vol. 26: 201-216.
16. McConkey, R. (1994), Early intervention: planning futures, shaping years. *Mental Handicap Research*. 7 (1): 4-15.
17. Parke, R.D. (2001), Fathers and families. U: Bornstein, M.H. (Ur.): *Handbook of Parenting*. Vol. 3. Mahwah, N.J.: Erlbaum. str. 27-74
18. Pleck, J.H., Masciadrelli, B.P. (2003), Parental involvement by U.S. residential fathers: Levels, sources and consequences. U: Lamb, M.E. (Ur.): *The Role of the Father in Child Development*. New York: Wiley. str. 222-271.
19. Rohner, R.P., Veneziano, R.A. (2001), The Importance of Father Love: History and Contemporary Evidence. *Review of General Psychology*, 5 (4): 582-405.
20. Rosić, V., Zloković, J. (2001), *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Grafrade.
21. Rotundo, E.A. (1993), *American Manhood*. New York: Basic Books.
22. Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., Bremberg, S. (2008): Fathers' involvement and children's developmental outcomes: a systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica*. 97: 153-158.
23. Zaninović, M. (1988), *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.

24. Zloković, J. (2007): Odnos roditelja prema djeci s aspekta manipulacije. U: Vrgoč, H. (Ur.): *Inovacije u učinkovitijem odgojno-obrazovnom radu*. Zagreb: HPKZ. Str. 37-53.
25. Zrilić, S. (2005): Autoritarni odgojni stil roditelja kao prediktor školskog neuspjeha. *Pedagojska istraživanja*. 2 (1):125-138.

## **Authority and the Role of the Father in the Upbringing**

### **Abstract**

During history, the perception of the roles of the father and mother in upbringing of their children differed, and some of it has been maintained in many areas until today. The mother was seen as the one who nurtured and cared for the child, while the father represented an authority figure, and cared about the material security of the family. In scientific research, and in everyday practice, the role of the father as a parent has often been neglected. Unlike the role of the mother, which is biologically determined, the role of father is a social construction. The role of the father is extremely important for the social, emotional and intellectual development of the child. Fathers approach children differently, even when they take responsibility for the majority of care for the child. The historical development reveals a change in the father's parenting role, from a bread-winner, to a father who is deeply committed to the care and upbringing of the child. With the separation of the workplace and home, the traditional father authority has diminished, so today we can talk about the disappearance of the symbolic role of the father and the reduction of his authority. This paper presents the course of development and the changing role of the father through history and gives an overview of the research on the specifics of the father's behavior and his impact on the child.

**Keywords:** authority, child, family upbringing, parenting, role of father

# Doživljaj likovnog umjetničkog djela - poticaj introspekciji i osobnoj transformaciji

Dr. sc. **Dunja Pivac**  
Umjetnička akademija u Splitu

## Sažetak:

U radu se ističe značaj likovnih umjetnosti u kontekstu suvremenih interkulturalnih pristupa u odgoju i obrazovanju. Ukazuje se na univerzalnost jezika umjetnosti te naglašava transvremenska i transkulturalna dimenzija likovnog djela. Obrazlaže se upotreba i primjena likovnih umjetničkih dijela u današnjoj nastavi likovne kulture utemeljenoj na HNOS-u. Iako je korištenje likovnih djela u suvremeno koncipiranoj nastavi likovne kulture postalo obvezni standard, nisu iskorištene višeslojne mogućnosti iščitavanja umjetničkih, i ne samo umjetničkih poruka koja nam ona odašilju, a njihov doživljaj je zanemaren. Stoga je u nastavi likovne kulture potrebno, ne samo razumijevati i usvajati jezik likovnih umjetnosti, nego i ostvarivati komunikaciju osjećaja kroz doživljavanje likovnih djela. Jer, upravo doživljaj likovnog umjetničkog djela može biti poticaj introspekciji i osobnoj transformaciji pojedinca – učenika te predstavljati doprinos razvoju interkulturalnih pristupa u odgoju i obrazovanju.

**Ključne riječi:** umjetnost, transformacija, introspekcija

## Uvod

Interkulturalni odgoj i obrazovanje jest važno pedagoško stremljenje koje se nametnulo posljednjih desetljeća kao značajna društvena potreba unutar današnjih europskih društava koja su po svom sastavu, u većoj ili manjoj mjeri, multikulturalna. Stoga, ono mora biti integrirano u cjelokupnu odgojno-obrazovnu vertikalnu, od predškolskih ustanova do sveučilišta. U suštini interkulturalnih pristupa u odgoju i obrazovanju nalazi se čovjek i njegova ljudska prava koja uključuju, ponajprije, njegov individualni i kolektivni, tj. kulturni identitet. Za budućnost europskih društava koja teže biti demokratska iznimno je važno ne samo razumjeti teorijske i političke aspekte problema drugih i drugačijih, tj. manjina i nacionalnosti, nego ih što uspješnije nadilaziti. S obzirom da sve odgojno-obrazovne ustanove imaju funkciju i prijenosnika kulture, jer «predstavljaju važan izvor simboličnih reprezentacija koje igraju važnu ulogu u određivanju naše predodžbe o drugima ... te našeg ponašanja prema njima» (Perotti, 1995, str. 111), one mogu sudjelovati i doprinijeti u razvijanju ljudskih prava kroz propitivanje te oblikovanje individualnih i kolektivnih identiteta. Prema Perottiju (1995, str. 85) «interkulturalni pristup nije nov predmet; to je nova metodologija koja pokušava u traženju istine obuhvatiti psihologijske, antropologijske, društvene, gospodarske, povijesne, političke i kulturne čimbenike i osigurati da se poučavanje svakog pojedinog predmeta poveže s humanističkim znanostima».

Umjetničko područje odgoja i obrazovanja pruža iznimne mogućnosti implementacije interkulturalnih pristupa kroz različite umjetničke izričaje: vizualne, glazbene, filmske, medijske,

dramske, plesne. Jezik pojedine umjetnosti je, u najvećoj mjeri, univerzalan. Stoga, umjetnost jest idealan medij komunikacije među ljudima i kulturama, a «odgoj pomoću umjetnosti i za umjetnost bitno pridonosi oblikovanju osobnih te društvenih i kulturnih uvjerenja, svjetonazora, stvaranju osobnoga i društvenoga, nacionalnoga i europskoga kulturnoga identiteta te stjecanju univerzalnih humanističkih vrijednota, poštivanju razlika među ljudima i kulturama, razvijanju empatije, suradnje, solidarnosti te osobne, društvene i kulturne odgovornosti» (NOK, 2010, str. 153).

Značaj likovnih umjetnosti u kontekstu suvremenih interkulturalnih pristupa u odgoju i obrazovanju proizlazi iz višeslojnih mogućnosti komunikacije s likovnim umjetničkim djelima kao posrednicima među ljudima i kulturama.

### **O slojevitosti likovnog umjetničkog djela**

Likovni umjetnički spomenici nalaze se na samom početku povijesti čovječanstva i poput duhovnog traga otisnutog u materiji, materijalu, prate evolucijski slijed čovjeka do danas. «Iz različitih pobuda, na raznim mjestima, na različite načine nastala su različita djela koja ipak sva zajedno – kao izraz i oblik osjetilnosti, kao uobličenu osjetilnost – imenujemo Umjetnošću» (Finci, 2006, str. 9).

Umjetničko djelo je kompleksno, a u njemu je sadržano jedinstvo raznovrsnih elemenata od kojih je samo jedan čisto umjetnički. «Jedno i isto djelo može pored umjetničkog uživanja pružiti i socijalne, i etičke, i psihološke, i religiozne, i ekonomske, i pedagoške, i političke, i biološke, i naučne, i spekulativne, pa čak i čisto fiziološke vrednote i sadržaje» (Focht, 1961, str. 290).

Neki oblik slikarske umjetnosti prisutan je u svakoj poznatoj ljudskoj kulturi, u širokom rasponu: od urezivanja slika u kosti, crtanja i slikanja na pećinskim stijenama, preko slikanja na tekstilu i ljudskim tijelima, ... do današnje upotrebe sofisticirane tehnologije u likovno-umjetničke svrhe u sklopu video-instalacija. Antropološka istraživanja doprinijela su spoznaji prema kojoj korištenje simbola predstavlja početak cjelokupnog ljudskog ponašanja. Simboli su prisutni u umjetničkom izražavanju, religiji i novcu, iz čega proizlazi da se kultura temelji na simbolima (Haviland, 2004). Na značaj simboličkih aspekata kulture, tj. simboličkih oblika: jezika, mita, umjetnosti, ukazuje i E. Cassirer (1985) ističući da je riječ o određenim načinima duhovnog uobličavanja kroz koje se duh izražava, ostvaruje i razvija, nadmašujući stare oblike simbolizacije i stvarajući nove.

Povijest likovnih umjetnosti moguće je sagledati kao povijesni slijed individualnih umjetničkih kreacija unutar istih obrazaca, tema, simbola. Iako se načini umjetničkog oblikovanja mijenjaju i stilovi izmjenjuju, simboli, teme i motivi opstaju i traju kao prastari uzori, simboli onog nesvjesnog, arhetipskog. Likovna umjetnička djela sadrže vizualne simbole. «Stvaranje vizualnih simbola sinteza je percipiranja, osjećaja i produkcije. Likovni umjetnik onaj je pojedinac koji stvara

likovne simbole kako bi izrazio, pretočio misli, ideje» (Gardner, 1983, str. 196). Stoga, osim spomenutog iščitavanja na temelju prepoznavanja individualno interpretirane univerzalne teme, motiva, simbola, ostaju «dublje» razine individualne simbolike, koje se mogu doseći i dešifrirati tek poniranjem u život umjetnika-stvaratelja, razumijevajući njegove motive, nagone, njegov psihološki profil. Jednom riječju, ponirući u cjelokupni habitus koji je određen mjestom i vremenom u kojem je živio i stvarao.

Većina psihoanalitičara smatra da je odnos između slike i značenja nekog simbola višeslojan, odnosno, simbol je polideterminiran, u smislu da ga uvjetuju različite psihičke situacije i tendencije, koje sve, svaka na svoj način, u njemu sudjeluju. Simboli ne izražavaju samo jedno osjećanje ili ideju, već čitav kompleks osjećanja ili tendencija. S obzirom da je umjetničko djelo, gotovo uvijek univerzalno, ono se može odnositi na bezbroj konkretnih situacija ili osobnih doživljaja koje promatrač može asociirati tijekom komunikacije s određenim djelom. Recipijenti različito emocionalno i intelektualno reagiraju na neko likovno djelo, što ovisi o tome koja će komponenta njihove doživljajnosti ili dimenzija ličnosti biti, tim djelom, jače pobuđena (Kvaščev, 1981).

### **O doživljaju likovnog umjetničkog djela**

Umjetnost je moćno sredstvo komunikacije. Likovna ekspresija je način, neverbalne, vizualne komunikacije, izražavanja misli i osjećaja kroz kreativnu igru i aktivnost, putem likovnih i kompozicijskih elemenata organiziranih u znakove i/ili značenja koja odašilju poruke. Interpretacija znakova, odnosno, dekodiranje poruke likovnog djela traženje je i, u manjoj ili većoj mjeri, približavanje onom nevidljivom, energetsom zapisu duha, transmitiranom u djelu autora - umjetnika.

Umjetnička djela obogaćuju i humaniziraju ljudsku stvarnost, provociraju čovjekovu maštu, dotiču i njegovu podsvijest. Ona potiču transkulturnu i transvremensku komunikaciju, pobuđujući kod recipijenata estetsko doživljavanje. S obzirom na složenost fenomena estetskog doživljaja shvaćenog kao slojevitog procesa u kojem se izmjenjuju emocionalne i racionalne komponente (Ingarden, 1975; Tatarkiewicz, 1976; Spajić, 1989), likovno umjetničko djelo se može doživljavati, percipirati, analizirati, razumijevati i vrednovati različito, na što, između ostalog (dob, prethodno iskustvo u komunikaciji s umjetničkim djelima, poznavanje povijesti umjetnosti, teorije umjetnosti, umjetničke prakse, likovnog jezika) utječu i neke od osobina ličnosti, trenutno raspoloženje recipijenta te pripadnost određenom socijalnom, kulturnom i povijesnom kontekstu. Usprkos individualnim razlikama među ljudima, potencijalnim recipijentima umjetničkih djela, ukazuje se i na zajedničku, univerzalnu (arhetipsku) razinu doživljavanja simbolike likovnih umjetničkih djela

koja identificira sva ljudska bića neovisno o njihovoj specifičnoj socijalnoj, kulturnoj, povijesnoj ili psihofiziološkoj konstelaciji (Jung, 1973).

Zbog njihove slojevitosti i kompleksnosti, doživljavanje likovnih umjetničkih djela predstavlja specifičan i složen psihički proces koji uključuje primarne, antropološke osjetljivosti za oblike i boje, tj. elementarne likovne znakove (npr. položaj i karakter crte, psihološko djelovanje boja, kontrast svijetlo-tamno), kao i primarna osjećanja, poput straha, radosti, tuge, srdžbe, nježnosti..., ali i određeno životno iskustvo, kulturne navike te razumijevanje likovnog jezika (Karlavaris, 1991).

Pitajući se zašto uopće čovjek stvara umjetnost i što mu ona znači, R. Hickman (2005, str. 148) zaključuje da je «umjetnost važna ne zbog umjetnosti, nego zbog psihološkog i socijalnog zdravlja ljudi i društva uopće; umjetnost, zapravo, nije toliko važna koliko su važni ljudi čije živote ona uzdiže».

I u današnjem hrvatskom Nacionalnom okvirnom kurikulumu, temeljnom i strateškom dokumentu jedne zemlje na kojem se temelji opći odgoj i obrazovanje na različitim razinama, naglašeno je da će se «učenjem pomoću umjetnosti, upoznavanjem i korištenjem umjetničkih jezika, načina izražavanja, stvaranjem vlastitih umjetničkih ostvarenja, sudjelovanjem u umjetničkim aktivnostima, odgovorom na umjetnička djela i stvaralaštvom, učenike osposobljavati za istraživanje različitih komunikacijskih putova prema drugim sadržajima, ljudima i kulturama» (NOK, 2010, str. 153). Taj odgojno-obrazovni cilj je u skladu s ključnim europskim tendencijama u području umjetničkog odgoja i obrazovanja koje kombiniraju umjetničku praksu s umjetničkom i povijesno-umjetničkom teorijom. Praktični aspekt umjetničkog izražavanja pridonosi razvoju eksperimentalnog, maštovitog, osjećajnog, osobnog izričaja kroz odabrani umjetnički medij što u konačnici potiče nezavisno mišljenje i razvoj individualnosti (osobnog identiteta kroz umjetnost), dok upoznavanje umjetničke teorije kroz razumijevanje korištenja ideja, slika ili teksta u različitim kulturama, društvima i vremenima potiče interpersonalnu toleranciju, tj. razumijevanje i prihvaćanje drugog i drugačijeg (Swift, Steers, 2006).

### **Likovno umjetničko djelo u nastavi likovne kulture**

Prateći razvoj općeobrazovnog likovnog odgoja i obrazovanja od 19. stoljeća (1875. godine), kada je crtanje kao preteča likovnog odgoja i likovne kulture uvedeno u hrvatske škole, do danas, može se zaključiti da su se u nastavi likovne kulture mijenjale strategije i metodički pristupi u zavisnosti s općim ciljem odgoja i obrazovanja. Ključna promjena u poimanju značaja likovnog odgoja i obrazovanja očitovala se u prebacivanju težišta likovnog odgoja i obrazovanja s odgojne na obrazovnu, tj. spoznajnu dimenziju, što se kod nas odrazilo i na izmjenu naziva nastavnog predmeta, preimenovanjem likovnog odgoja u likovnu kulturu. Današnja «orijentacija likovne



kulture zasniva se na kognitivno-afektivnim i socijalnim principima. Pod spoznajnim podrazumijevamo sadržaj misaonih operacija s vizualnim elementima i sintaksu vizualnog jezika, pod afektivno-socijalnim odnos individualnih mogućnosti i društvenih zahtjeva. Ključni zahtjev vizualne kulture jest poticanje prostorno-vizualne inteligencije oslobođanjem opažajno-primalačkih sposobnosti učenika putem izražavanja, zapažanja i vrednovanja vlastitih radova i likovnih umjetničkih djela. Na prvome mjestu ističemo spoznajne procese, a ne emocije i intuiciju» (Tanay, 2001, str. 286-287).

Usprkos izmjenama u koncepciji nastave likovne kulture, u posljednjih tridesetak godina, relevantni metodičari likovnog odgoja i obrazovanja koji su svojim djelovanjem određivali smjer i artikulirali ciljeve nastave likovnog odgoja i obrazovanja na našim prostorima (Tanay, 1989, 2001, Karlavaris, 1991, Roca, 1979) isticali su važnost upotrebe likovnih umjetničkih djela, najčešće kao kvalitetnih reprodukcija, u nastavi likovne kulture u osnovnoj školi. Naglašavali su značaj recepcije (doživljavanja) likovnih umjetničkih djela, adekvatnost njihovog izbora s obzirom na uzrast učenika te razvoj sposobnosti recepcije kod djece i mladih (Karlavaris, 1991); ukazivali su na uvođenje djece i mladih u likovne umjetnosti kroz promatranje i estetsko doživljavanje likovnih umjetničkih djela (Roca, 1979) te pojašnjavali temeljnu ulogu likovnih umjetničkih djela u nastavi likovne kulture koja se za neke očituje u «omogućavanju neposrednog kontakta učenika sa znakovima i značenjima likovnog jezika» i «prepoznavanju i osvještavanju specifičnog likovnog problema, obrazovnog zadatka određene nastavne jedinice» (Tanay, 1989, str. 105-106).

U današnjem nastavnom planu i programu likovne kulture navodi se da «umjetnička djela učenike uvode u svjetove različitih kultura i prirodnog okoliša, nadahnjuju ih i otvaraju mogućnosti stvaranja osobnih svjetova tj. vlastitih stvarnosti za sebe», dok se «nastava likovne kulture temelji na doslovnom opažaju, istraživanju neposredne okoline i umjetničkoga djela, stvaralačkoj preradi informacija, poticanju spoznajnih procesa, istraživanju i vrjednovanju» (PIP, 2006, str. 51). Među specifičnostima nastavnog predmeta likovne kulture ukazuje se na «omogućavanje individualnog istraživanja odnosa likovnih/vizualnih elemenata na brižljivo odabranim primjerima hrvatske i svjetske likovne baštine te u samostalnom likovnom izražavanju» (PIP, 2006, str. 52). Nastavni plan i program likovne kulture predviđa upotrebu likovnog umjetničkog djela u nastavi likovne kulture u vidu konkretne i dodatne ilustracije koje nisu u funkciji ilustracije motiva. «Konkretna ilustracija odnosi se na likovno umjetničko djelo ili odgovarajući vizualni poticaj koji je prikazan i pojašnjava određeni likovni problem. Svojim različitim razinama iščitavanja konkretna ilustracija nudi učenicima i viši stupanj oblikovnog mišljenja svjesnim iščitavanjem likovnih struktura, omogućuje i interdisciplinarni pristup, suodnos sa sadržajima drugih nastavnih predmeta i sudjeluje u motivaciji učenika» (PIP, 2006, str. 52). «Dodatna ilustracija odnosi se na likovno umjetničko djelo ili odgovarajući vizualni poticaj koji odabire učitelj po slobodnom izboru» (PIP, 2006, str. 52).

Kontinuiranoj upotrebi likovnih umjetničkih djela u nastavi likovne kulture znatno je pridonijela i obvezna upotreba udžbenika likovne kulture u nastavi. Udžbenici likovne kulture obiluju slikovnim materijalom, poglavito odabranim reprodukcijama likovnih umjetničkih djela koje su konačno dostupne svim učenicima tijekom nastave likovne kulture, ali i izvan nje, usprkos različitom autorskom pristupu i različitom metodičkom instrumentariju.

Kao što su se izmjene u shvaćanju likovnog odgoja i obrazovanja s vremenom odrazile na naziv nastavnog predmeta, njegov plan i program, sadržaj te metodički pristup, reflektirale su se i na tumačenje značaja upotrebe likovnog umjetničkog djela u suvremenoj koncepciji nastave likovne kulture, tj. vizualno-likovnog odgoja i obrazovanja na početku 21. stoljeća.

Iako je upotreba likovnog umjetničkog djela u suvremenoj nastavi likovne kulture neupitna, ona se temelji na konkretnom ilustriranju likovnog problema kojega će učenici «rješavati» tijekom nastavnog procesa, percipiranju i istraživanju ključnih pojmova, analiziranju likovnog umjetničkog djela s aspekta ključnih pojmova ili likovnog problema te razumijevanju likovnog jezika i bogaćenju individualnog likovnog govora. Pri navedenoj upotrebi likovnog umjetničkog djela u nastavi likovne kulture, koja je postala obvezni standard, naglašena je racionalna razina doživljavanja umjetničkog djela, na koju se dominantno utječe obrazovanjem, ali je zanemarena i potisnuta emocionalna razina doživljavanja umjetničke poruke. S obzirom da je doživljavanje umjetničkih djela složen fenomen koji uključuje emocionalne i racionalne komponente, potrebno je pronalaziti metodičke pristupe koji će omogućiti učenicima što potpuniji estetski doživljaj odabranog likovnog djela koji se ne iscrpljuje samo u parcijalnom, ilustriranju likovnog problema, nego potiče učenika na empatiju (prijenos osjećaja i poruka s umjetnika na recipijenta), «razumijevanje» ili uviđanje umjetnikovog unutarnjeg svijeta i osjećaja te likovnu ekspresiju vlastitih emocija, što ima snažnu odgojnu, identifikacijsku, introspekcijsku funkciju te može biti i poticaj osobnoj transformaciji pojedinca – učenika.

## **Zaključak**

Na temelju suvremenih promišljanja o umjetnosti, različitim mogućnostima umjetničkog djelovanja te primjene u cjelokupnom složenom procesu odgoja i obrazovanja, područje vizualno-likovnog odgoja i obrazovanja neosporno pruža značajne mogućnosti implementacije interkulturalnih pristupa. S obzirom da se u osnovi interkulturalnih pristupa propitkuje i izgrađuje individualni i kolektivni identitet osobe, u ovom radu pokušali smo istaknuti značaj likovnog umjetničkog djela kao ključnog sredstva komunikacije i prijenosa različitih poruka između pripadnika istih, ali i različitih društvenih skupina i kultura, s manjim ili većim vremenskim odmakom. Likovna umjetnička djela iz različitih epoha, stilova i kultura potvrđuju raznolikost pojedinaca, naroda i društava, ali i pridonose kulturnoj jedinstvenosti čovječanstva. Susret s likovnim umjetničkim

djelom u nastavi likovne kulture trebao bi omogućiti učeniku višeslojne mogućnosti iščitavanja umjetničkih, i ne samo umjetničkih poruka, što bi pridonijelo i njegovom potpunijem doživljaju koji je, nažalost, danas zanemaren i potisnut. Stoga je u nastavi likovne kulture potrebno, ne samo razumijevati i usvajati jezik likovnih umjetnosti, nego i ostvarivati komunikaciju osjećaja kroz doživljavanje likovnih djela. A kako ističe H. von Hentig (1997, str. 210), «na svim razinama i u svim nastavnim predmetima škola mora danas naći vremena i prostora za rasprave o osjećajima, razmišljanjima i raspoloženjima učenika, mora ih proraditi i analizirati. Dugoročno gledano ova obrazovna vrijednost vrijedi više nego nužno ispunjenje kognitivnih ciljeve učenja». Upravo uviđanje tuđih i vlastitih emocija, kroz odgonetavanje istih u likovnim simbolima, može biti snažan poticaj introspekciji i osobnoj transformaciji pojedinca – učenika, čime se mijenja i humanizira sam nastavni proces te doprinosi razvoju interkulturalnih pristupa u odgoju i obrazovanju.

## Literatura

1. Cassirer, E. (Kasirer, E.) (1985), *Filozofija simboličkih oblika*. Novi Sad: NIŠRO «Dnevnik», OOUR Izdavačka delatnost Novi Sad i Književna zajednica Novog Sada.
2. Finzi, P. (2006), *Priroda umjetnosti*. Zagreb: Izdanja Antibarbarus d.o.o.
3. Focht, I. (1961), Humanost umjetnosti. *Izraz*, 10:283-305.
4. Gardner, H. (1983), *Frames of mind*. New York: Basic Books.
5. Haviland, W. A. (2004), *Kulturna antropologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
6. Hentig, H. von (1997), *Humana škola*. Zagreb: Educa.
7. Hickman, R. (2005), *Why We Make Art and Why it is Taught*. Bristol - UK/Portland - USA: Intellect Books.
8. Ingarden, R. (1975), *Doživljaj, umetničko delo i vrednost*. Beograd: Nolit.
9. Jung, C. G. (1973), *Čovjek i njegovi simboli*. Zagreb: Mladost.
10. Karlavaris, B. (1991), *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka: Hofbauer p.o.
11. Kvašček, R. (1981), *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
12. NOK (2010), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
13. Perotti, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
14. PIP (2006), *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
15. Roca, J. (1979), *Likovni odgoj u osnovnoj školi/Priručnik za nastavnike likovnog odgoja i razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
16. Swift, J., Steers, J. (2006), A Manifesto for Art in Schools. U: Hardy, T. (ur.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol, UK/Portland, OR, USA: Intellect Books, str.17-25.
17. Špajić, V. (1989), *Vrednovanje likovnog djela/Pristup pedagogiji umjetnosti*. Zagreb: Školske novine.
18. Tanay, E. R. (2001), Vizualna kultura – likovni odgoj i obrazovanje – stanje i smjernice za 21. stoljeće. U: Ivančević, R. i Turković, V. (ur.), *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*.

- Zagreb: Hrvatsko vijeće međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti (InSEA), str. 285-296.
19. Tanay, E. R. (1989), *Likovna kultura u nižim razredima osnovne škole/Priručnik za nastavnika*. Zagreb: Školska knjiga.
20. Tatarkiewicz, W. (Tatarkjevič, V.) (poslije 1976), *Istorija šest pojmova*. Beograd: Nolit (nije navedena godina izdanja).

## **Experience of Visual Work of Art – Incentive for Introspection and Personal Transformation**

### **Abstract**

In this paper the importance of visual arts in the context of contemporary intercultural approaches in education is emphasized. The universal language of arts is pointed out and trans-temporal and trans-cultural dimensions of a visual work of art emphasized. The use and application of visual works of art in the present-day teaching of visual art culture based on HNOS is explained. Although the use of visual works of art in modern teaching of visual art culture has become an obligatory standard, multilayered possibilities of reading art and other messages that they send out to us have not been put to use, and their experience has been neglected. Therefore, in teaching visual art culture it is necessary not only to understand and adopt the language of visual arts but also to create the communication of feelings through the experience of visual works of art. In conclusion, it is the experience of the visual work of art that can be an incentive for introspection and personal transformation of the individual – the student, and contribute to the development of intercultural approaches in education.

**Keywords:** art, transformation, introspection

# Indikatori kvalitete nastave

**Vanja Praznik**

Osnovna škola Davorina Trstenjaka, Zagreb

## Sažetak

Nastava i provedba nastave područja su rada koja su istraživana od samih početaka organizacije nastave u školskome okruženju. Učestali zahtjevi za promjenama u odgoju i obrazovanju pojava su koja je usko povezana s promjenama društvenih zbivanja i potrebama praćenja razvoja društva. Društvene promjene pratile su i promjene u odgoju i obrazovanju. Promjene su bile neminovne zbog pronalaženja kvalitetnijeg i produktivnijeg načina provedbe obrazovnoga procesa koji bi u konačnici obrazovao učenike osposobljene za zahtjeve novih društvenih stremljenja. S promjenama u obrazovanju neminovne su bile i inovacije u provedbi nastavnoga procesa. Kvalitetne evaluacije potrebne su kao temelj unapređenja procesa obrazovanja i kao pouzdani pokazatelj uspješnosti provedbe same nastave. Jedan od uspješnih pokazatelja kvalitete nastave indikatori su kvalitete nastave. Ovaj rad podijeljen je u dvije cjeline. U teorijskom djelu rada opisani su indikatori kvalitete nastave, a u empirijskom djelu rada utvrđene su samoprocjene učitelja u umijeću izvedbe nastave, i to obzirom na mjesto škole – gradska, prigradska i seoska sredina, radno mjesto učiteljica/učitelja – razredna i predmetna nastava i godine staža. Provedenim istraživanjem utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u sve tri postavljene hipoteze, a to je: statistički značajna razlika između škola obzirom na mjesto rada, tj. između gradskih, seoskih i prigradskih škola, statistički značajna razlika između učiteljica/učitelja prema mjestu rada, tj. razredne i predmetne nastave, kao i između učiteljica/učitelja s više godina radnoga iskustva i početnika.

**Ključne riječi:** škola, učitelji, nastavni proces, indikatori kvalitete nastave

## Uvod

Obrazovni sustav i nastava izloženi su stalnim promjenama i razvojnim procesima. Nastava se u brojnim istraživanjima i sustavnim praćenjima pokazala kao složen, kompleksan i dinamičan proces. Istraživana je s ciljem što boljeg praćenja i otkrivanja metodičkih i didaktičkih zakonitosti, ali i razvijanja kvalitete obrazovanja i nastavnoga procesa.

Društveni i tehnološki razvoji bili su poticaji i pokretači obrazovnih promjena unutar same škole. Gledajući razvoj škole tijekom povijesti, možemo uvidjeti da su se u školi odvijale brojne promjene. Proces promjena pokazuje kako škola nije statičan čimbenik unutar društva, nego je izuzetno dinamična organizacija. Dinamika promjena uvjetovana je novim društvenim potrebama, što školu postavlja na prvo mjesto čimbenika cjelokupnih društvenih zbivanja koji su spremni mijenjati se i prilagođavati novim trendovima. Spremnost na promjene važan je čimbenik opstanka škole kao organizirane institucije u društvu. Stoga, zadatak postavljen pred odgojno-obrazovnu instituciju, kontinuirano praćenje novonastalih promjena, zahtijeva od škole snagu i energiju s ciljem stalnoga razvoja, osobito razvoja različitih načina i postupaka rada. Cjelokupan proces razvoja trebao bi pridonijeti mijenjanju same škole.

Nove potrebe koje su proizlazile iz društvenih i tehnoloških inovacija pred obrazovni sustav postavljale su nove zadatke, nove izazove. Obrazovanje je na te izazove trebalo i odgovoriti. Kako bi se mogao uspostaviti najoptimalniji način rada u obrazovanju, bila su potrebna istraživanja. Njihov je cilj prvenstveno bio analizirati trenutno stanje i doći do novih i kvalitetnih empirijskih rezultata u svrhu mijenjanja postojećih sustava obrazovanja.

Suvremena pedagoška stremljenja traže fleksibilnost obrazovnih programa. Ostvarivanje osnovnih ciljeva obrazovanja zahtijeva njima primjerene procese, različite mehanizme učenja i različite forme nastave. Jedna od današnjih potreba smanjenje je činjeničnog – teorijskog znanja, a to dovodi do potrebe kontinuiranog preispitivanja kvalitete nastavnoga procesa. Kvalitetne evaluacije temelj su unapređenja procesa obrazovanja i pouzdani pokazatelj uspješnosti provedbe same nastave. Jedan od uspješnih pokazatelja kvalitete nastave indikatori su kvalitete nastave.

Važnost mehanizama koje školi pomažu u procjenama, ocjenama i unapređivanjima kvalitete nastave prepoznale su i europske institucije nadležne za obrazovanje u europskim zemljama. Europski parlament i Vijeće Europe donijeli su preporuke za vrjednovanje kvalitete školskog obrazovanja. U svojim razmatranjima utvrđuju da bi se unapređivanje kvalitete školskog obrazovanja (prema preporuci Europskog parlamenta i Vijeća Europe) trebalo provoditi: podrškom u razvoju, ustrojem transparentnog sustava za vrjednovanje kvalitete rada, uključivanjem školskih sudionika, korištenjem instrumenata za samovrednovanje, razvojem i podržavanjem kapaciteta škola i mnogim drugim preporukama.

### **Indikatori kvalitete nastave – europska i hrvatska iskustva**

Teoretičari 20. stoljeća intenzivno proučavaju nastavni proces. Stalno propitivanje, znanstveno istraživanje nastave pridonijelo je brojnim rezultatima i spoznajama provedbe nastave. Empirijski rezultati ukazuju i dokazuju kako različite predodžbe o školi, nastavi i učenicima koje su prisutne u razgovorima roditelja, učiteljica/učitelja, ostalih školskih stručnjaka nisu prisutni u nastavi onoliko koliko smatramo, ali zato se otkrivaju mnogi drugi aspekti važni i utjecajni za provedbu nastavnoga procesa ili nekog drugog segmenta rada u školi. Meyer, njemački didaktičar, nakon dugogodišnjeg ispitivanja nastavnoga procesa izdvojio je deset aspekata koje smatra važnima za provedbu nastave. Njih naziva indikatorima kvalitete nastave i trebali bi biti smjernice učiteljicama/učiteljima u njihovu radu u cilju što uspješnije provedbe nastave. Indikatori su razrađeni vrlo detaljno, potkrijepljeni brojnim primjerima i istraživanjima iz prakse što, svakako, pridonosi i omogućava sagledavanje svakoga indikatora iz različitih aspekata. Autor naglašava kako se indikatori nikako ne smiju sagledavati odvojeno, nego su međusobno povezani i mnogo puta se preklapaju u provedbi nastave.

Projekt proveden u hrvatskim osnovnim školama *Samovrednovanje škola, prva iskustva u osnovnim školama* prikazan u istoimenoj knjizi, istraživao je jedan od aspekata obrazovnoga procesa, a to je područje nastave i njezina kvaliteta. Učitelji, svojom procjenom kvalitete nastave ocjenjivali su nastavu pomoću postavljena tri pitanja. Dobiveni odgovori imali su za cilj pokazati kako hrvatski učitelji procjenjuju kvalitetu nastave. Analizirajući pitanja, u njima možemo prepoznati indikatore kvalitete nastave: poučavanje, elemente nastave koje učiteljice/učitelji procjenjuju najkvalitetnijima u svome radu, ocjenjivanje dosadašnjega rada, ocjena osobnih kompetencija i ocjena kompetencija koje je potrebno razvijati. Rezultati dobiveni u projektu ukazuju kako su učitelji s vrlo visokim ocjenama procijenili kvalitetu svoje nastave. „Prosječna procjena od 3,9 na ljestvici od pet stupnjeva pokazuje da većina škola procjenjuje kvalitetu nastave u svojim školama vrlo dobrom“ (Bezinović, 2010, 71).

Bezinović također ističe važnost procjene nastave od strane učenika kao subjekta nastave. Bez sagledavanja sudjelovanja učenika u procjeni kvalitete nastave ne možemo doći do relevantnih podataka. Učenik sa svojim iskustvom i cjelokupno školsko okruženje u kojem se provodi obrazovni proces elementi su koji utječu na kvalitetu nastave i čine cjelinu koja povoljno ili nepovoljno djeluje na samu nastavu. Bezinović u svom zaključnom razmišljanju izražava zadovoljstvo provedenim projektom i ističe kako je projekt „...potvrdio potencijalnu vrijednost i korisnost samovrednovanja kao novog pristupa unapređenju kvalitete hrvatskim školama“ (Bezinović, 2010, 144). Također se naglašava da je pred hrvatskim odgojno-obrazovnim sustavom postavljen novi izazov koji bi nakon provedenog projekta trebao inicirati školski sustav na preispitivanje svojih mogućnosti, a ujedno i pokrenuti preispitivanje odgovornosti u školama prema svom radu i budućem razvoju.

Istraživanje *Indiktori kvalitete nastave* provedenom među osnovnim školama Zagrebačke županije imalo je za cilj ispitati kako učiteljice/učitelji procjenjuju svoj doprinos u nastavnom procesu i kako procjenjuju kvalitetu svoga rada s gledišta zadanih inikatora u nastavi. Na osnovi postavljenog cilja određeni su problemi istraživanja:

1. utvrditi učiteljsku procjenu današnje kvalitete nastave, odnosno koliko su u procjenama učiteljica/učitelja određeni indikatori važni za uspješnu provedbu nastavnoga procesa, a koji indikatori nemaju veće značenje;
2. utvrditi postoje li razlike između gradskih, prigradskih i seoskih škola, razlike između učiteljica/učitelja razredne i predmetne nastave, kao i razlike u godinama staža.

## **Metodologija**

### **Uzorak**

Sudionici istraživanja učitelji su osam osnovnih škola iz područja Zagrebačke županije. Istraživanje se provelo u obliku upitnika, odnosno *Samoprocjene indikatora kvalitete nastave*. U istraživanju je sudjelovalo 167 učiteljica/učitelja osnovnih škola. Iz triju gradskih škola sudjelovalo je 57 sudionika, iz dvije prigradske škole sudjelovala su 52 sudionika i iz tri seoske škole sudjelovalo je 58 sudionika.

### **Hipoteze**

U istraživanju se polazi od hipoteze da se ne očekuje statistički značajna razlika u prosudbi kvalitete nastave između škola unutar Zagrebačke županije. Iz generalne hipoteze izvedene su podteze poput:

1. Ne očekuje se statistički značajna razlika između učiteljica/učitelja gradskih i učiteljica/učitelja prigradskih i seoskih škola.
2. Ne čekuje se statistički značajna razlika između učiteljica/učitelja razredne i predmetne nastave.
3. Ne očekuje se statistički značajna razlika između učiteljica/učitelja s petnaest i više godina staža i učiteljica/učitelja na početku radnoga staža.

### **Metode obrade podataka**

Upitnici su prikupljeni i pregledani, pri čemu nisu uzeti u obradu nepotpuni ili nepravilno popunjeni upitnici. Podaci su obrađeni postupcima deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija, mod, Cromerov F1 koeficijent korelacije) te postupci inferencijske statistike (t-test, Hi-kvadrat).

### **Postupak provedbe istraživanja**

Istraživanje je provedeno u razdoblju od siječnja 2011. do travnja 2011. godine. U istraživanju je vođena briga o broju sudionika, tj. broj sudionika podjednak je u svim osnovnim školama koje su sudjelovale. Ne može se zadovoljiti podjednak broj učitelja razredne i predmetne nastave zbog različitosti u veličinama škola.

Istraživanje je provedeno u obliku upitnika, odnosno samoprocjene indikatora kalitete nastave. Upitnici su dostavljeni stručnim suradnicima pedagozima na osnovnim školama koje sudjeluju u istraživanju. Stručni suradnici pedagozi upitnike su podijelili učiteljicama/učiteljima. U uvodnom dijelu sudionicima je objašnjeno kako je sudjelovanje dobrovoljno i anonimno (poštuje se privatnost samim načinom prikupljanja podataka te tijekom obrade, analize i interpretacije rezultata jer samo istraživač ima uvid u podatke iz upitnika, a podaci će se upotrijebiti samo za ovo istraživanje).



## Instrumenti

Za istraživanje se koristio Upitnik preuzet i prilagođen prema Kyriacou (1995), objavljen u Nastavničkom priručniku (2000./2001. str. 204-207). Učiteljima je upitnik dostavljen pod nazivom *Samoprocjena učiteljevih umijeća i stilova u nastavi*.

Rezultat se određuje kod svake tvrdnje skalom od jedan do četiri, i to na sljedeći način: 1. Uopće ne; 2. Vrlo malo; 3. Djelomično; 3. U potpunosti.

## Rezultati i interpretacija dobivenih podataka

Statistički značajne razlike u *Izvedbi nastave* pokazale su se između škola iz seoske sredine i prigradskih i gradskih škola. Dobivene su dvije diskriminacijske funkcije od kojih je prva statistički značajna ( $p_{(F1)}=0.001$ ). Ekstrahirana statistički značajna diskriminacijska funkcija obuhvaća 58,6% varijance. Statistički značajna razlika pokazuje se između učiteljica/učitelja razredne i predmetne nastave, dobivena je jedna diskriminacijska funkcija i to statistički značajna ( $p_{(F1)}=0.018$ ), kao i između učitelja s više godina radnog iskustva i početnika, dobivene su tri diskriminacijske funkcije od kojih je prva statistički značajna ( $p_{(F1)}=0.001$ ). Ekstrahirana statistički značajna diskriminacijska funkcija obuhvaća 58,2% varijance.

U indikatorima koji su pokazali razliku između gradskih, prigradskih i seoskih škola (varijabla b16 kao indikator kvalitete *Izvedbe nastave* više je zastupljena u seoskim školama, dok su varijable b22, b42 više zastupljene u gradskim i prigradskim školama) učiteljice/učitelji seoskih sredina više su se u svojim odgovorima opredijelili u izvedbi nastave za indikator koji ukazuje kako se nastava provodi planski i sustavno po etapama s poštivanjem redoslijeda etapa sata. Učiteljice/učitelji gradskih, prigradskih i škola više se opredjeljuju u izvedbi nastave za indikatore koji ukazuju kako se nastava provodi sigurno, opušteno i samouvjereno i za indikator kod kojeg je nastava i njezin ritam prilagođen učenicima i održava se na odgovarajućoj razini tijekom cijeloga sata. Ova statistički značajna razlika među navedenim indikatorima zanimljiva je stoga što nam ukazuje kako učitelji manjih sredina „igraju na sigurno“ u provedbi nastavnoga procesa jer se više kruto pridržavaju propisanih nastavnih etapa, nego što bi „eksperimentirali“ sa suvremenijim oblicima rada. To je, prema dobivenim podacima, više prisutno u gradskim i prigradskim sredinama gdje učiteljice/učitelji svoju nastavu osuvremenjuju novim pristupima.

Podaci iz istraživanja ukazuju na statistički značajnu razliku, u ovom slučaju čak u trinaest indikatora, među učiteljicama/učiteljima razredne nastave i učiteljicama/učiteljima predmetne nastave u etapi *Izvedba nastave* (varijable b: 38, 44, 15, 49, 14, 33, 41, 20, 35, 36, 50, 42, 17 više su zastupljene u razrednoj nastavi, a manje u predmetnoj nastavi).

I u ovom setu indikatora vezanih uz izvedbu nastave učiteljice/učitelji razredne nastave pridaju veću pozornost indikatorima vezanima uz učenika kao subjekta nastave i indikatorima koji govore o

provedbi nastave. Istaknuti su indikatori, kao i u prvom setu upitnika, koji pomno brinu o učeniku i njegovu svladavanju gradiva, prepoznaju učenikovu motivaciju za postizanje uspjeha. U indikatoru 50. -*U svakoj nastavnoj temi nastojim pronaći zadatke koji će potaknuti učeničko stvaralaštvo* vidljiv je odnos prema učiteljevu pripremanju za nastavu. Brižljivo birani materijali potrebni za individualizaciju rada, bilo učenika slabijih mogućnosti ili onih koji mogu „više“, govore o savjesnom pristupanju pripremama i osmišljavanju i promišljanju zadataka i materijala koji razvijaju sposobnosti svakoga učenika.

Ostali indikatori u kojima je prisutna statistički značajna razlika upućuju na promišljanja o samom nastavnome procesu i što boljoj izvedbi. I ovdje možemo zaključiti kako su kod učiteljica/učitelja razredne nastave očito povoljniji uvjeti za izvedbu nastavnoga procesa nego u predmetnoj nastavi kad su se više opredijelili za navedene indikatore. To može značiti kako razredna nastava boravljenjem s učenicima sve nastavne sate svaki dan u tjednu uspijevaju izgraditi drugačiji odnos prema nastavi nego predmetna.

Zanimljiva su promišljanja učiteljica/učitelja s petnaest i više godina iskustva o izvedbi nastave. Ovdje se pokazala statistički značajna razlika u čak petnaest indikatora (varijable b: 33, 42, 38, 18, 17, 40, 19, 39, 29, 44, 52, 16, 15, 47, 30 više su zastupljene kod učitelja s više radnog iskustva - petnaest i više godina staža, a manje kod učitelja s najmanje radnog iskustva - do pet godina staža). Nameće se zaključak kako se s dugogodišnjom praksom u nastavi stječu i sve veće kompetencije u izvedbi nastave, jer savladati elemente kao što je racionalno trošenje vremena, bez gubljenja vremena na nebitne stvari, prilagođavanje ritma sata mogućnostima praćenja učenika na nastavi, davati konstruktivne odgovore i poticati napredak učenika, voditi brigu o sadržajima na način da budu aktualni sa sadašnjošću, zadatke prilagođavati mogućnostima učenika - vještine su koje postaju rutina svakodnevnim savjesnim pripremanjem i to u dugom nizu godina rada učiteljica/učitelja. Poznata je stvar među prosvjetnim djelatnicima kako početnicima treba konstantna pomoć u radu i dugogodišnje savjetovanje kolega u zbornici i stručne službe škole da bi se ovladalo mnogobrojnim komponentama nastave, uz mnogo pokušaja i pogrešaka. To iskustvo nazivamo „iskustvo vlastite kože“.

## **Zaključak**

U svom povijesnom razdoblju škola je prolazila brojne etape razvoja. S razvojem škole nemilnovne su bile promjene u različitim oblicima organiziranja, u ostvarivanju nastave, u sadržajima rada. Zahtjevi za promjenama u odgoju i obrazovanju u povijesti razvoja škole bili su usko povezani s promjenama društvenih zbivanja i potrebama praćenja razvoja društva. Društveni razvoj uzročno-posljedično je povezan s razvojem škole. Sve promjene škole nastojale su se usklađivati s karakterom promjena u društvu u kojem je organizirana. Promjene su bile neminovne zbog

pronalaženja što kvalitetnijeg i produktivnijeg načina provedbe samog obrazovnog procesa koji bi u konačnici obrazovao učenike osposobljene ispuniti zahtjeve novih društvenih stremljenja. Promjene u obrazovanju neminovno su uzrokovale i inovacije u provedbi nastavnoga procesa. Spremnost na promjene važan je čimbenik opstanka škole kao organizirane institucije u društvu. Škola kao odgojno-obrazovna institucija ima zadatak kontinuiranog praćenja novonastalih promjena. Postavljeni zadatak od škole zahtijeva snagu i energiju, a cilj je stalno praćenje i razvijanje škole kao odgojno-obrazovne institucije kroz različite načine i postupke rada. Škola je danas, kao nikada do sada, na udaru brzih tehnoloških promjena. Smisao i svrha škole, dilema treba li nam škola uopće – prisutna je danas više nego u cijelom povijesnom razdoblju razvoja škole. Škola kao mjesto gdje se prenosi znanje s učitelja na učenika ne postoji već dulje vrijeme. Tako tradicionalno shvaćena škola ne može preživjeti društvene, političke i kulturne promjene.

Suvremena pedagoška stremljenja traže fleksibilnost obrazovnih programa. Ostvarivanje osnovnih ciljeva obrazovanja zahtijeva njima primjerene procese, različite mehanizme učenja i različite forme nastave. Jedna od današnjih potreba smanjenje je činjeničnog – teorijskog znanja, a to dovodi do potrebe kontinuiranog preispitivanja kvalitete nastavnoga procesa. Važnost nastavnoga procesa i njegova povezanost s usvojenim učeničkim znanjem odavno je poznata. Kako bi se došlo do relevantnih činjenica, potrebna su empirijska istraživanja. Kvalitetne evaluacije kao temelj unapređenja procesa obrazovanja i kao pouzdani pokazatelj uspješnosti provedbe same nastave put su dolaska do empirijskih rezultata. Jedan od uspješnih pokazatelja kvalitete nastave indikatori su kvalitete nastave.

## Literatura

1. Bezinović, P.(ur.) (2000), Samovrednovanje škola, Prva iskustva u osnovnim školama, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje/Institut za društvena istraživanja
2. Delors, J. (1998), Učenje – blago u nama, Zagreb: Educa
3. Der BrockHaus (2004), Djeca, roditelji i odgoj: Kako razumjeti i odgajati djecu, Zagreb: Naklada Fran
4. Glasser, W. (1994), Kvalitetna škola: škola bez prisile, Zagreb: Educa
5. Greene, B. (1996), Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola, Zagreb: Alenea
6. Jensen, E., Super – nastava, nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje, Zagreb: Educa
7. Kyriacou, C. (1998), Temeljna nastavna umijeća, Zagreb: Educa
8. Ličina B.- Previšić V. –Vučak S. (1992.), Prema slobodnoj školi, Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
9. Meyer, H.(2008), Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole, Zagreb: Educa
10. Meyer, H. (2005), Što je dobra nastava?, Zagreb: Erudita
11. Palekčić, M. (2005), Utjecaj kvalitetne nastave na postignuća učenika, Pedagojska istraživanja, 2 (2), 209-233
12. Pivac, J. (2009), Izazovi školi, Zagreb: Školska knjiga

## **Indicators of the Quality of Teaching**

### **Abstract**

Teaching and the teaching process have been the topics of scientific examinations since the very beginnings of the organization of teaching in the school environment. Frequent demands for changes in education are closely connected to the general social changes as well as to the need for monitoring the development of the society. Social changes are followed by changes in education. These changes are necessary in order to discover better and more productive ways of teaching students for the demands of new social aspirations. Due to the changes in education, the innovations of the teaching process became inevitable.

This paper is divided into two parts. In the theoretical part of the paper the indicators of the quality of teaching are described, while in the empirical part of the paper the results of the research on teachers' self-estimation about their teaching skills, with regard to the location of school (urban, suburban and rural), teaching position (teaching students ages 7 to 10, or 11 to 14), and years of service, are presented. The research results show that there is statistically significant difference between schools due to their location, i.e. between urban, suburban and rural schools, as well as between teachers due to their teaching positions and years of service.

**Keywords:** school, teacher, teaching process, quality indicators of teaching

# Autonomija i regulacija dječjeg ponašanja u dječjim jaslicama i vrtićima

**Katarina Rengel**  
Filozofski fakultet u Osijeku  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U radu se daje pregled teorijskih i empirijskih radova koji razmatraju autonomiju i regulaciju dječjeg ponašanja u kontekstu institucionalnog ranog odgoja. Autonomija se koristi u smislu samoregulacije dječjeg ponašanja, a regulacija kao izvanjska kontrola od strane odraslih. U suvremenoj literaturi ranog i predškolskog odgoja o autonomiji i regulaciji dječjeg ponašanja postoje proturječna tumačenja i empirijski nalazi. S jedne se strane zagovara autonomija dječjeg ponašanja, a s druge se strane rani i predškolski odgoj koristi kao sredstvo ostvarivanja društvenih ciljeva. Institucionalizacija djetinjstva promatrana je iz perspektive odraslih, u svrhu korisnosti djeteta, obitelji, zajednice. Regulacija autonomije dominantna je nad podrškom autonomije što se očituje u interakciji odgojitelj-dijete te strukturiranosti dječjih jaslica i vrtića.

**Ključne riječi:** autonomija, regulacija, dječje jaslice i vrtići, ponašanje djece

## Uvod

Tema rada su autonomija i regulacija dječjeg ponašanja u institucionalnom predškolskom kontekstu. Autonomiju je moguće promatrati kao generičko svojstvo čovjeka ili kao ishod vođenja. Vođenje u smislu podrške ili u smislu regulacije odnosno određivanja i kontrole od strane „moćnih“. Važnost teme očituje se u aktualnosti istraživanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, koje nije moguće bez istraživanja interakcije u smislu mogućnosti autonomnog ponašanja djeteta pod okriljem regulacije. Pristup korišten pri elaboraciji teme jest pregled suvremenih pristupa teorijskih i empirijskih istraživanja kako bi se dobio uvid u tendencije teorije i prakse kada je u pitanju autonomija djeteta i njegova ponašanja. Odabrana su istraživanja koja mogu dati uvid u shvaćanja autonomije i regulacije u ranom i predškolskom odgoju (Nucci i dr., 1996; Killen, Smetana, 1999; Babić, Kuzma, 2000; Rogoff, 2003; Edwards, 2005; Sumison, 2005; Babić, 2009; Skibbe i dr., 2010); Također se razmatraju i međunarodni dokumenti te praktične smjernice u odnosu na navedenu temu.

## **Institucionalizacija<sup>1</sup> djetinjstva i djece**

Kako bi se dobio uvid u suvremene tendencije u tumačenju autonomije dječjeg ponašanja u institucionalnom kontekstu, potrebno je vidjeti što institucionalni kontekst ranog djetinjstva znači u znanstveno-stručnoj literaturi, ali i u međunarodnim dokumentima o odgoju i obrazovanju. Institucionalizacija djetinjstva i djece u smislu zbrinjavanja ili u smislu odgoja i obrazovanja iz perspektive budućnosti, profitabilnosti roditelja odnosno države, društva.

S jedne strane, znanstveno-stručna literatura prepoznaje suvremene tendencije institucionalizacije djetinjstva te navodi njezine karakteristike. Naime, Babić (2009) tvrdi da suvremeno djetinjstvo obilježava institucionalizacija u smislu jaslica, dječjih vrtića i škola, a dječje se uključivanje u navedene institucije obrazlaže djetetovim potencijalima i važnosti ulaganja u učenje za život i budućnost. Kulturna i ideološka vjerovanja o djeci i djetinjstvu u relaciji su sa kulturnim, političkim i ekonomskim pitanjima određenog konteksta (Lubeck i dr., 2001). Institucionalizaciju djece potaknula je, prema Edwards (2005) obveznost školovanja u industrijaliziranom svijetu te, sukladno tome, dječje isključivanje iz aktivnosti plaćenog rada. Nasman (prema Edwards, 2005) ovaj proces dovodi u vezu sa sve većim odjeljivanjem djece u posebno oblikovana, odvojena i zaštićena organizirana okruženja, koja stručnjaci hijerarhijski nadgledaju i koja su hijerarhijski strukturirana prema dobi i sposobnosti. Woodhead (prema Edwards, 2005) smatra da proces institucionalizacije djetinjstva može uključivati i sve veće podvrgavanje i definiranje djece specifičnim institucionalnim tijelima koja daju ono što smatraju normalnim etapama i putanjama odgojno-obrazovnog i socijalnog razvoja. U literaturi se tvrdi da takav nadzor i regulacija djecu pretvaraju u „programe“ koji zahtijevaju precizno mjerenje i nadgledanje testiranjem inteligencije, razvoja i postignuća (Edwards, 2005, str. 6). Dječja je institucionalizacija ključna u (re)produkciji dječje strukturalne ovisnosti, regulirajući i ograničavajući njihovu autonomiju, međutim, upravo je uključenost djece u institucije rezultirala pridavanjem pozornosti njihovom vlastitom djelovanju i individualizaciji (Edwards, 2005).

S druge strane, dokumenti EU i OECD obrazlažu uključenost djece u institucionalne oblike ranog i predškolskog odgoja. Vijeće Europe o ulozi odgoja i obrazovanja u implementaciji strategije „Europa 2020“<sup>2</sup> ostvarivanje cilja smanjivanja ranog napuštanja školovanja vidi u političkim mjerama kvalitetnijeg ranog i predškolskog odgoja u smislu kurikuluma, učitelja, nastavnih metoda i suradnje sa obiteljima i lokalnom zajednicom. OECD (Starting Strong III<sup>3</sup>) navodi korisnosti kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja poput dobrobiti djeteta, ishoda učenja kao osnove cjeloživotnog učenja, smanjenja siromaštva, povećanje sudjelovanja žena na tržištu rada te

---

<sup>1</sup> Termin se u ovom radu koristi u smislu uključenosti djece u jedan od postojećih oblika ranog i predškolskog odgoja kao što su dječje jaslice, dječji vrtići ili neki drugi specifični programi.

<sup>2</sup> „Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the 'Europe 2020' strategy“

<sup>3</sup> „Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care“

društvenim i ekonomskim razvojem društva. Naime, proširivanje dostupnosti institucija bez naglaska na kvaliteti, imalo bi dugoročne štetne posljedice za djecu u smislu produktivne korisnosti za društvo (Starting Strong III).

Sve se više pozornosti poklanja ranom i predškolskom odgoju, a njegova se institucionalizacija ne promatra iz perspektive djece, nego iz perspektive odraslih, tj. iz perspektive korisnosti za dijete, instituciju i zajednicu.

### **Suvremena istraživanja autonomije i regulacije dječjeg ponašanja u institucionalnom kontekstu**

Suvremena su istraživanja autonomije i regulacije dječjeg ponašanja u dječjim jaslicama i vrtićima usmjerena na sadržajni, strukturni i izvedbeni aspekt, odnosno na projekte kvalitete odgojitelja, njegove metodologije izvedbe te interakcije između njega i djeteta. Zagovornici kvalitetnih predškolskih institucija promatraju autonomiju kroz interakcijsku dimenziju u smislu podržavanja autonomije. Odabrana su ona istraživanja koja mogu dati uvid u navedenu interakcijsku dimenziju autonomije i regulacije ranog i predškolskog odgoja.

Babić, Kuzma (2000) autonomiju promatraju kao mogućnost i sposobnost ostvarivanja svoje osobnosti koja je visoko integrirana sa materijalnim i društvenim okruženjem. U tom su smislu Killen i Smetana (1999) istraživali načine na koji su dječji osobni odabiri<sup>4</sup> povezani sa kolektivnim normama, autoritetom i interpersonalnim moralnim obvezama. Odnos između onoga što djeca osobno odabiru i onoga što im je dopušteno od strane odraslih ovisi o percepcijama dječjih kompetencija od strane odraslih (Nucci i dr., 1996). Promatranjem institucionalnog predškolskog konteksta uočeno je da su odgojitelji u interakciji za osobne događaje koristili neizravne poruke, natuknice, izbor i pitanja, a za moralne i društvene konvencionalne događaje izravnije poruke poput zapovijedi i pravila bez mogućnosti pregovaranja (Killen, Smetana, 1999). Također, Sheridan, Pramling Samuelsson (prema Babić, 2009) „u istraživanju o dječjim shvaćanjima sudjelovanja i utjecaja u predškolskim ustanovama, zaključuju kako djeca imaju ograničenu mogućnost odlučivanja. Primarno odlučuju o aktivnostima i igrama koje su sama inicirala, a rijetko o ustrojstvu, rutinama, sadržaju i aktivnostima koje iniciraju učitelji.“ (Babić, 2009, str. 26). Rezultati istraživanja Sumsion (2005) u kojemu su predškolska djeca opisivala svog odgojitelja, pokazali su da djeca doživljavaju većinu diskursa odgojitelj-dijete kao regulaciju<sup>5</sup>. Djeca vide regulaciju kao integralni dio predškolskog života te važnu odgovornost njihovog odgojitelja (Sumsion, 2005). Tehnike regulacije koje su djeca opisivala, podijeljene su u četiri kategorije: pravila i ograničenja,

---

<sup>4</sup> Nucci (1996) osobni odabir (personal discretion) definira kao set akcija za koje pojedinac smatra da su izvan područja opravdane društvene regulacije. Naime, dječja identifikacija i održavanje kontrole nad tim pitanjima integralna je dječjem održavanju autonomije jer uspostavlja društvenu granicu između sebe i drugih (Nucci, 1996).

<sup>5</sup> „...regulacija pravilima ili ograničenjima (uključujući korištenje sankcija, nagrada i kazni)“ (Sumsion, 2005, str. 61)

nadgledanje dječjeg poštivanja tih pravila i ograničenja, normalizacija tj. ohrabivanje konformizma „normalnom“ i „poželjnom“ ponašanju te isključivanje djece koja ne poštuju pravila i ograničenja (Sumsion, 2005, str. 62). Istražujući vrijednosni sustav roditelja i odgojitelja te interakcijska iskustva odraslih i djece u kontekstu igre i poučavanja Babić, Kuzma (2000) zaključuju da su varijable koje utječu na razvoj djetetove autonomije vrijednosni sustav odraslih, osobitosti djece, karakteristike situacijskog konteksta i interakcijsko iskustvo odrasli-dijete. Očekivani razvojni učinci podrške djetetu asistencijom tipa socijalno-kognitivne koordinacije<sup>6</sup> su samopouzdanje i autonomija (Babić, Kuzma, 2000). Rogoff (2003) tvrdi da uključenost u grupu simultano naglašava autonomiju pojedinca. Idealna situacija bi bila ona u kojoj ljudi imaju slične ili međusobno komplementarne ciljeve i svjesno surađuju u zajednički korisnoj aktivnosti u kojoj nema dominacije i gdje djeca uče da se autonomija cijeni i uče kada i kako ju iskazivati kao član grupe (Rogoff, 2003).

Skibbe i dr. (2010) istražujući samoregulaciju četverogodišnjaka u institucionalnom predškolskom kontekstu zaključuju da ne postoji povezanost razvoja samoregulacije sa ranim vrtićkim iskustvima nego sa dobi djeteta. Autori predlažu da na povećanje samoregulacije djece predškolske dobi može utjecati profesionalni razvoj odgojitelja u vidu sadržaja i pedagogije samoregulacije djece. Međutim, institucionalizacijom djece ona postaju izložena nadzoru, kontroli i procjenjivanju od strane odraslih (Edwards, 2005). Babić (2009) tvrdi da institucionalni kontekst regulira vrijeme i aktivnosti te ga karakteriziraju „discipliniranje“ i „kontroliranje“ djece u smislu socijalne regulacije te identificira dvije percepcije strukturiranog prostora i vremena u dječjim vrtićima: ograničenje i regulacija „i/ili kao vođenje uz mogućnost izbora i pregovaranja“ Babić (2009, str. 25).

Pregled literature suvremenih istraživanja autonomije i regulacije u institucionalnom predškolskom kontekstu ukazuje na interakcijsku dimenziju istraživanja autonomije dječjeg ponašanja. Istraživanja također ukazuju i na perspektivu odraslih koji su, kao i djeca, svjesni da je okvir prakse razvoja autonomije institucionalni kontekst te čija osobna teorija o prirodi i mogućnostima razvoja djeteta (Babić, Kuzma, 2000) određuje pristup regulacije nasuprot podrške autonomije.

---

<sup>6</sup> „...podržavati dijete u nastojanju da objasni svoje ideje drugima, učiti dijete sagledavati stvari iz perspektive drugoga/partnera, omogućavati djetetu osobne pokušaje (pa i pogreške), pomagati mu u ovladavanju strahom od rizika, poštovati njegove osjećaje i ideje, pozitivno reagirati na pitanja i dileme, nuditi aktivnosti koje pretpostavljaju kooperativno učenje.“ (Babić, Kuzma, 2000, str. 37).



## Podržavanje i/ili regulacija autonomije dječjeg ponašanja

Istraživanja autonomije i regulacije dječjeg ponašanja aktualizirala su pitanje vođenja u smislu podržavanja i/ili regulacije te potaknula promišljanja ove teme unutar stručne literature. Naime, u stručnoj se literaturi navode sintagme kao što su „Imperativ je...“<sup>7</sup> (Johansson, 2011, str. 136); „Odgojitelji moraju...“<sup>8</sup> (Thulin, Helldén, 2011, str. 71-72); „...su nužni...“<sup>9</sup> (Berk, 2001, str. 31); „...nužno je...“<sup>10</sup> (Berk, 2001, str. 51) u kontekstu vođenja djece iz kojih se vidi normativna i preskriptivna perspektiva odraslih. Iz navedenih je iskaza uočljiva i razvojna perspektiva u kojima odgojitelj pomaže djeci „graditi“ spoznaje na temelju vlastitih prethodnih iskustava. Florez (2011) daje upute odgojiteljima o razvijanju dječje samoregulacije te tvrdi da kako bi se „aktivno uključila u mogućnosti učenja, djeca se moraju pobrinuti za i prepoznati da situacija nudi potencijal za zanimljive interakcije i radnje. Odrasli mogu pomoći djeci u razvoju ove regulacijske vještine na različite načine...“ (Florez, 2011, str. 49). Iako se ovaj stručni članak bavi razvojem samoregulacije u djece, proturječan je tumačenju autonomije u smislu samoregulacije zbog prisutnosti problema normativnosti („djeca moraju“) (Florez, 2011, str. 49).

Autonomija se u stručnoj literaturi također razmatra i u kontekstu dječje igre. Perry (2001) kao prvi cilj dječje igre na igralištu vidi promicanje autonomije vršnjačkom igrom tvrdeći da je za djecu igralište mjesto za igru u kojem oni sami definiraju sadržaj i teme. Perry (2001) daje dvije strategije koje odgojitelji mogu koristiti na igralištu kako bi podržavali dječju autonomiju: neizravna koordinacija okruženja pripremom i promatranjem te direktno interveniranje, u slučajevima kada igra gubi fokus ili postaje nesigurna. Howard, Alderson (2011) tvrde kako je djeci potreban i zajednički i osobni prostor za igru: prostor gdje se igraju s drugima, ali i manji, tiši prostori za samotnije aktivnosti, koje otvaraju mogućnosti za autonomiju u međuovisnost te koje pružaju sigurnu bazu u koju se mogu povući ako je potrebno. Pri razmatranju dječjeg ponašanja u igri Isenberg, Jalongo (1997) tvrde da kada odgojitelji previše kontroliraju igru, djeca gube mogućnost samoregulacije vlastitog ponašanja, a kada interveniraju u situacijama u kojima su djeca sposobna samostalno izvršiti zadatak, obeshrabruju dječje samoregulacijsko ponašanje promičući njihovu ovisnost o odraslima. Naime, hoće li igra biti obogaćena ili prekinuta ovisi o tome jesu li se odgojitelji uključili, kako i kada. U okruženju usmjerenom na dijete postoji uzajamno poštovanje između odgojitelja, skrbnika i djece, a kada djeca vide odrasle modele prosocijalnog ponašanja,

---

<sup>7</sup> „Imperativ je u ovom procesu da odgojitelj pomogne djetetu otkriti moralnost na temelju dječjih vlastitih iskustava i namjera.“ (Johansson, 2011, str. 136)

<sup>8</sup> „Odgojitelji moraju ohrabrivati dijete da verbalizira svoja iskustva, i na njihovu sposobnost da se dosjete, promišljaju i izražavaju vlastite ideje...“ (Thulin, Helldén, 2011, str. 71-72)

<sup>9</sup> „Prema socio-kulturnoj teoriji, kooperativni dijalozi između djece i kompetentnijih članova društva su nužni kako bi djeca usvojila načine razmišljanja i ponašanja koje tvore kulturi određene zajednice.“ (Berk, 2001, str. 31)

<sup>10</sup> „Kada dijete odluta od ciljeva koje roditelji i učitelji smatraju bitnima, nužno je biti čvrst i neodobravajući, jer će topla odrasla osoba imati veću šansu promijeniti dječje ponašanje od odraslologa koji je indiferentan i negativan“ (Berk, 2001, str. 51)

razvijaju suradnička, pomagajuća i samoodgovorna ponašanja (Charney, Marion, prema Isenberg, Jalongo, 1997). Iako profesionalna literatura savjetuje odgojiteljima da djeci omoguće produžene periode vremena za samostalno odabrane aktivnosti igre, uvid u praksu otkriva pritisak javnosti na povećavanje dječje „spremnosti“<sup>11</sup> (Brown, Freeman, 2001, str. 263). Hughes (prema Brown, Freeman, 2001) tvrdi da se djeci ograničava vrijeme odmora, zamjenjuje vrijeme za igru aktivnostima čiji je cilj povećavanje dječje pismenosti te se poučava u velikim grupama s usko definiranim ishodima učenja. Nadalje, igru također ograničavaju i krute rutine kontrolirane od strane odgojitelja koji određuju koji su materijali i teme prikladne i na koji način će biti upotrijebljeni. Kernan (2007), razmatrajući odnos igre, razvoja i učenja<sup>12</sup>, navodi da su okruženja u institucijama ranog i predškolskog odgoja ograničena sve većom regulacijom prostora za igru zbog straha od odšteta osiguravajućih kuća, tužbi te ispunjavanja zahtjeva mjerodavnih službi.

Autori (Isenberg, Jalongo, 1997; Brown, Freeman, 2001; Perry, 2001; Kernan, 2007; Howard, Alderson, 2011) balansiraju između podržavanja i regulacije, gdje je ponekad podržavanje uokvireno regulacijom u smislu perspektive odraslih o željenom ponašanju koje se podržava kako bi se došlo do željenog, društveno prihvaćenog „proizvoda“.

## **Zaključak**

U ovom su se radu pregledom recentne literature razmatrale autonomija dječjeg ponašanja u smislu samoregulacije i regulacija dječjeg ponašanja u smislu kontrole od strane odraslih u kontekstu dječjih jaslica i vrtića. Uvid u suvremenu literaturu i dokumente ranog i predškolskog odgoja ukazao je na proturječna tumačenja i empirijske nalaze odnosa autonomije i regulacije dječjeg ponašanja. Naime, unatoč zagovaranja autonomije dječjeg ponašanja, institucionalizacija je djetinjstva promatrana iz perspektive odraslih, u svrhu korisnosti djeteta, obitelji. Također, regulacija autonomije dominantna je nad podrškom autonomije što se očituje u interakciji odgojitelj-dijete te strukturiranosti vremenske, prostorne i organizacijske dimenzije dječjih jaslica i vrtića. Obzirom na poziciju regulacije iznad, ispred podržavanja autonomije, moguće je zaključiti da nad viđenjem djeteta iz pozicije podržavanja autonomije kao sposobnog, aktivnog i racionalnog bića dominira viđenje djeteta iz pozicije regulacije autonomije kao nezrelom, nesposobnom i pasivnom biću kojeg treba voditi.

---

<sup>11</sup> „Školska spremnost se općenito odnosi na aspekte dječjeg socijalnog i akademskog razvoja koji se povezuje sa dječjom spremnošću za formalno školovanje“ (De Feyter, Winsler, 2009, prema Skibbe i dr., 2010, str. 42).

<sup>12</sup> Unutar dokumenta Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework (Kernan, 2007).

## Literatura

1. Babić, N. (2009) Djeca i odrasli uče zajedno. U: Babić, N., Redžep-Borak, Z. (ur.), *Dječji vrtić – mjesto učenja djece i odraslih – zbornik radova*. Osijek: Centar za predškolski odgoj.
2. Babić, N., Kuzma, Z. (2000), Kontinuitet/diskontinuitet u razvoju djetetove autonomije. U: Babić, N., Irović, S. (ur.), *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta*. Osijek: Visoka učiteljska škola, Rijeka: Visoka učiteljska škola, str. 24-39.
3. Berk, L. E. (2001), *Awakening Children's Minds: How Parents and Teachers Can Make a Difference*. New York: Oxford University Press.
4. Brown, M. H., Freeman, N. K. (2001), We don't play that way at preschool: The moral and ethical dimensions of controlling children's play. U: Reifel, S., Brown, M. H., (ur.), *Early Education and Care, and Reconceptualizing Play (Advances in Early Education and Day Care, Volume 11)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, str. 259-274.
5. Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the 'Europe 2020' strategy (2011). Brussels: Council of the EU. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:EN:PDF> (26.04.2012.).
6. Edwards, R. (2005), Introduction: conceptualising relationships between home and school in children's lives. U: Edwards, R. (ur.), *Children, Home and School: Regulation, Autonomy or Connection?*. London: Routledge Falmer, str. 1-23.
7. Florez, I. R. (2011), Developing Young Children's Self-Regulation through Everyday Experiences. *Young Children*, 66(4):46-51.
8. Howard, J., Alderson, D. (2011), *Mary D. Sheridan's Play in Early Childhood: From Birth to Six Years*. Oxon: Routledge, Taylor & Francis Group.
9. Isenberg, J. P., Jalongo, M. R. (1997), *Creative Expression and Play in Early Childhood*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
10. Johansson, E. (2011), Moral Discoveries and Learning in Preschool. U: Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (ur.), *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Dordrecht: Springer, str. 127-139.
11. Killen, M., Smetana, J. G. (1999), Social Interactions in Preschool Classrooms and the Development of Young Children's Conceptions of the Personal. *Child Development*, 70(2):486-501.
12. Kernan, M. (2007), *Play as a context for Early Learning and Development*. Dublin: NCCA.
13. Lubeck, S., Jessup, P. A., Jewkes, A. M. (2001), Globalization and its discontents: Early childhood education in a new world order. U: Reifel, S., Brown, M. H., (ur.), *Early Education and Care, and Reconceptualizing Play (Advances in Early Education and Day Care, Volume 11)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, str. 3-57.
14. Nucci, L. P., Killen, M., Smetana, J. G. (1996), Autonomy and the Personal: Negotiation and Social Reciprocity in Adult-Child Social Exchanges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996(73):7-24.
15. Perry, J. P. (2001), *Outdoor Play: Teaching Strategies with Young Children*. New York: Teachers College, Columbia University.
16. Rogoff, B. (2003), *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
17. Skibbe, L. E., McDonald Connor, C., Morrison, F. J., Jewkes, A. M. (2010), Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2011):42-49.
18. Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care (2012). OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/6/34/49325825.pdf> (24.04.2012.)
19. Sumsion, J. (2005), Preschool children's portrayals of their male teacher: a poststructuralist analysis. U: Yelland, N. (ur.), *Critical issues in early childhood education*. Berkshire, England: Open University Press, str. 58-80.

20. Thulin, S., Helldén, G. (2011), Opening Doors for Learning Ecology in Preschool. U: Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (ur.), *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Dordrecht: Springer, str. 65-84.

## **Autonomy and Regulation of Children's Behavior in Nurseries and Preschools**

### **Abstract**

This paper provides a review of documents, theoretical and empirical papers and practical guidelines on autonomy and regulation of children's behavior in the context of institutionalized early childhood education. Autonomy is understood in the sense of self-regulation of behavior, and regulation in the sense of external adult control. In contemporary early childhood education literature there are contradictory understandings and empirical findings about autonomy and regulation. On the one hand, autonomy of children's behavior is advocated, and on the other hand, early childhood education is used as a means of achieving social goals. The institutionalization of childhood is observed from the adult perspective, with the purpose of benefitting the child and the family. Regulation of autonomy has dominance over support of autonomy which is evident in preschool teacher-child interactions and the structuring of nurseries and preschools.

**Keywords:** autonomy, regulation, nurseries and preschools, children's behavior

# Organizacijska kultura i neformalno učenje - sastavni dio kontinuiteta obrazovanja

Mr. sc. **Mirna Rotim**  
Agencija za podršku informacijskim sustavima i  
informacijskim tehnologijama, Zagreb

## Sažetak

Suvremene organizacije u razvijenim zemljama svijeta ujedno su i najvažnije svjetske obrazovne ustanove koje u obrazovanje svojih zaposlenih ulažu 3 do 5 posto svog prihoda godišnje. Primjer, koji u svom djelu navodi Fikreta Bahtijarević Šiber, prikazuje da je International Business Machines Corporation (IBM) 1987. na obrazovanje svojih zaposlenih potrošio više nego što iznosi cjelokupni budžet Sveučilišta Harvard.

Ulaganje organizacija u obrazovanje, proizlazi iz potrebe nadogradnje kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem, kao i radi razvijanja onih zanemarenih u formalnom obrazovnom sustavu. Podaci govore da samo 20% zaposlenih smatra da im je formalno obrazovanje u potpunosti omogućilo stjecanje potrebnih kompetencija za svijet rada. Zbog toga suvremene organizacije, uz obavljanje svojih osnovnih djelatnosti, postaju i učeće organizacije i u njima vlada kultura učenja. Kulturu organizacije čine zajednička uvjerenja, vrijednosti i karakteristični obrasci ponašanja koji postoje u organizaciji. Bitna karakteristika kulture učeće organizacije je to da učenje postaje način ponašanja, a ne samo aktivnost.

Zato organizacije osnivaju svoje obrazovne centre i učilišta, organiziraju čitav niz internih i eksternih seminara i raznih drugih oblika obrazovanja, te ostvaruju tijesnu suradnju s obrazovnim ustanovama kako bi ishode učenja i stečene kompetencije postale kompatibilnije potrebama tržišta rada.

**Ključne riječi:** obrazovanje, organizacijska kultura, cjeloživotno obrazovanje, organizacijsko učenje, kompetencije, ishodi učenja

## Uvod

Nove paradigme u Europskom prostoru cjeloživotnog obrazovanja usmjerene su na odnosne relacije tržišta rada i obrazovnog sustava. Budući naraštaji mogu očekivati da će im se karijera mijenjati šest do sedam puta u životu, te da će 2/3 svojih kompetencija, potrebnih za kvalitetno obavljanje posla, usvajati tijekom radnog, a ne obrazovnog (formalnog) vijeka (*e-skills week*, 2012). Ti podaci potvrđuju činjenicu da tvrtke postaju važan obrazovni čimbenik i ravnopravan partner formalnim obrazovnim institucijama u provođenju obrazovnog procesa u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja.

Profesionalni razvoj uvjetovan je suradnjom obrazovnog sustava i gospodarstva, što je temelj cjeloživotnog obrazovanja. Razvoj privrede traži nova znanja i nove stručnjake, a obrazovna razina uvjetovana je novim znanstvenim i privrednim spoznajama (Marinković, 2007; 28).

Koncept učeće organizacije postaje sve raširenija filozofija u modernom društvu, a poželjne kompetencije zaposlenika postaju ključne paradigme zapošljavanja, radnog učinka, osobnog, organizacijskog i društvenog razvoja.

### **Temeljne odrednice organizacijske kulture**

Definicija organizacijske kulture ima mnogo, a potpune i precizne definicije nema (Žugaj, 1999.; 524). U nastavku se navode neke od njih:

- organizacijska kultura “jedna od najsnažnijih i najstabilnijih sila koje djeluju u organizacijama” (Schein, 1996.; 231);
- najjednostavnija definicija organizacijske kulture, zasigurno je: “tako mi radimo ovdje” (Deal i Kennedy 1988.);
- organizacijska kultura je skup otvorenih i tajnih pravila, vrijednosti i principa, koji su stalni i koji usmjeruju ponašanje u organizaciji, ona osigurava smisao članovima organizacije (Burke, Litwin 1992.; 532);
- organizacijska je kultura sustav vrijednosti, shvaćanja, uvjerenja, etike, životnih stilova, osobnosti i karaktera poduzeća (Sikavica, 1999.; 596);
- kulturu organizacije čine njezini članovi, njihovi običaji, oblici ponašanja i odnosi prema radu i samoj organizaciji (Bennett, 1994.; 101).

Značaj organizacijske kulture dobro je opisao Velimir Srića na 3. danima poslovne edukacije, kada je rekao: „Maleni i nerazvijeni upravljaju resursima, zreliji i veći upravljaju procesima, a najzreliji upravljaju organizacijskom kulturom, jer:

- ono što tvrtka ima u bilanci vrijedi 30% do 60% njene vrijednosti, preostalo je “intelektualni kapital”;
- ključne “vrijednosti” su neopipljive (inovacije, image, talent, znanje, poduzetnički duh, zadovoljstvo klijenata, zadovoljstvo zaposlenih, stupanj ovladavanja tržištem...);
- intelektualni kapital = znanje koje se može pretvoriti u profit;
- kompanijsko znanje: 10% na papiru, 20% u elektroničkom obliku, 70% u glavama djelatnika;
- Google - jedan dan u tjednu djelatnici imaju za “rad na svoju ruku”, „kopaju“ po internetu, razmišljaju, druže se, uče, istražuju...

U upravljanju organizacijskom kulturom posebnu ulogu zauzima briga o kulturi učenja. Organizacije koje je njeguju, nazivamo organizacijama koje uče.

## **Cjeloživotno obrazovanje- dio kulture učeće organizacije**

Pojam učeće organizacije pojavljuje se u suvremenom menadžmentu ljudskih potencijala za institucionalizaciju procesa učenja i stvaranje kolektivne kompetencije za prilagođavanje složenom i sve teže predvidivom poslovnom okruženju. Odnosi se na potrebu stalnog unapređenja znanja i sposobnosti – kako na individualnoj, tako i na razini organizacije kao cjeline. Sam pojam učeće organizacije datira još iz 1990. godine i vezan je za izlazak knjige Petera Sengea „Peta disciplina“ („Fifth discipline“). Više ne postoji disciplina u području poslovnog upravljanja, marketinga ili strategije koja ne naglašava izrazitu važnost znanja i učenja u stvaranju i zadržavanju konkurentske prednosti.

Učeće su organizacije one koje su shvatile da učenje i novo znanje postaju ključ uspjeha, a obrazovanje krucijalno za buduće bogatstvo. Glavno obilježje učinkovite organizacije je sposobnost organizacije da uči i u kojoj je razvijena svijest da je znanje posljednji siguran izvor trajne konkurentske prednosti (Čepić, 2007). Bitna karakteristika učeće organizacije je to da učenje postaje način ponašanja, a ne samo aktivnost. Organizacija koja uči nije samo zbroj onoga što su njeni pojedinci naučili, nego je učenje zajednička aktivnost koja mora biti iskorištena kroz promjene u organizaciji, kao odgovor na promjene u okolini. Postoji zatvoreni odnos između učenja pojedinca i organizacije: pojedinci svojim učenjem utječu na promjene u organizaciji, to dovodi do stvaranja novih normi, strateških vrijednosti i prioriteta i tako utječe na pojedince da uvijek iznova uče. U 21. stoljeću konkurentska prednost se ostvaruje sposobnošću da se uči brže od svoje konkurencije, jer kako svijet postaje sve umreženiji, a poslovanje kompleksnije i dinamičnije, rad sve više ovisi o brzini i sposobnosti učenja. Organizacije koje žele biti izvrsne u budućnosti moraju biti u stanju uklopiti sposobnosti ljudi da uče na svim razinama u organizaciji. Kao još jedno od bitnih svojstava organizacije koja uči, može se navesti i to da se na stvaranje i generiranje novog znanja, ne gleda kao na neku specijaliziranu aktivnost, nego to jednostavno postaje način ponašanja i djelovanja. Na taj način dolazimo do društva u kojem dominiraju radnici znanja. Konkurentska sposobnost organizacija koje uče ocjenjuje se kroz količinu znanja, vještina i sposobnosti u odnosu na konkurenciju. Takve organizacije svoje postojanje i uspjehe temelje na znanju - jedinom načinu da se postigne i zadrži uspjeh.

Obrazovanje postaje najvažnija investicija u vlastitu budućnost i razvoj, a organizacije postaju mjesta gdje se stalno uči, obrazuje i razvija. Zato organizacije osnivaju svoje obrazovne centre i sveučilišta, organiziraju čitav niz internih i eksternih seminara i raznih drugih oblika obrazovanja na radnom mjestu ili izvan njega, te ostvaruju tijesnu suradnju s obrazovnim ustanovama. Fortune International piše: “Zaboravite sve svoje stare ideje o vodstvu. Najuspješnije korporacije bit će one koje će se moći nazvati organizacijama koje uče“ (Dryden, Vos, 2001.).

## **Stjecanje i nadogradnja kompetencija kroz neformalno obrazovanje u radnoj organizaciji-trendovi u Hrvatskoj**

Ulaganje poslodavaca u obrazovanje odraslih slabo je istraženo područje u Hrvatskoj. Tijekom posljednjih godina na tu su temu provedena ova istraživanja:

- Istraživanje stanja kadrovske funkcije provedeno na kraju 1990-ih godina u sklopu projekta o konkurentnosti hrvatskoga gospodarstva (Marušić, 1999), čiji su rezultati pokazali da ulaganja hrvatskih poduzeća u obrazovanje nisu u skladu s percepcijom važnosti koju za uspjeh poduzeća ima obrazovanje i razvoj zaposlenika te da je obrazovanje vrlo zapostavljen i nerazvijen segment u hrvatskim poduzećima.
- Istraživanje menadžmenta ljudskih potencijala u velikim hrvatskim organizacijama provedeno 2002. na 42 velika hrvatska poduzeća u kojem je istraživana razvijenost menadžmenta ljudskih potencijala kroz praćenje radne uspješnosti zaposlenih, pokazatelja fluktuacije i apsentizma te pokazatelja plaćanja i obrazovanja. Rezultati su bili porazni i pokazali su da su velike organizacije (koje u pravilu više brinu za svoje zaposlene od malih) u 2001. prosječno obrazovale svega 36 posto svojih zaposlenika, oni zaposleni koji su prošli neki oblik dodatnoga obrazovanja u prosjeku su na njemu proveli 53 sata, prosječan broj sati obrazovanja po zaposleniku iznosio je samo 19 sati, a organizacije su u prosjeku u obrazovanje zaposlenika ulagale tek 0,27 posto svojih ukupnih prihoda (Pološki Vokić, 2004).
- Istraživanje konkurentnosti hrvatske radne snage provedeno godine 2003. (Pološki Vokić i Frajlić, 2004) na reprezentativnom uzorku od 334 organizacije, u kojem je jedno od područja istraživanja bila i izobrazba zaposlenika, pokazalo je da u 2002. godini 46,6 posto hrvatskih organizacija nije školovalo niti jednog od svojih zaposlenih. Rezultati su također pokazali da je u 2002. u hrvatskim organizacijama dodatnu izobrazbu prošlo manje od 15 posto zaposlenika, koji su u godini dana u prosjeku na dodatnoj izobrazbi proveli jedan radni dan, pa je na njih utrošeno u 2004. godini prosjeku 290 kuna po zaposleniku. Istraživanje obrazovanja i razvoja zaposlenika u hrvatskim organizacijama (Pološki Vokić i Grizelj, 2007), iz 2007. godine na 112 hrvatskih organizacija pokazalo je da se praksa obrazovanja zaposlenih tijekom godina poboljšala, jer je u 2005. godini postotak dodatno obrazovanih zaposlenika bio 52 posto (Pološki Vokić i Frajlić, 2004). Dodatno obrazovani zaposlenici povećali su broj sati provedenih na obrazovanju (sa 7 sati 2002., na 17 sati 2005.).
- Moj posao je za potrebe portala Edu Centar, a pod pokroviteljstvom Agencije za obrazovanje odraslih, tijekom lipnja 2009. proveo Istraživanje o edukativnim potrebama i ponudi profesionalne edukacije u Republici Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno na uzorku



od preko 1000 posloprimaca i 80 poslodavaca. Rezultati ukazuju na to da je u Hrvatskoj zaživio koncept cjeloživotnog usavršavanja, pa je tako 7 posto posloprimaca pohađalo neki program profesionalne edukacije. U kojoj mjeri poslodavci ulažu u svoje zaposlenike pokazao je podatak prema kojem se njih 51 posto izjasnilo da njihovi zaposlenici pohađaju programe profesionalne edukacije. No, mjesta za napredak svakako ima jer je 49 posto ispitanih poslodavaca priznalo da u izobrazbu svojih zaposlenika ne ulaže dovoljno, a čak je 23 posto poslodavaca izjavilo da ne ulažu u izobrazbu svojih zaposlenika unatoč tome što im je ona potrebna. S druge strane, 56 posto posloprimaca izjavilo je kako poslodavac ne ulaže ništa u njihovu izobrazbu iako im je ona potrebna, dok trećina (29 posto) posloprimaca smatra kako njihov poslodavac ulaže dovoljno u izobrazbu. Samo manji dio ispitanika (4 posto posloprimaca i 6 posto poslodavaca) izjavio je kako se u profesionalnu izobrazbu u njihovoj tvrtki ulaže i više nego što je nužno. (Izvor: business.hr, Autor: Gorden Knezović).

- Rezultati dobiveni istraživanjem 2009. (Rotim, 2009) u tri informatičke tvrtke (velika, srednja i mala) u domaćem vlasništvu, pokazuju da je 95,4 posto sudionika istraživanja do sada pohađalo neki dodatni obrazovni program, a u 2008. pohađalo ih ga je 82,4 posto. U prosjeku su tijekom godine ispitanici zaposlenici najčešće pohađali 4 obrazovna programa, trenutačno neki obrazovni program pohađa 20,1 posto ispitanika, a do kraja godine planira ga pohađati 67,2 posto ispitanih. U odnosu na istraživanja koja su na sličnu temu provedena u Hrvatskoj u razdoblju od 2000. godine ovi su rezultati izvan hrvatskog prosjeka.

Brojna svjetska empirijska istraživanja dokazala su da se u suvremenim organizacijama ulaganje u zaposlenike unapređivanjem njihovih znanja i vještina i korištenjem tih znanja i vještina višestruko isplate.

**Komparativnom analizom** hrvatskih i svjetskih trendova ulaganja u neformalno obrazovanje u radnoj organizaciji ustanovljeno je da:

- američka ulaganja u obrazovanje zaposlenika u prosjeku iznose oko 2500 dolara, japanska oko 6500 dolara, a hrvatska oko 290 kuna godišnje;
- za razliku od prakse hrvatskih poduzeća u kojima obrazovanje uz rad rapidno opada (1975. godine 40,1 posto odraslih se obrazovalo uz rad, 1998. njihov je postotak pao na 11,5 posto, a u 2000. na samo 3 posto), ulaganja u obrazovanje u američkim poduzećima ubrzano rastu (1993. godišnje ulaganje poduzeća u obrazovanje zaposlenih iznosilo 48 milijardi dolara što je bilo za 50 posto više nego 1992.), a posljednjih godina izdaci ulaganja u obrazovanje vanjskih i unutarnjih treninga u Americi, koje organizacije plaćaju svojim zaposlenima iznose oko 200 milijardi dolara godišnje;

- svjetske organizacije ulažu od 3 do 5 posto svog prihoda na obrazovanje i imaju porast oko 5 posto godišnje i tendenciju stalnog rasta, dok je u Hrvatskoj taj postotak daleko manji i iznosi 0,27 posto;
- u uspješnim svjetskim tvrtkama pravilo je da svaki zaposleni treba u učionici provesti određeni broj dana godišnje (često i više tjedana), dok se hrvatski prosjek mjeri u satima (19 sati).

Zaključak je da američke i općenito svjetske poslovne organizacije postaju najvažnije obrazovne institucije zemlje. One prema nekim procjenama ulažu u obuku zaposlenika onoliko koliko sve škole i fakulteti zajedno, dok hrvatske organizacije “ulažu u obrazovanje svojih ljudi neusporedivo manje od svih svjetskih i europskih standarda” (Pološki Vokić i Frajlić, 2004, str. 69).

### **Procjena stručnih kompetencija stručnjaka za informacijske tehnologije stečenih tijekom formalnog obrazovanja: empirijsko istraživanje**

#### **Cilj istraživanja:**

Ispitati stavove zaposlenika i njihovih nadređenih o tome koliko smatraju da su potrebne stručne kompetencije za kvalitetno obavljanje posla, dovoljno razvijene tijekom studija.

#### **Uzorak:**

Sedamdeset i pet ispitanika od kojih je 65 diplomanata s fakulteta koji obrazuju informatički kadar i desetero njihovih nadređenih. Raspon duljine radnog iskustva zaposlenika u uzorku bio je 1-6 godina, uz uvjet da su od početka svog zaposlenja radili u toj tvrtki, a menadžera od 10 godina pa nadalje.

Ispitivanje je provedeno u rujnu 2010. godine na sudionicima zaposlenima u informatičkoj tvrtki s 400 zaposlenika.

#### **Instrumenti ispitivanja:**

Upitnikom, konstruiranim za potrebe ovog istraživanja kod zaposlenika se procjenjivala razina važnosti stručnih kompetencija koje nisu bile dovoljno razvijene tijekom studiranja (kroz pojedine kolegije), a oni smatraju da bi im njihova razvijenost koristila u obavljanju radnih zadataka. Kod menadžera se također ispitivao stav o tome koliko smatraju da su stručne kompetencije za kvalitetno obavljanje posla, kod njihovih zaposlenika, dovoljno razvijene tijekom studija.

Skala procjene Likertovog tipa sastoji se od 13 čestica s 4 stupnja. Validacija pouzdanosti Crnobach-alpha pokazala je da pouzdanost cijele skale iznosi 0,88.

## **Rezultati:**

Rezultati su pokazali da se zaposlenici osjećaju djelomično kompetentnima za samostalno obavljanje radnih zadataka u području informacijskih tehnologija. Studijski programi osigurali su im izvrsnu podlogu za stjecanje novih znanja i velik razvojni potencijal, ali svi se susreću s nedostatkom konkretnih znanja u pojedinim područjima.

**S obzirom na dobivene rezultate napravljeni su i neki prijedlozi za visokoobrazovne ustanove koje obrazuju stručnjake iz područja informacijske tehnologije:**

- profiliranje studenata od početka studija;
- omogućavanje izbora područja specijalizacije od prve godine;
- omogućavanje pohađanja više sati praktične nastave;
- učenje rada s predlošcima;
- učenje rada na osnovnom predlošku;
- omogućavanje pohađanja izbornih kolegija u suradnji s tvrtkama;
- promjena zastarjelih alata s kojima se na nekim kolegijima radi;
- učenje *rup* metodologije;
- otkloniti nedostatak web-programiranja;
- općenito više učenja o webu;
- obučavanje u radu sa suvremenim tehnologijama;
- omogućavanje stjecanja praktičnog znanja iz programiranja;
- povezivanje kolegija koji su po svojoj prirodi međuovisni procesi;
- omogućavanje sudjelovanja u izradi projekata u kojima bi se zaokružio cijeli razvojni ciklus programskog proizvoda (prikupljanje zahtjeva, modeliranje poslovnih procesa, implementiranje, testiranje, razvijanje) i upravljanja projektom;
- uvesti kolegij „Baze podataka“ barem kao izborni predmet na smjerovima koji ga nemaju.

**Rezultati su bili korisni i kao temelj za kreiranje i kvalitetniji izbor potrebnih neformalnih obrazovnih programa od strane poslodavca:**

- u suradnji s formalnim i neformalnim obrazovnim ustanovama kreirani su i provedeni obrazovni programi s 500, odnosno 376 sati nastave, kojima je svrha bila nadopuniti nedovoljno razvijene kompetencije tijekom formalnog obrazovanja, a bitne za tržište rada;
- izbor adekvatnih tečajeva, radionica, seminara;
- organizacija internog obrazovnog centra koji nudi obrazovanje u više od 20 različitih tematskih područja;

- odabir potrebne certifikacije po specijalističkim područjima.

**Rezultati su korišteni i kao pomoć u osmišljavanju bolje suradnje poslodavca s obrazovnim ustanovama kroz provođenje navedenih oblika suradnje:**

- stipendiranje studenata;
- omogućavanje obavljanja stručne prakse;
- organiziranje dana „Otvorenih vrata“;
- stručna pomoć oko izrade diplomskih radova;
- odabir predstavnika tvrtke kao članova gospodarskih vijeća ciljanih fakulteta;
- predstavljanje studentima na sajmovima koje organiziraju njihovi fakulteti;
- prilagođavanje radnih aktivnosti zaposlenim stručnjacima koji vode izborne kolegije na fakultetima;
- artikuliranje potrebnih kompetencija od strane tvrtke koje se komuniciraju fakultetima u svrhu bolje usklađenosti ponude i potražnje.

### **Zaključak**

Suvremena stremljenja u području cjeloživotnog obrazovanja doprinose razvoju paradigme pedagoške znanosti. Osim teorijskih okvira u području andragogije koja se razrađuju u okviru studija pedagogije u Hrvatskoj postoje brojne institucije koje se navedenom problematikom bave, ali ne na sustavan način.

Unapređenje ovog područja cjeloživotnog obrazovanja pretpostavlja otklanjanje poteškoća na koje nailazimo u praksi:

- unapređenje kompetencija u području cjeloživotnog obrazovanja kojima se mahom bave stručnjaci raznih profila, poput ekonomista i pravnika, koji imaju samo djelomičan uvid u navedena područja i rijetko kada izlaze iz okvira potreba vlastite tvrtke;
- programi studija nisu, ili su samo djelomično usklađeni s potrebama tržišta rada;
- komunikacija između ta dva sustava je slaba ili uopće ne postoji;
- osvještavanje važnosti provođenja obrazovnih aktivnosti izvan školskih zidova.

Svi segmenti društva međusobno su interdisciplinarno povezani i prožeti. Vezivnu nit među njima čini proces stjecanja znanja za koji je zadužena pedagogija (Marinković, 2008.; 361). Stoga pedagozi postaju važne figure i u tržišnom svijetu. U Planu i programu studija pedagogije, pedagog, između ostalog, mora biti osposobljen i za rad u „kadrovskim službama tvrtki (interna osposobljavanja, cjeloživotno obrazovanje)“. To je jedan od velikih izazova pedagoga u suvremenom svijetu u kojem moramo participirati. Pedagog bi morao biti osposobljen za kreiranje,

organiziranje, praćenje i vrednovanje obrazovnih procesa u organizacijama, kao i za interakciju s obrazovnim sustavom i kontinuirano utjecanje na njihovu sinergiju.

Sve učeće organizacije imaju odjele ljudskih potencijala i sva složena obrazovna aktivnost obavlja se u sklopu menadžmenta ljudskih potencijala i jedna je od njegovih najvažnijih podfunkcija. Jesmo li prepoznali važnost toga i osposobljavamo li naše pedagoge, da u moru različitih profila koji se zapošljavaju u tim područjima, budu konkurentni, da se prepozna njihova kvaliteta, omogućiti ulazak u to područje rada i u natjecanjima za ta radna mjesta ne vidimo, kao do sada, potražnju za stručnjacima raznih profila, ali ne i pedagoge?!

Na taj bi način bitno utjecali na provođenje obrazovnog procesa odraslih u skladu s pedagoškim postavkama andragogije, jer zadatak je pedagogije, a samim time i pedagoga da permanentni razvoj čovjekovih potencijala i formiranje kompetencija za budućnost integrira u sustav cjeloživotnog obrazovanja (Previšić, 2007).

### **Literatura:**

1. Bahtijarević-Šiber, F. (1999). Menadžment ljudskih potencijala. Zagreb, Golden Marketing.
2. Čepić, R. (2007.) Izazovi i otvorena pitanja koncepta organizacije koja uči, u: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić N. (ur.): Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo, str.136-143.
3. Divjak, B. (2008). Hijerarhija ishoda učenja u kontekstu Bolonjskog procesa, u: Divjak B. i grupa autora (ur.) Ishodi učenja u visokom školstvu: str. 7-17. Varaždin: Tiva.
4. Drayden, G. i Vos, J. (2001). Revolucija u učenju. Zagreb, Educa.
5. Marinković, R. (2007). Hrvatski obrazovni prostor i europski utjecaji, u: Marinković R., Nove perspektive u razvoju visokog obrazovanja, Zagreb, A.Z.P.Grafis, str. 25-47.
6. Marinković, R. (2008). Sustav upravljanja kvalitetom cjeloživotnog obrazovanja, u: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur), Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, Rijeka, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci, str. 371-377.
7. Marušić, S. (1999). Ljudski potencijali u postizanju konkurentnosti hrvatskog gospodarstva – kadrovska funkcija: stanje i projekcija, u: Ekonomski pregled, god. 50., br. 7-8. Zagreb
8. Pološki Vokić, N. (2004). Menadžment ljudskih potencijala u velikim hrvatskim organizacijama, u: Ekonomski pregled, god. 55., br. 5-6.: str. 455-478.
9. Pološki Vokić, N., Frajlić, D. (2004). Pokazatelji konkurentnosti hrvatske radne snage, u: Bejaković, P., Lowther, J. (ur.) Konkurentnost hrvatske radne snage: str. 59-74., Zagreb, Institut za javne financije
10. Pološki Vokić, N., Grizelj, H. (2007). Obrazovanje i razvoj zaposlenika u hrvatskim organizacijama, u: Ekonomski pregled, 58 (12): str. 851-880.
11. Previšić, V., (2007). Uvodni kongresni referat - Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, u: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić N. (ur.), Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, str. XV-XXIV, Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo
12. Senge, P. (2003). Peta disciplina. Zagreb: Mozaik knjiga.

# **Organizational Culture and Informal Learning - a Component of Continuation of Education**

## **Abstract**

Modern organizations in the developed world are also the most important educational institutions which annually invest three to five percent of their income in the education of their employees. The work of Fikreta Bahtijarević Šiber referred in this paper gives the example of the International Business Machines Corporation (IBM) which in 1987 spent more funds on the education of their employees than was the amount of the overall budget of the Harvard University.

This type of investment has been proven necessary due to the need to advance the competences attained during formal education, but also to additionally develop the required competences which were neglected during that period. There is data which shows that only twenty percent of employees consider their formal education beneficial to the attainment of the necessary work-based skills. For the aforementioned reasons, the modern organisations have developed into learning institutions which fulfill the evident requirement of building on the previously acquired competences of their employees.

The organisational culture of such organizations consists of common beliefs, values and behavioural patterns characteristic to individual organisations. The predominant characteristic of the learning culture of such an organisation is that the lifelong learning becomes a norm and not only an activity.

For those reasons, the modern organisations develop their learning centers and offer a range of internally and externally delivered lectures as well as other modes of learning, which additionally promotes cooperative relationships between these organizations and educational institutions. The intent of this approach is to ensure the learning outcomes which are closely associated with the requirements of the job market.

**Keywords:** education, organisational culture, lifelong learning, cooperative learning, competences, learning outcomes

# Nastavnici na mreži: stručno usavršavanje osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika u Španjolskoj

Suzana Rukavina  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Doktorski studij pedagogije

## Sažetak

Širenjem informacijskih i komunikacijskih tehnologija na obrazovno okruženje stvaraju se novi putovi provođenja stručnog usavršavanja nastavnika. U ovom radu dan je prikaz stručnog usavršavanja nastavnika u Španjolskoj. Ustroj stručnog usavršavanja nastavnika u Španjolskoj stavljen je u širi okvir suvremenih kretanja u stručnom usavršavanju nastavnika u svijetu, s posebnom usredotočenošću na razvoj digitalnih kompetencija nastavnika i provedbu stručnog usavršavanja na mreži. Ovaj prikaz je od posebnog interesa jer Španjolska kao članica Europske unije (EU) usklađuje svoje zakone i kvalifikacije s EU. Uporaba ICT-a u obrazovanju u Španjolskoj sustavno se razvija i primjenjuje kako u nastavi tako i radi stručnog usavršavanja nastavnika, a buduća nastojanja usmjerena su na još intenzivniju uporabu ICT-a u odgoju i obrazovanju.

**Ključne riječi:** Stručno usavršavanje na mreži, nastavnici osnovnih i srednjih škola, Španjolska, uporaba ICT-a u stručnom usavršavanju

## Uvod

Promjene u odgoju i obrazovanju te u društvu postavljaju nove zahtjeve nastavničkom zanimanju. Širenje informacijskih i komunikacijskih tehnologija u obrazovnom okruženju stvorilo je nove putove za stručno usavršavanje. Stalno stručno usavršavanje pravo je i obveza svakog nastavnika. Zadaća prosvjetnih vlasti je planirati i osigurati besplatnu i raznovrsnu ponudu stručnog usavršavanja nastavnika. Pri tome je stručno usavršavanje na mreži te u mješovitom obliku, uvažavajući njihove posebnosti, postalo ravnopravno stručnom usavršavanju uživo. U ovom radu dan je prikaz stručnog usavršavanja nastavnika u Španjolskoj. Ustroj stručnog usavršavanja nastavnika u Španjolskoj stavljen je u širi okvir suvremenih kretanja u stručnom usavršavanju nastavnika u svijetu, s posebnom usredotočenošću na razvoj digitalnih kompetencija nastavnika i provedbu stručnog usavršavanja na mreži. Ovaj prikaz je od posebnog interesa jer Španjolska kao članica Europske unije (EU) usklađuje svoje zakone i kvalifikacije s EU. Nadalje, sustav u Španjolskoj u posljednjih trideset godina prolazi velike transformacije radi prilagođivanja suvremenim kretanjima u EU i međunarodnom okruženju. Uporaba ICT-a u obrazovanju sustavno se razvija i primjenjuje kako u nastavi, tako i radi stručnog usavršavanja nastavnika, a buduća nastojanja usmjerena su na još intenzivniju uporabu ICT-a u odgoju i obrazovanju.

## **Teorijski okvir**

### ***Stručno usavršavanje nastavnika***

Suvremeni europski naponi u području stručnog usavršavanja usmjereni su na mijenjanje uloge nastavnika. Nastavnik mora biti otvoren za promjenu, on je pokretač promjene, potiče učenje i brine se o vlastitom stručno usavršavanju (Bilač, Tavas, 2011; Lopez Ruiz, Garcia Ruiz, Pavon Rabasco, 2011). U dokumentu *Zajednička europska načela za kompetencije i kvalifikacije nastavnika* (European Commission, 2004a) navodi se kako nastavnici moraju biti osposobljeni da odgovore na stalne izazove društva znanja te da pripreme učenike za samostalno cjeloživotno učenje. Prema UNESCO (2006), informatička pismenost ključna je sastavnica uspješnog cjeloživotnog učenja. Nastavnički poziv promatra se u kontekstu cjeloživotnog učenja; nastavnici se moraju stalno stručno usavršavati i to im mora biti priznato u profesionalnom napredovanju, pri čemu se inzistira na poticanju mobilnosti i učenju stranih jezika. Osim inzistiranja na obrazovanosti, mobilnosti, promišljanju vlastite odgojno-obrazovne prakse, prikladnoj naknadi za rad, u navedenom dokumentu navodi se i sposobnost služenja i učinkovitog integriranja ICT-a u proces učenja i poučavanja. Početni programi stalnog stručnog usavršavanja trebaju naglašavati važnost interdisciplinarnosti i suradničkog pristupa učenju uz promoviranje transparentnosti nastavničkih kvalifikacija. Opseg i značenje stalnoga stručnog usavršavanja određuju se značenjem termina formalno obrazovanje, osobni razvoj, na radnom mjestu te posezanje u zajednice (Tot i Klapan, 2008).

Učinkovito stručno usavršavanje je trajan proces; obuhvaća izobrazbu, praksu i povratnu informaciju. Nastavnici sudjeluju u aktivnostima sličnim onima koje će primjenjivati u nastavi. Potiče se stvaranje zajednice učenja nastavnika te razmjena nastavnog iskustva (OECD, 2005b). Nova perspektiva stručnog usavršavanja nastavnika odlikuje se sljedećim: temelji se na konstruktivizmu, dugoročni je proces koji se odvija u određenom kontekstu i usko je povezan sa školskom reformom; nastavnik je reflektivni praktičar, pri čemu se aktivnost stručnog usavršavanja promišlja kao suradnički proces i može se odvijati u vrlo raznolikim okruženjima (Villegas-Reimers, 2003). Modeli i vrste razvijeni u svijetu za potporu stručnom usavršavanju nastavnika mogu se podijeliti u dvije velike skupine: organizacijsko-partnerski model i individualni modeli (modeli rada u maloj skupini). U prvu skupinu spadaju stručno-razvojne škole, partnerstva između sveučilišta i škola, drugi oblici međuinstitucionalne suradnje, školske mreže, mreže nastavnika te obrazovanje na daljinu. Druga skupina sastoji se od: supervizije (tradicionalne i kliničke), vrjednovanja postignuća učenika, radionica, seminara, tečajeva, studija slučaja, samousmjeravanog razvoja, suradničkog i kolegijalnog razvoja, promatranja dobre prakse, sudjelovanja nastavnika u novim ulogama, modeli razvoja vještina, modeli koji se temelje na projektnom radu, reflektivni



modeli, portfelji, akcijska istraživanja, uporaba nastavničkih bilješki, generacijski ili kaskadni model te mentorstvo (Villegas-Reimers, 2003).

### **Razvoj digitalne kompetencije nastavnika**

Europska komisija je 2004. godine predstavila niz preporuka koje se odnose na cjeloživotno učenje, predlažući osam ključnih kompetencija: komunikaciju na materinskom jeziku; komunikaciju na stranom jeziku; matematičku pismenost i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji; digitalnu kompetenciju; učiti kako učiti; interpersonalnu i društvenu kompetenciju; poduzetništvo; i naposljetku, kulturalni izričaj (European Commission, 2004b) Digitalna kompetencija definirana je kao „sigurnosna i kritička uporaba tehnologija informacijskog društva radi rada, zabave i komunikacije. Daje se potpora u okviru temeljnih kompetencija u području informacijskih i komunikacijskih tehnologija: uporabi računala radi pribavljanja, evaluiranja, spremanja, stvaranja, predstavljanja i razmjene informacija te komuniciranja i sudjelovanja u suradničkim mrežama na internetu“ (Diario Oficial de la Unión Europea, L394/2006, str. 15).

Prema izvještaju o digitalnoj kompetenciji Instituta za obrazovne tehnologije (ITE, 2011a), usvajanjem Organskog zakona o odgoju i obrazovanju (LOE 2/2006, od 3. svibnja), temeljne kompetencije postaju dio obrazovnog sustava Kraljevine Španjolske. Uvođenju pojma temeljnih kompetencija u LOE prethodio je niz preporuka mjerodavnih tijela na europskoj razini. Cilj projekta OECD-a Definicija i selekcija kompetencija (DeSeCo) iz 1997. godine bio je analizirati kompetencije koje se smatraju potrebnim građanima suvremenoga svijeta. Rezultat projekta sastojao se u prepoznavanju male skupine ključnih kompetencija grupiranih u tri široke kategorije: interaktivna uporaba alata, međudjelovanje u heterogenim skupinama i samostalno djelovanje (OCDE, 2005a). Objavljivanjem završnog izvještaja projekta 2003. godine stvoren je relevantni okvir za nacionalnu obrazovnu politiku.

Stručno usavršavanje nastavnika treba obuhvaćati digitalnu kompetenciju usredotočenu na poučavanje, a ne samo korisničke vještine za uporabu ICT-a, koja je dio i početne naobrazbe nastavnika i stalnog stručnog usavršavanja (ITE, 2011a). Marqués Graells (2008) smatra kako se motiviranost nastavnika i njihov pozitivan stav prema inovativnoj uporabi ICT-a u nastavi povećava sukladno instrumentalno-didaktičkom stručnom usavršavanju te u onoj mjeri u kojoj otkrivaju učinkovite modele uporabe ICT-a koje mogu reproducirati bez poteškoća u svojem radnom kontekstu i koji im pomažu u radu. Manuel Area Moreira (2008) upućuje kako je jedan od glavnih izazova obrazovne politike u pogledu integriranja ICT-a u učionice u Španjolskoj generaliziranje pedagoškog modela prema kojem bi obrazovne tehnologije bile primijenjene iz inovativne perspektive u nastavi. UNESCO (2008) predlaže tri pristupa stručnom usavršavanju nastavnika i reformi odgoja i obrazovanja: usvajanje osnovnih pojmova tehnologije; produbljivanje znanja i

stvaranje znanja. Piñero Martín i Rivera Machado (2010) dali su prikaz kompetencija za integriranje ICT-a i istraživačke kompetencije. Ove potonje obuhvaćaju: 1. komunikacijske i dijaloške kompetencije; 2. kompetencije za pretraživanje i obradu informacija; 3. kompetencije za argumentiranje i pisanje; 4. heurističke i analitičke kompetencije; 5. kompetencije za sudjelovanje, suradnju i kooperaciju; 6. kompetencije za transformaciju i kreativnost. Kompetencije za integriranje ICT-a sastoje se od: 1. tehnologijskih kompetencija; 2. mentorskih kompetencija; 3. didaktičkih kompetencija te istraživačkih kompetencija radi služenja ICT-om.

### **Stručno usavršavanje nastavnika u Španjolskoj**

Pod utjecajem demokratskih promjena u španjolskom društvu, od 1970. godina do danas provodi se sustavna demokratizacija i usuglašavanje španjolskog odgojno-obrazovnog sustava s europskim i svjetskim kretanjima. U posljednjih 30-ak godina usvojeno je i mijenjano 10 organskih zakona kojim je uređivan odgojno-obrazovni sustav Španjolske (Puellas Benítez, 2008). Trenutačno je na snazi Organski zakon o odgoju i obrazovanju (Ley Orgánica de Educación, LOE 2/2006, od 3. svibnja 2006.) kojim su utvrđena načela, ciljevi te organizacija učenja i poučavanja.

Odgojno-obrazovni sustav organiziran je u etapama, ciklusima, stupnjevima, godinama i razinama poučavanja. Poučavanje koje pruža odgojno-obrazovni sustav organizirano je kako slijedi: a) predškolski odgoj; b) osnovnoškolsko obrazovanje; c) obvezno srednjoškolsko obrazovanje (šp. *educación secundaria obligatoria* – ESO); d) *bachillerato*; e) strukovno obrazovanje (šp. *formación profesional*); f) poučavanje jezika; g) umjetničko obrazovanje; h) športsko obrazovanje; i) obrazovanje odraslih; j) sveučilišno obrazovanje. Temeljno obrazovanje traje 10 godina (od 6. do 16. godine života). Na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava zakonski je regulirano uključivanje ICT-a (LOE, 2/2006 od 3. svibnja; Aneks kraljevskom dekretu 1630/2006, od 29. studenoga, BOE 4/2006; Aneks kraljevskom dekretu 1513/2006, od 7. studenoga, BOE 1513/2006, i Aneks 1631/2006, od 29. prosinca, BOE 1631/2006).

Ovim zakonom regulirano je stručno usavršavanje nastavnika. Dva temeljna oblika su: inicijalno i stalno stručno usavršavanje. Stalno stručno usavršavanje predstavlja pravo i obvezu svih nastavnika te odgovornost svih prosvjetnih vlasti i škola. Prosvjetne vlasti promiču uporabu informacijskih i komunikacijskih tehnologija i planiranje aktivnosti stručnog usavršavanja

Temeljem do sada navedenog o digitalnoj kompetenciji, a u svezi s mjestom informacijsko-komunikacijskih tehnologija u krovnom zakonu o obrazovanju, INTEF (2012) je razvio klasifikaciju standarda za stručno usavršavanje nastavnika 21. stoljeća koja obuhvaća kako instrumentalne, tako i didaktičke i metodologijske kompetencije. Skupa s navedenim kompetencijama, smatra se relevantnim određeni niz stavova nastavnika prema školi 21. stoljeća: 1.

otvoren i kritički stav prema Društvu informacija i ICT-a; 2. predispozicija prema cjeloživotnom obrazovanju i stalnom usavršavanju; 3. razborita uporaba ICT-a.

Digitalne kompetencije nastavnika 21. stoljeća, prema INTEF-u, su sljedeće: 1. instrumentalne kompetencije; 2. didaktičke kompetencije; 3. istraživačke kompetencije; 4. organizacijske kompetencije; 5. komunikacijske kompetencije i kompetencija za društveno međudjelovanje 6. kompetencije za pretraživanje i upravljanje informacijama 7. kompetencije za izradu prezentacija i didaktičkih materijala.

### **Strateški dokumenti o stručnom usavršavanju nastavnika na mreži u Španjolskoj**

U posljednjih deset godina uvođenje ICT-a u škole prošlo je put od opremanja učionica računalima do usvajanja inicijativa 1:1 u obrazovanju (računalo za svakog učenika) koje se provode u Europi, Latinskoj Americi i na Karibima (ITE, 2011b). Projekt *Escuela 2.0* španjolska je inačica spomenute inicijative i predstavlja modernizaciju odgojno-obrazovnog sustava Španjolske (Pérez Sanz, 2011). Ovim projektom povezano je opremanje škola s informatičkom opremom, dovođenje interneta do svake učionice, stručno usavršavanje nastavnika na mreži, izrada digitalnih nastavnih materijala te uključivanje učenika i roditelja u ovaj projekt digitalnog opismenjavanja, koji je potporu našao i među nakladnicima.

Jedan najinovativniji pristup jest uporaba slobodnog softvera i licencija *Creative Commons* u izradi digitalnih nastavnih materijala, te formiranje društvenih mreža nastavnika radi sudjelovanja u radnim skupinama u cilju stvaranja digitalnih nastavnih sadržaja. Slobodni softver u svezi je s četiri temeljne slobode, a ne s cijenom: sloboda pokretanja programa u bilo koju svrhu, sloboda proučavanja programa i prilagodbe istog potrebama korisnika, sloboda distribuiranja presnimaka i sloboda poboljšanja programa i ustupanja poboljšaka javnosti, na dobrobit cijele zajednice (Free Software Foundation, 2012). Te slobode su od životne važnosti jer promiču društvenu solidarnost, odnosno dijeljenje i suradnju i postaju sve važnije u digitalnom svijetu (Richard Stallman, 2007). Označavajući svoje djelo licencijom *Creative Commons*, autor zadržava svoja autorska prava, ali drugima omogućava umnožavanje i distribuiranje njegovog djela pod uvjetom da ga navedu kao izvornog autora te pod drugim uvjetima koje sam bira (Creative Commons, 2012). *Buenas prácticas 2.0* je društvena mreža koju je pokrenuo INTEF radi razmjene iskustva, primjera dobre prakse, materijala i mrežnih alata (Pérez Sanz, 2011).

Mišljenja nastavnika u Španjolskoj o projektu *Escuela 2.0* su da je postotak stručnog usavršavanja u području obrazovnih tehnologija u porastu, potiče se metodologijska inovacija i prisutno je kvantitativno povećanje tehnološke prisutnosti u školama; prisutnost ICT-a u školama utjecala je na povećanje motiviranosti učenika; sveukupna nastavnička praksa pokazuje da je potrebno još stručnoga usavršavanja u području primjene ICT-a u nastavi (Area Moreira, 2011).

Inicijativa 1:1 u praksi je pokazala da prisutnost ICT-a u školama ne mora nužno značiti promjenu strategija učenja i poučavanja. Nastavnicima je potrebno zorno prikazati ciljeve i pružiti im specifičnu podršku u inkorporiranju novih tehnologija u inovativnu pedagošku praksu (Valiente, 2011).

### **Stručno usavršavanje nastavnika na mreži na državnoj razini**

Stručnim usavršavanjem na nacionalnoj razini bave se Nacionalni institut za obrazovne tehnologije i stručno usavršavanje nastavnika (šp. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, donedavna ITE) i Nacionalni institut za inovaciju i istraživanje u obrazovanju (donedavna IFPIIE) Ministarstvo obrazovanja, kulture i športa može dogovoriti suradnju u području stručnog usavršavanja nastavnika s različitim prosvjetnim vlastima i sveučilištima te javnim i neprofitnim ustanovama, a u cilju osiguranja raznovrsne ponude stručnog usavršavanja. Navedene institucije smatraju se partnerskim ustanovama.

Ovlasti ITE-a, odnosno INTEF-a, zakonski su uređene (Kraljevski dekret 257/2012, od 27. siječnja, BOE 24/2010.) Uredbom EDU/2886/2011 od 20. listopada regulirano je stalno stručno usavršavanje nastavnika koje organizira Ministarstvo obrazovanja, kulture i športa, te su uređeni modeli i odgovorne osobe za stručno usavršavanje.

Modeli stručnog usavršavanja obuhvaćaju: tečajeve, seminare, radne skupine, projekte stručnog usavršavanja u školama i kongrese.

Oblik sudjelovanja u aktivnostima stručnog usavršavanja nastavnika može biti *uživo* ili *na mreži*. Aktivnosti se stoga grupiraju na sljedeće: a) aktivnosti koje se provode uživo: to su one aktivnosti koje zahtijevaju prisutnost nastavnika. U tečajeve i seminare mogu se uključiti aktivnosti koje ne zahtijevaju prisutnost, pod uvjetom da ukupno trajanje aktivnosti obuhvaća minimalno 20 sati, a vrijeme provedeno izvan učionice ne prelazi 20% ukupnog trajanja aktivnosti stručnog usavršavanja; b) *na mreži*: aktivnosti stručnog usavršavanja koje se provode elektroničkim alatima. Te aktivnosti mogu obuhvaćati susrete uživo radi koordinacije istih; c) *mješovite*: pod mješovitim sudjelovanjem smatraju se one aktivnosti koje kombiniraju faze uživo i na mreži. Faza uživo ne može biti manja od 10 sati.

Odgovorne osobe za stručno usavršavanje su ravnatelj, tajnik, koordinator, mentor te izlagač. Mentor je predviđen za aktivnosti koje se odvijaju na mreži. To je stručnjak za određenu temu čija se glavna uloga sastoji u pomaganju, vođenju i nadziranju rada svakog polaznika u skupini te provođenju evaluacije.

Kriteriji za odvijanje aktivnosti stručnog usavršavanja su sljedeći: tečaj u učionici, u trajanju minimalno 20 a maksimalno 100 sati, organizira se za najmanje 15 a najviše 50 nastavnika.

Tečajevi na mreži/u mješovitom obliku organiziraju se najmanje za 30, dok maksimalan broj polaznika nije određen. Traju najmanje 20, a najviše 150 sati.

Evaluacijom polaznika uzima se u obzir aktivno sudjelovanje te izvršavanje različitih zadataka koje se planiraju u fazama stručnog usavršavanja koje se ne odvijaju uživo. U svrhu ove evaluacije razmatra se koliko se vježbi, izvještaja ili zapisnika, pojedinačnih ili skupnih, određuje za odvijanje aktivnosti. Polaznici trebaju biti upoznati sa zadaćama i uputama za njihovu izradu prije početka aktivnosti.

Posebne odlike aktivnosti stručnog usavršavanja na mreži su sljedeće: a) odvijaju se u virtualnoj učionici, koja posjeduje komunikacijske alate potrebne za međudjelovanje među polaznicima; sadrže didaktički vodič sa svim preciznim informacijama o tečaju. Prikladno je da se vodič nalazi dostupan i u virtualnoj učionici; na svakih pedeset polaznika potreban je najmanje jedan mentor; u planiranju aktivnosti na mreži drži se na umu da tjedno opterećenje polaznika ne smije preći 10 sati.

IFPIIE je zadužen za priznavanje, vođenje registra i certificiranje aktivnosti stručnoga usavršavanja nastavnika. Institut na svojim mrežnim stranicama objavljuje javnosti popis aktivnosti stručnoga usavršavanja koje priznaje Ministarstvo obrazovanja, kulture i športa.

U svrhu priznavanja dodatne novčane naknade nastavnicima, u svezi sa provođenjem stručnoga usavršavanja, dodjeljuju se bodovi. Jedan bod vrijedi 10 sati stručnoga usavršavanja.

eTwinning, europski program pronalaženja partnerskih škola posredstvom ICT-a te rada na suradničkim projektima, našao je svoje mjesto i u području stručnog usavršavanja nastavnika. Ovisno o duljini i kvaliteti projekta, nastavnici koji u njemu sudjeluju dobivaju od 1 do pet bodova, dok INTEF-ov tečaj na mreži nosi 4 boda. eTwinning pridonosi razvijanju vještina uporabe ICT-a radi potpore nastavi, učenju jezika, upravljanju projektima te u drugim područjima stručnoj razvoja (Vuorikati, 2010).

### **Tečajevi na mreži**

Plan stručnoga usavršavanja INTEF-a na mreži dio je programa *Escuela 2.0* i osigurava stručno usavršavanje nastavnika ne samo iz tehnologijske perspektive, već i s metodologijskog aspekta. Pravo sudjelovanja imaju nastavnici koji predaju na nesveučilišnoj razini u ustanovama koje financira ili sufinancira država s cijeloga teritorija Kraljevine Španjolske. Tečajevi su podijeljeni u tri stupnja (osnovni, srednji i napredni), besplatni su, traju dva mjeseca i njihovim završavanjem dobiva se određeni broj bodova (broj bodova u skladu je s brojem sati potrebnim za realizaciju tečaja; 1 bod = 10 sati). U slučaju da polaznik ne završi tečaj, ne snosi nikakve posljedice.

Ukoliko promatramo sadržaj, tečajevi se mogu grupirati u dvije skupine: 1. tečajevi kojima se polaznici uče služiti nekim od slobodnih softvera (npr. Gimp, Linux, Open Office itd.) u odgoju i

obrazovanju; 2. tečajevi koji obrađuju neku od aktualnih tema odgojno-obrazovnog procesa. Svi tečajevi postavljeni su na platformi Moodle.

Uvidom u tečajeve 2. izdanja školske 2011./2012. godine, ustanovljeno je da se odlikuju standardnom strukturom s manjim inačicama. Tečajevi su obično podijeljeni u osam modula, premda broj modula može biti manji i veći. Uvodno predstavljanje odvija se na forumu „Kafić“ radi uspostavljanja društvene prisutnosti. U svakom tečaju nalazi se didaktički vodič koji sadrži opis predviđenih aktivnosti (individualne aktivnosti, rad na završnom projektu), aktivnosti na forumima (one koje se ocjenjuju i one koje se ne ocjenjuju), vremensko trajanje aktivnosti (upravo u tome se tečajevi razlikuju među sobom: u nekima je trajanje aktivnosti jasno definirano, dok u drugima nije – ostavlja se svakom polazniku da u skladu s vlastitim slobodnim vremenom i korakom svladava gradivo tečaja); komunikacijski alat na raspolaganju polaznicima za komunikaciju s mentorom je interna elektronička pošta, dok međusobno mogu komunicirati na forumima. Planirane suradničke aktivnosti su malobrojne, premda se na forumima polaznici tečajeva međusobno ispomažu u rješavanju problema pri izradi obveznih zadaća koje se ocjenjuju. Time je suradnja prisutna, ali ne kao planirana, već slučajna aktivnost. U nekim tečajevima postavljeni su suradnički alati (wiki, baze podataka, savjetovalište, brbljaonica, Open Meeting) kojima se polaznici samoinicijativno služe i surađuju jedni s drugima. Rasprave na forumima ne moderiraju ni polaznici ni mentor; uloga mentora sastoji se u ocjenjivanju zadaća koje se predaju isključivo kroz opciju „Zadaće“ i mentor ih ocjenjuje opisnom ocjenom „zadovoljio“ i „nije zadovoljio“. U svakom modulu nalazi se barem jedan forum, jedna aktivnost samovrjednovanja i aktivnost koju ocjenjuje mentor. Ocjenjivanje u tečajevima je formativno, provodi se u svakom modulu. Radi uspješnog završavanja tečaja potrebno je da sve zadaće budu ocijenjene sa „zadovoljio“ te da polaznik nakon uspješno riješenih zadaća popuni obrazac završne evaluacije tečaja i o tome obavijesti mentora. Mentor potom daje „potvrdu“ da je polaznik uspješno završio tečaj. U istom izdanju tečajeva polaznik može biti registriran samo na jednom tečaju i može ga pohađati samo jedanput. Ponavljanje tečaja nije dozvoljeno.

Prema podacima preuzetim s mrežne stranice INTEF-a ([www.ite.educacion.es](http://www.ite.educacion.es)), u razdoblju od 2001. – 2011. godine tečajeve na mreži ITE-a završilo je oko 170.000 polaznika. Broj polaznika tečajeva na mreži u stalnom je porastu. U Španjolskoj je ovaj vid stručnog usavršavanja dobro organiziran i prihvaćen budući da omogućuje veliku fleksibilnost polaznicima u pogledu vremena.

### **Stručno usavršavanje nastavnika na regionalnoj razini**

S obzirom na decentralizirani odgojno-obrazovni sustav te da je stalno stručno usavršavanje pravo i obveza svih nastavnika, na regionalnoj razini, odnosno u okviru svake autonomne zajednice, postoje prosvjetne vlasti koje skupa sa školama planiraju te samostalno provode stručno usavršavanje nastavnika.

Jedan od takvih primjera je Savjet za odgoj i obrazovanje autonomne zajednice Comunidad de Madrid. Uredbom 2883/2008 od 6. lipnja regulirano je stručno usavršavanje nastavnika u ovoj autonomnoj zajednici. Stručno usavršavanje izvodi se u tri vida: 1. uživo; 2. na mreži; 3. na pojedinačnoj osnovi.

Za tečajeve na mreži uredbom je propisano kako moraju sadržavati informativni vodič, odgovornu osobu koja će pratiti rad mentora i polaznika; mentore koji će osobno komunicirati s polaznicima na ustanovljeni način; broj polaznika ovisi o temi tečaja, a kreće se između 25 i 35 polaznika po mentoru; te strategije za međudjelovanje s polaznicima kao što su forumi, brbljaonice, grupe vijesti. Svakim tečajem trebaju biti obuhvaćene aktivnosti uživo koje se smatraju potrebnim za odvijanje tečaja, a mogu se zamijeniti videokonferencijama kada se to smatra prikladnim. Zadaće polaznika usmjerene su na olakšavanje razumijevanja i usvajanje sadržaja. Trebaju biti kreativne, dinamične, interaktivne, težine koja se postupno povećava. Mogu biti različitog oblika: test samovrjednovanja – skup zatvorenih pitanja; praktične vježbe koje ispravlja i ocjenjuje mentor; analiza i proučavanje odgojno-obrazovnih situacija ili studija slučaja s otvorenim pitanjima; završni projekt – rad u kojem polaznik treba pokazati znanje stečeno na tečaju.

Zadaće trebaju biti isplanirane i upute za njihovu izradu moraju biti poznate polaznicima od samog početka tečaja. Minimalan broj polaznika po tečaju iznosi 25. Evaluacija tečaja temelji se na praktičnim radovima, parcijalnim vrjednovanjima, prisutnosti na susretima uživo, izvještaju mentora i krajnjoj evaluaciji. Radi dobivanja certifikata, treba izvršiti sve obveze i nazočiti susretima uživo. Nastavnik koji se upiše na jedan tečaj na mreži ne može u istom razdoblju biti registriran na drugom tečaju na mreži. U slučaju dupliranja, priznaje se samo jedna aktivnost. Vrjednovanje aktivnosti stalnog stručnog usavršavanja vrši se temeljem sustava ECTS bodova. Jednom bodu stručnog usavršavanja odgovara 25 sati rada. Aktivnosti na mreži nose od 2 do 4 ECTS boda. Radi dobivanja dodatne novčane naknade koja sljeduje nastavnicima svakih šest godina, potrebno je akreditirati 10 ECTS bodova.

Od 1991. godine, temeljem dogovora između državne administracije i prosvjetnih sindikata, u Španjolskoj postoji sustav dodatne novčane naknade (šp. *sexenios*) koju nastavnici dobivaju svakih šest godina ukoliko prikupe 10 bodova temeljem stručnog usavršavanja. Tijekom radnoga vijeka nastavnik može prikupiti maksimalno pet dodatnih novčanih naknada čija visina ovisi od autonomne zajednice u kojoj nastavnik radi. Prema podacima Tehničkog kabineta FETE-UGT za 2010. godinu, najveći doplatak bio je u Kataloniji (ukupno 614,05 eura za razdoblje od pet *sexenija*), dok je najniži bio u Madridu (ukupno 395,21 eura za isto razdoblje). Španjolska je među malobrojnim zemljama u kojima se sudjelovanje u stalnom stručnom usavršavanju nagrađuje povećanjem plaće (OECD, 2005b).

## Kritički osvrt na stanje u Španjolskoj

Premda se čini kako je Španjolska stalno u obrazovnoj reformi, u proteklih 200 godina samo su tri provedene (Puellas Benítez, 2008). Prva obrazovna reforma započeta je usvajanjem Moyanovog zakona 1857. godine koji je uređivao španjolski odgojno-obrazovni sustav nešto više od 100 godina. Tijekom cijelog stoljeća nije bilo nove obrazovne reforme jer je odgojno-obrazovni sustav odgovarao ekonomskim, socijalnim i političkim prilikama španjolskoga društva. Osnovno obrazovanje bilo je besplatno i namijenjeno puku, dok je srednje i visoko obrazovanje bilo za srednju i visoku klasu društva.

Do demokratizacije španjolskog sustava odgoja i obrazovanja dolazi 70-ih godina prošloga stoljeća. Takozvani Villarov zakon (šp. *Ley General* – Opći zakon) ukinuo je bipolarnost školstva; od 1970. godine za sve građane Španjolske obrazovanje je bilo obvezno od 6. do 14. godine.

U narednih 30 godina Španjolska je prolazila kroz ozbiljne promjene i modernizaciju odgojno-obrazovnog sustava (Prats, 2005). Sljedeća velika reforma bila je potaknuta velikim transformacijama kroz koje je prolazilo španjolsko društvo te problemima koje zakon iz 1970. godine nije znao riješiti. Zakon o općem ustroju školskog sustava (šp. *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*) usvojen je 1990. Najveći uspjeh ovog zakona bio je produžetak osnovnog školovanja do 16. godine starosti. Među nedostacima ovog zakona ističe se mali broj izbornih predmeta, evaluacija učenika, međupredmetnost koja nije funkcionirala u praksi budući da nastavnici nisu bili pripremljeni za reformu školstva te su pružili značajni otpor. LOGSE se nije pokazao kao jedan od reformatorskih zakona jer nije bio praćen odgovarajućom politikom stručnog usavršavanja nastavnika. LOE, koji je trenutačno na snazi, reformirao je stručno usavršavanje nastavnika te se pokazao kao zakon koji teži stabilnosti obrazovnog sustava, usmjeren na postizanje najveće kvalitete i najveće društvene ravnopravnosti.

Ministarstvo obrazovanja, kulture i športa je 11.7.2012. otvorilo javnu raspravu o prijedlogu nacrta Organskog zakona za poboljšanje kvalitete obrazovanja (šp. *Propuestas para el anteproyecto de Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). Jake strane španjolskog sustava odgoja i obrazovanja su što gotovo 100% stanovništva prođe kroz odgojno-obrazovni sustav. U posljednjem desetljeću povećao se broj osoba koje završe prvu etapu srednje škole (ESO). Postotak žena koji završi ESO također je u porastu. Stipendije i materijalna pomoć za vrijeme studija dodjeljuje se temeljem obiteljskih materijalnih prilika i akademskog uspjeha. S druge strane, rezultati programa međunarodne procjene PISA pogoršali su se u čitanju, matematici i prirodnim znanostima. Autonomija škola niža je u usporedbi s OCDE-ovim prosjekom. Opći ciljevi su poboljšati zapošljivost učenika na tržištu rada usmjeravajući ih ka strukovnom obrazovanju; uvećati broj učenika s izvrsnim rezultatima; usvojiti statut o nesveučilišnim nastavnicima izradom nacrta posebnog zakona radi vraćanja digniteta



nastavničkom pozivu. Potrebne mjere obuhvaćaju uređivanje pristupa nastavnika javnim službama, reguliranje nastavničkog poziva, uređivanje pristupanja natjecajima za radna mjesta te prava i obveza nastavnika i autoritet nastavnika. Ostali ciljevi obuhvaćaju smanjenje stope ranog napuštanja škole (iako se postotak stanovništva koji završi prvu etapu ESO-a u Španjolskoj povećao, manji je od prosjeka zemalja u okruženju), poboljšanje razine znanja u matematici, prirodnim znanostima te razvijanje razumijevanja čitanjem, uvođenje vanjske evaluacija postignuća učenika na kraju svake obrazovne etape te povećanje autonomije škola. Isto tako, uočena je potreba pojačane uporabe informacijskih i komunikacijskih tehnologija u području stručnog usavršavanja nastavnika te radi individualizirane nastave, smanjena troškova u nastavi i kao dodatnog alata za obrazovanje učenika i stručno usavršavanje nastavnika u učionici.

## **Zaključak**

Stručno usavršavanje nastavnika promatra se u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja. Cjeloživotno obrazovanje temelji se na početnom obrazovanju i u velikoj mjeri utječe na kvalitetu stručnog usavršavanja (Bilač, Tavas, 2011). Nastavnik je pokretač promjene, refleksivni je praktičar, na nastavnicima počiva uspjeh ili neuspjeh obrazovnih reformi u društvu. U europskom kontekstu inzistira se na poticanju mobilnosti nastavnika, učenju stranih jezika te sposobnosti uporabe i primjene ICT-a u nastavi. Također se potiče interdisciplinarnost programa stručnog usavršavanja, suradničko učenje te stvaranje zajednica prakse.

Prema publikaciji Europske komisije (2010a) koja se temelji na studiji OECD-a iz 2004., usporedivi kvantitativni podaci o stručnom usavršavanju nastavnika rijetki su. Stručno usavršavanje smatra se obveznim u mnogim europskim zemljama, ali u nekim nastavnicima nisu obvezni sudjelovati, osim ako su u svezi s obrazovnim reformama. Više od polovica zemalja koje su sudjelovale u OECD-ovom istraživanju nije navela minimalni prag sudjelovanja nastavnika u stručnom usavršavanju. Postoje obvezni programi uvoda u rad nastavnika koje osigurava matična ustanova. Radi promicanja stručnog usavršavanja, neke države daju novčani poticaj (*sexenio* u Španjolskoj), a druge bodove za napredovanje u struci. Proračun za stručno usavršavanje planira se u nekim slučajevima na državnoj razini (kao u Španjolskoj), a u drugim na lokalnoj. Teme koje se obrađuju obuhvaćaju ICT, metodiku nastave, školski menadžment, rad s učenicima s posebnim potrebama, multikulturalizam te upravljanje konfliktima.

Na europskoj razini, u dokumentu *Digitalna agenda za Europu* (2010b) ističe se kako je od prioritetnog značaja povećati priznatost digitalne kompetencije u formalnom obrazovanju i sustavu izobrazbe kao i odgovarajuće certificiranje izvan obrazovnog sustava, uključujući i uporabu mrežnih alata i digitalnih medija za stalno stručno usavršavanje. Europska komisija predlaže digitalnu kompetenciju kao prioritetnu točku u normativi koja se odnosi na Europski socijalni fond

(2014. – 2020.). Kao prioritetne akcije, do 2012. treba uočiti i priznati kompetencije ICT stručnjaka i korisnika i povezati ih s Europskim kvalifikacijskim okvirom i Europassom. Države članice do 2011. trebale su primijeniti dugoročne politike u svezi s e-vještinama i digitalnom pismenošću te uvesti u glavne tokove nacionalnih politika e-učenje radi modernizacije obrazovanja i izobrazbe, kao i u kurikulum, vrjednovanje ishoda učenja te u stručno usavršavanje nastavnika i trenera.

Prema istraživanjima (ne)zadovoljstva učitelja i nastavnika u Hrvatskoj provedenog u različitim županijama, rezultati pokazuju da su tehnologija i digitalna kompetencija dvije ključne kompetencije koje učitelji i nastavnici ne razvijaju kod učenika (Bilač, Tavas, 2011). Tot i Klapan (2008) su istraživanjem utvrdili potrebu za osuvremenjivanjem, strukturnih sastavnica učiteljske kompetentnosti. Od tri potporanja koja okupljaju druge manifestne sastavnice učiteljske kompetencije, dva se odnose na digitalnu kompetenciju. Jedan je osposobljenost za primjenu inovacija, informatičko-komunikacijskih znanja i vještina te za izbor i uporabu kvalitetnih izvora informacija. Drugi je osposobljenost za pedagoške istraživačko-analitičke poslove i primjenu informatičko-komunikacijskih znanja i tehnologija u nastavi i učenju. Prema podacima Nacionalnog vijeća za konkurentnost iz 2008., kvaliteta obrazovanja iz informatike je dobra, ali je znatno slabija u području cjeloživotnog učenja. Digitalna kompetencija nalazi se u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010). U Hrvatskoj je potrebno razviti programe za implementaciju kompetencija u osnovnom i cjeloživotnom obrazovanju (Bilač, Tavas, 2011). Prema *Strategiji razvoja stručnog usavršavanja u Agenciji za odgoj i obrazovanje (2009. – 2013.)* među temeljnim zadaćama ove ustanove nalazi se i osposobljavanje radnika u području odgoja i obrazovanja za razvijanje kompetencija učenika unutar osam ključnih polja kompetencija. Jedan od ciljeva obuhvaća razvijanje realno ostvarivih modela stručnog usavršavanja za sve odgojno-obrazovne radnike. Druga državna agencija, Carnet, u suradnji s MZOŠ i AZOO od listopada 2012. provodit će 3. modul projekta ICT Edu pod nazivom *Razvoj digitalne kompetencije i multimedija u nastavi* kojim su obuhvaćeni učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji osnovnih i srednjih škola ([http://www.carnet.hr/ictedu/o\\_projektu](http://www.carnet.hr/ictedu/o_projektu)). Projekt se provodi u odgojno-obrazovnim ustanovama. Za navedene aktivnosti dobiva se potvrda o stručnom usavršavanju. Osim navedenog, aktivne su i udruge učitelja koje djeluju kao zajednice prakse (<http://udruga-zvono.weebly.com/>). U dokumentu *Smjernice za strategiju odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije* navodi se kako „cjeloživotno učenje i obrazovanje mora postati važna djelatnost na svim razinama hrvatskog obrazovnog sustava“ (MZOŠ, 2012, str. 44), a kao jedna od ključnih kompetencija koju treba razvijati navodi se digitalna kompetencija. Osim toga, radi pružanja dodatnog obrazovanja učiteljima i nastavnicima koji su u nastavi, kao modelom dodatnog obrazovanja treba se služiti e-učenjem.

Dobro razvijen sustav stručnog usavršavanja na mreži u Španjolskoj dio je projekta *Escuela 2.0* kojim je započeta digitalna alfabetizacija španjolskog odgojno-obrazovnog sustava. Digitalna

kompetencija ugrađena je u važeću zakonsku regulativu. Španjolska iskustva u provođenju stručnog usavršavanja tečajevima na mreži, vrjednovanje eTwinninga kao stručnog usavršavanja, uporaba slobodnog softvera u izradi digitalnih nastavnih materijala te *Creative Commons* licencija mogu poslužiti kao korisni primjeri za razvijanje modela stručnog usavršavanja nastavnika na mreži u Hrvatskoj te za usklađivanje hrvatskog zakonodavstva u oblasti stručnog usavršavanja s europskim kretanjima u obrazovanju.

## Literatura

1. Area Moreira, M. (2008), Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales, *Investigación en la escuela*, 64, 5 □ 18.
2. Area Moreira, M. (2011), *¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0? Un análisis por comunidades autónomas*, Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
3. AZOO (2009), *Strategija razvoja stručnog usavršavanja u Agenciji za odgoj i obrazovanje*. Zagreb: AZOO. Dostupno na [http://www.skole.hr/upload/portalzaskole/newsattach/2678/Strategija\\_strucnog\\_usavrsavanja\\_AZOO.pdf](http://www.skole.hr/upload/portalzaskole/newsattach/2678/Strategija_strucnog_usavrsavanja_AZOO.pdf)
4. Bilač, S., Tavas, D. (2011), Teachers' (dis)satisfaction with continuing education, *Metodički obzori*, 6(11), 21 □ 35.
5. Carnet (2012), *ICT Edu*. Dostupno na [http://www.carnet.hr/ictedu/o\\_projektu](http://www.carnet.hr/ictedu/o_projektu)
6. Creative Commons (2012), What is Creative Commons? Dostupno na <http://creativecommons.org/about>
7. European Commission (2004a), *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Brussels: European Commission.
8. European Commission (2004b), *Implementation of "Education and Training 2010" work programme. Key competencies for lifelong learning a European reference framework*. Brussels: European Commission.
9. European Commission (2010a), *Teachers' Professional Development – Europe in international comparison – An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, doi:10.2766/63494
10. European Commission (2010b), *A Digital Agenda for Europe*, Dostupno na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:EN:PDF>
11. Free Software Foundation (2012) *GNU Operating System: What is free software?* Free Software Foundation, Inc. Dostupno na <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>
12. Gabinete Técnico FETE-UGT (2010), *Tabla comparativa del complemento de formación permanente de enseñanza pública no universitaria (sexenios 2010)*. Madrid: Gabinete Técnico FETE-UGT. Dostupno na <http://www.feteugt.es/data/images/2010/GabineteTecnico/DOCINFESexenios2010.pdf>
13. INTEF (2012), *Competencias digitales del docente del siglo XXI*. Madrid: INTEF Dostupno na

14. <http://formacionprofesorado.educacion.es/index.php/en/competencia-digital/310-competencias-digitales-del-docente-del-siglo-xxi>
15. ITE (2011a), *Competencia digital*. Madrid: ITE. Dostupno na <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/index.php/informes/?paged=3>
16. ITE (2011b), *Iniciativas 1:1*. Madrid: ITE. Dostupno na [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Informe\\_1a1\\_mundial\\_ITE\\_octubre\\_2011.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Informe_1a1_mundial_ITE_octubre_2011.pdf)
17. Kraljevski dekret 1630/2006, od 29. studenog, BOE 4/2006
18. Kraljevski dekret 1513/2006, od 7. studenog, BOE 293/2006
19. Kraljevski dekret 1631/2006, od 29. prosinca, BOE 5/2006
20. Kraljevski dekret 257/2012, od 27. siječnja, BOE 24/2012
21. Marqués Graells, P. (2008), *Las competencias digitales de los docentes*. Dostupno na <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm>
22. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2012), Propuestas para el anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. [PowerPoint prezentacija.] Dostupno na <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/ministerio/lomce/propuestas-anteproyecto-24072012.pdf?documentId=0901e72b813d0807>
23. MZOŠ (2010), *Nacionalni okvirni kurikulum*. Zagreb: MZOŠ.
24. MZOŠ (2012), *Smjernice za strategiju odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: MZOŠ. Dostupno na <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11662>
25. Nacionalno vijeće za konkurentnost (2009), *Godišnje izvješće o konkurentnosti Hrvatske 2008*, Zagreb: Nacionalno vijeće za konkurentnost.
26. OCDE (2004), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note. Spain*. Paris: OECD. Dostupno na <http://www.oecd.org/spain/32185669.pdf>
27. OECD (2005a), *La definición y Selección de Competencias Clave*. Paris: OECD.
28. OECD (2005b), *Teachers Matter: Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD. Dostupno na <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/35004115.pdf>. Organski zakon o odgoju i obrazovanju 2/2006, BOE 106/2006
29. Pérez Sanz, A., (2011), *Escuela 2.0*. Dostupno na [http://www.ite.educacion.es/images/stories/ii\\_congreso\\_e20/docs/e\\_20\\_feb2011.pdf](http://www.ite.educacion.es/images/stories/ii_congreso_e20/docs/e_20_feb2011.pdf)
30. Piñero Martín, M. L., Rivera Machado, M. E. (2010), Transversalidad e integración de competencias específicas en, por, y para las TIC y la investigación en la formación de formadores, *Multiciencias*, 10(1), 29–36.
31. Prats, J. (2005), El sistema educativo español. U: Prats, J. y Raventos, F.: *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación la Caixa, str. 177–227.
32. Puellas Benítez, Manuel de, (2008), Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. Monográfico. CEE Participación Educativa, str. 7–15.
33. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L394/2006, str. 10–16. Dostupno na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>
34. Ruiz López, C., García Ruiz, R., Pavón Rabasco, F., (2011), Formación del profesorado en competencias digitales: retos. *Comunicación JUTE 2011*, Sevilla.

35. Stallman, Richard (2007), „Why „Open Source“ misses the point of Free Software. Dostupno na <http://www.gnu.org/philosophy/open-source-misses-the-point.html>
36. Tot, D., Klapan, A., (2008), Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja, *Pedagoška istraživanja*, 5 (1), 60-71.
37. Udruga hrvatskih učitelja razredne nastave Zvono (2012). [Home page] <http://udrugazvono.weebly.com/>
38. UNESCO (2006), Information Literacy key for lifelong learning. *Information Literacy Summit*. Washington, D.C. Pretraženo 12. kolovoza 2012. na <http://portal.unesco.org/ci/en>
39. UNESCO (2008), Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes. Dostupno na <http://www.oei.es/tic/normas-tic-marco-politicas.pdf>.
40. Uredba 2883/2008, od 6. lipnja, BOECM, 149/2008
41. Uredba EDU/2886/2011, od 20. listopada, BOE, 260/2011
42. Valiente, O. (2011), 1:1 in Education: Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications, *OECD Education Working Papers*, br. 44, OECD Publishing. doi:10.1787/5kmjzwl9vr2-en
43. Villegas-Reimers, E. (2003), *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
44. Vuorikati, R. (2010), *Teachers' professional development. An overview of current practice*. Brussels: Central Support Service for eTwinning (CSS).

## **Teachers On-line: Professional Training of Elementary and High School Teachers in Spain**

### **Abstract**

The expansion of information and communication technologies in the educational environment creates new ways of conducting teacher training. This paper provides a review of teacher training in Spain. The structure of teacher training in Spain is placed in a broader framework of contemporary developments in teacher training in the world, with special emphasis on the development of digital competences of teachers and conducting teacher training on-line. This review is of a particular interest since Spain, as a member of the European Union (EU), has been harmonizing its legislation and qualifications with the EU. The use of ICT in education in Spain has been systematically developed and applied to teaching and teacher training, while future efforts are directed towards a more intensive use of ICT in education.

**Keywords:** teacher training on-line, elementary and high school teacher, Spain, use of ICT in teacher training

# Proces poučavanja u okvirima otvorenog modela nastave glazbene kulture

Tomislav Seletković  
Osnovna škola kralja Tomislava, Zagreb

## Sažetak

Suvremena škola koja priprema učenike za djelovanje u stvarnom svijetu zahtjeva kreativnog nastavnika. Nastavnik uz otvoreni model nastave ima mogućnost slobodno i kreativno oblikovati proces poučavanja. Osnovni postulat nastave, permanentna učenička aktivnost, može se ostvariti isključivo stalnim promišljanjem u smjeru stvaranja autentičnih pedagoških scenarija, prilagođenih individualnim potrebama i sposobnostima učenika. Aktualan, pedagoški pluralizam od nastavnika traži vrlo temeljitu pripremu jer se više ne kreće u čvrstom i ustaljenom metodičko-didaktičkom prostoru. U otvorenoj nastavi temelj sigurnosti predstavlja stalno stručno usavršavanje, čime se jača kreativan potencijal nastavnika, ali i preispituje njegova učinkovitost u radu s učenicima.

**Ključne riječi:** otvoreni model nastave glazbene kulture, kreativnost, suvremena škola

## Otvoreni model nastave glazbene kulture

Koncepcije nastave danas temelje se na dva osnovna modela: *izravna instrukcija* (direct instruction), i *otvorena nastava* (open education, progressive education, Offener Unterricht). Prvi model je usmjeren na nastavnika i u načelu frontalno oblikovan, dok drugi označava „inačice nastave s diferenciranim ciljevima, sadržajima i metodama uz isticanje samoregulacije i s visokim udjelom projektnog, grupnog i slobodnog rada“ (Meyer, 2006, str 8). Otvoreni, učeniku usmjeren, model nastave ishodište ima u pokretu „nove škole“ (Montessori-sustav, Jena-plan, Freinetov pokret...) dok mu je težište u redizajniranju tradicionalnog procesa učenja i poučavanja. Otvorena nastava donosi:

- a) promjenu u strukturi odnosa učenika i nastavnika u suvremenoj školi, a očituje se u činjenici da akteri „aktivno i partnerski“ organiziraju proces stjecanja znanja, vještina sposobnosti i stavova (Previšić, 2007, str. 23).
- b) novi koncept poučavanja, kao istraživačkog, personaliziranog i reflektivnog procesa vođenja učenika prema samoaktualizaciji.
- c) promjenu u organizaciji učenja, koja postaje slobodnije strukturirana, sadržaji učenja biraju se prema interesima i mogućnostima učenika, a dominiraju problemska nastava, samostalno učenje, projektna nastava i rad u etapama.

*Otvoreni model nastave glazbene kulture* prvi je proklamirani model otvorene nastave u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu (Nastavni plan i program za osnovnu školu iz 2005. godine). Začetnik *otvorenog modela* je prof. dr. sc Pavel Rojko, a nastao je kao reakcija na desetljećima primjenjivani

*integracijski model*, prema kojemu je valjalo učenike osposobiti za lijepo pjevanje, glazbeno ih opismeniti te osposobiti da znaju otpjevati ili odsvirati pjesmu po notama. To nije bilo sve, trebalo je i usvojiti muzikološke sadržaje, slušati glazbu i stvarati glazbu. Takvo što bilo je neizvedivo u okolnostima s 45 min. glazbene kulture tjedno, u razredima od 35 učenika, vrlo različitih glazbenih sposobnosti.

S otvorenim modelom, nastavnici dobivaju mogućnost da dogovarajući s učenicima, a u skladu s njihovim interesima, sklonostima i sposobnostima biraju realne sadržaje i aktivnosti kojima će postići valjano učenje, pri čemu je upravo učenička aktivnost temelj u strukturiranju nastave. Polazeći od dječje želje (*psihološko načelo*) da se aktivno bave glazbom, nastavnik slobodno bira primjere za određenu nastavnu jedinicu, bilo da je riječ o pjevanju, sviranju ili slušanju glazbe. Kroz navedene aktivnosti, neposredno se uči glazbeni jezik, ali i mijenja stav prema umjetnosti, odnosno zadovoljava *kulturno-estetsko načelo*, priprema učenike da postanu kompetentni konzumenti glazbene umjetnosti. Da bi se to ostvarilo učenici prije svega trebaju postati slušatelji razvijene "glazbene intuicije" (Deliége, 2006, str. 74) i stjecati znanje koje omogućuje organiziranje slušnih informacija o glazbenim sastavnicama i samim tim dublje razumijevanje glazbenog djela.

### **Kreativan nastavnik glazbene kulture**

Izraz kreativnost<sup>13</sup> potječe od latinskog „creare“, a znači „stvoriti, roditi“. Istraživanja kreativnosti započela su 50-ih godina 20-og stoljeća Guilfordovom teorijom o dvama oblicima ljudskog mišljenja, divergentnom i konvergentnom. Dok je konvergentno mišljenje usmjereno prema jednoznačnom rješenju nekog problema, divergentno utječe na produkciju većeg broja izvornih rješenja i smatra se osobito važnim za kreativnost. Glavna obilježja takvog mišljenja su originalnost, fluentnost (stalno javljanje novih ideja) i fleksibilnost (sposobnost povezivanja dijelova u cjelinu na raznorazne načine). Brojna istraživanja u proteklih 60 godina nisu nas približila preciznom određenju pojma. Kreativnost se često povezuje sa stvaralačkim činom umjetnika ili izumitelja. Ellis Paul Torrance pak govori o kreativnosti u otkrivanju problema te formiranju ideja i hipoteza, dok Alice Miel ističe kako je to promišljen proces stvaranja novih kombinacija ili modeliranja građe, pokreta, riječi, simbola ili ideja i omogućavanja da proizvod bude na neki način dostupan drugima, vizualno ili drugačije. Irving Taylor diferencira više tipova stvaralaštva. Po njemu, ekspresivno se stvaralaštvo ostvaruje spontanim izražavanjem, i tu nije važan proizvod. U produktivnom stvaralaštvu (koje uključuje potrebnu razinu vještine) rezultat je proizvod. Više razine stvaralaštva su inventivno i emergentno i prisutni su kod stvaranja novih teorija (Taylor, 1959, str. 51-82)

---

<sup>13</sup> U našoj se literaturi kao sinonim pojmu kreativnost često koristi pojam stvaralaštvo.

Sloboda u odabiru nastavnih sadržaja i stalna usmjerenost na aktivnost učenika u otvorenom modelu nastave glazbene kulture otvaraju prostor za kreativnog i inovativnog nastavnika. Kreativni je nastavnik glazbene kulture onaj koji je:

- originalan u pripremanju nastave, surađujući sa svojim učenicima (odstupanje od krutog pristupa „tradicionalne škole“)
- fleksibilan, što pokazuje individualiziranim pristupom odnosno prilagođavanjem aktivnosti konkretnim učenicima (u razredu daju različite kategorije zadataka vodeći računa o glazbenim sposobnostima pojedinih učenika npr. učenika koji ne može intonativno točno pjevati usmjerava na analizu teksta ili na manualno praćenje tijeka melodije)
- usmjeren na širok spektar alternativnih nastavnih materijala (ne oslanja se isključivo na udžbenike i priručnike te na aktivne oblike učenja kao što su projektna i istraživačka nastava)
- orijentiran na stalno učenje (formalno i neformalno)
- sklon istraživanju i provjeri vlastitih ideja (refleksivan praktičar) te interdisciplinarnom povezivanju znanja

Kreativnost nastavnika iznimno je važno poticati u inicijalnom obrazovanju. Kako bi taj proces bio učinkovit potrebno je istražiti i trenutačno stanje u praksi. Istraživanje treba utvrditi pojavnost i učestalost elemenata kreativnosti te mogu li pratiti suvremene tendencije u odgoju i obrazovanju i vlastitim radom u slobodnom okruženju poticati kreativnost učenika. S druge strane, računa se da će istraživanje ukazati i na neke poteškoće i probleme koje može izazvati rad u otvorenom modelu s mnoštvom mogućih smjerova, a sa svega 45 minuta tjedno na raspolaganju. Za cjelovitiju „slobodu“ u organizaciji i izvođenju nastave glazbene kulture, protkanu kreativnošću, potrebno je mijenjati organizaciju i karakter studija glazbene pedagogije i stručnog usavršavanja prema modelu nastavnika - stručnjaka koji će na zanimljiv, svjež i osebujan način uvesti učenike u sve aspekte glazbene umjetnosti, vodeći računa o njihovim individualnim interesima i potrebama.

### **Pedagoški takt u izboru didaktičko-metodičkih alternativa**

U području didaktičko-metodičkog djelovanja, pedagoški takt nastavnika glazbene kulture uključuje procjenu:

- s kojim zahtjevima ići pred razred.
- kako artikulirati aktivnosti, a da se pritom izbjegne rutina, predvidljivost ili besciljno eksperimentiranje



- što je realno očekivati od svakog učenika s obzirom na vrlo diferencirane glazbene sposobnosti unutar razreda.
- kako harmonizirati suradnju učenika izraženih glazbenih sposobnosti u izvannastavnim aktivnostima

U praksi su najčešće prisutna greška inzistiranja na isključivo jednoj aktivnosti (pjevanju, sviranju ili slušanju glazbe), pri čemu se zanemaruju stavovi i afiniteti učenika, a rezultat čega je suhoparna nastava. S druge strane, „svaštarenje“ bez zadovoljavajućeg ishoda poučavanja također smatramo pogrešnim jer rezultira diletantizmom, a nastava se svodi na igrariju.

Nastavnik glazbene kulture jednako bi suvereno trebao vladati područjem svim glazbenim područjima i aktivnostima te ih redovito izmjenjivati u tijeku svakog školskog sata. Trenutačna praksa ukazuje na problem vrlo nemaštovito i neatraktivno strukturiranog područja aktivnog muziciranja (posebno pjevanja), čemu je u budućnosti potrebno ponuditi posebnu pažnju jer je činjenica da učenici u razredima loše pjevaju. Razvijenost glasa i dječaka i djevojčica je na poražavajućoj razini. Većinom se čuje „sprachgesang“, a i dojam je da učenici pjevaju reda radi, bez ikakvog užitka. Pjevanje pjesama može se raditi metodom imitacije, ali nikako bez prethodnog upjevavanja, kojim se doživljajno mogu osvijestiti melodijske i ritamske situacije koje će se kasnije pojaviti u obradi pjesme. Obrada teksta može se učiniti zanimljivijom tehnikom slagalice (*puzzle*) - razbacane riječi pjesme treba složiti po redosljedu izvođenja. Na ovaj način učenici pažljivo slušaju i postupno uče pjesmu već pri prvom susretu. Naravno, pjesmom se treba izraziti i emocija, što znači da nužno pažnju treba obratiti i na tempo, dinamiku, agogiku te glazbom istaknuti tekst. Činjenica da su učenici vrlo različitih glazbenih sposobnosti, nalaže da se prilikom vrednovanja rezultata uzme u obzir uloženi trud u područjima gdje učenik može postići relevantne rezultate. Prilikom ocjenjivanja, stoga nagrađujemo trud bilježeći ocjenu u aktivnost. Drugu kategoriju koju možemo ocijeniti je *poznavanje glazbenih pojmova*, a može se realizirati na tri načina: slušanjem, pjevanjem ili sviranjem. Navedene kategorije sasvim su dovoljne za evaluaciju učeničkog rada i napretka te nije potrebno inzistirati na dodatnima.

Posebno obzirno potrebno je planirati područje izvannastavnih aktivnosti, kojem se u inicijalnom obrazovanju budućih glazbenih pedagoga posvećuje premalo prostora. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, izvannastavne aktivnosti određuju se školskim kurikulumom kako bi škola mogla zadovoljiti različite potrebe i interese učenika. Za uspješno izvođenje izvannastavnog rada, nužna je nastavnikova sloboda, kreativnost, stvaralački duh, ali i sposobnosti iz područja pedagoškog menadžmenta zahvaljujući kojima možemo računati na motivirane učenike tijekom cijele školske godine. Izvannastavne aktivnosti mogu biti povezane s pojedinim nastavnim predmetom ili interdisciplinarno koncipirane, a jedna od najučestalijih je

pjevački zbor. Upravo je rad u ansamblu – zboru mjesto aktivnog življenja glazbene kulture. Ti trenuci služe iniciranju mladih ljudi u svijet umjetnosti. Poslije naši učenici potpuno drugim očima prilaze, gledaju i vrednuju umjetničko djelo. Kako je pjevački zbor slobodna (neobvezna) aktivnost, posljedica je učestala fluktuacija pjevača od godine do godine (nekad i češće). Voditelj zbora uvijek iznova treba istraživati mogućnosti svog ansambla, ne upadajući u zamku isključivog drila ili s druge strane besciljnog propjevavanja. Nastavnici glazbene kulture – zborovođe imaju vrlo delikatnu zadaću - prepoznati dobre i zainteresirane male pjevače te ih s osobitom obzirnošću uvesti u svijet glazbe, muziciranja i što je osobito važno harmonizirati suradnju u svim smjerovima (zboru i zborovođe te pojedinaca u zboru međusobno). Rad nastavnika-zborovođe ogleda se na licima mladih pjevača s kojima dijeli znanje, disciplinu, povjerenje, optimizam i ljubavi naspram umjetnosti. Audicija mora biti osobito pažljivo isplanirana kako bi učenik u, za njega, stresnim uvjetima uspio pokazati barem naznake svog glasovnog kapaciteta. Prvi susret sa zborom treba ponuditi i djelić umjetničke čarolije. Uputno je da nastavnik novim članovima pruži živu zbarsku izvedbu (pripremljenu s „pjevačima dužeg staža“ ) ili bar kvalitetnu multimedijalnu snimku što može biti izuzetan poticaj nakon čega treba uslijediti i motivirajući razgovor. Povratna informacija učenicima nakon audicije treba biti poticajna, afirmativna, nikako diskriminirajuća. Dakle, oni koji nisu uspjeli zadovoljiti kriterije mogu pokušati ponovno sljedeće godine. Rečenice tipa: „Pjevanje nije za tebe“ više na svu sreću ne dolaze u obzir u našim odgojno-obrazovnim ustanovama. Na umu treba imati činjenicu da djeca danas nisu sklona pjevanju kao djeca nekad. Budući da većinom slušaju glazbu, kompletan glasovni aparat ostaje nerazvijen te je potrebno više vremena od 2 min. pjevanja (prosječno vrijeme na audiciji) za prepoznati potencijale. Idealno je da kandidati započnu s pjevanjem pjesme po izboru kako bismo što je više moguće eliminirali neugodu izazvanu samostalnim nastupom. Za provjeru čistoće sluha mogu se koristiti glazbene igre poput: jeke (potrebno je što preciznije ponoviti motiv ili frazu koju izvodi nastavnik), otpjevaj kao... (pedagoškim trikom učenici na nesvjesnoj razini mijenjaju tonsku boju i registre glasa pjevajući kao medo, maca, miš, operna pjevačica...), memorije (pamte i ponavljaju sve duže fraze). Prilikom formiranja zbora treba imati na umu da treba zadovoljiti dva cilja. Valja pokazati unutaranju koheziju škole kroz masovnost, dok je s druge strane struci je potrebno ponuditi umjetničku razina. Pjevačke probe trebaju biti pomno osmišljene, dinamične i atraktivne želimo li motivirane pjevače. Svaka proba treba započeti vježbama za opuštanje kako bismo u rad ušli mirno i koncentrirano. Vježbama disanja ponajprije treba aktivirati dišnu muskulaturu za mirno (costo - abdominalno) disanje. Poželjno je da uvijek novi pjevač „vodi“ upjevavanje, čime ostvarujemo dvostruku korist – samostalnost u nastupu i privikavanje na međusobno pozorno slušanje. Učenje novih skladbi uvijek treba započeti cjelovitim glazbenim doživljajem, slušanjem zvučnog zapisa ili izvedbom samog učitelja. Ukoliko je skladba na stranom jeziku treba prevesti i poučiti zbor izgovoru stranog teksta.

Nakon toga se može preći na problematiku intonacije i ritma ne zaboravljajući karakter skladbe, kako bismo izgradili odgovarajuću interpretaciju. Korištenje glazbala u fazi učenja neka bude vrlo umjereno. Idealno je da se radi po principu imitacije, dirigent pa zbor. Zbor treba naučiti *a cappella* svaku skladbu. Ukoliko radi s dionicama nekada će probe biti odvojene sa svakim glasom (na početku učenja neke skladbe), a nekada spajati po dvije dionice. Važno je napomenuti da se dionice spajaju tek kada su u potpunosti i samostalno svladani zahtjevi svake od njih. Kompletan zbor spaja se kada postoje garancije za samostalnost pjevanja svake dionice i svakog pjevača (Jerković, 2001.) Ideal na zajedničkim probama je jedinstvo u izričaju i nikada ga ne treba ispuštati iz vida. Mnogima je nastup u zboru jedini javni nastup, stoga naš angažman treba ići i u smjeru postupnog privikavanja na *izloženost* sa svim svojim pozitivnim i negativnim stranama. Takav odgoj je vrlo dragocjen jer suočava mladu osobu sa stvarnim životom, sa radošću uspjeha, ali ponekad i nezadovoljstvom neuspjeha. Uspješan nastavnik treba iskoristiti životne lekcije za snaženje svojih učenika.

### **Zaključak**

Kreativan nastavnik kao temelj današnje škole u otvorenom modelu nastave glazbene kulture ima sve preduvjete za samorealizaciju, koristi li on to dovoljno? Prije svega, potrebno je istražiti na koji se način manifestira i koliko je prisutna kreativnost nastavnika na redovnoj nastavi, ali i izvannastavnim aktivnostima. Sadašnji pokazatelji upućuju na činjenicu da je didaktičko-metodički potrebno osvježiti područja aktivnog muziciranja, kako bismo izbjegli klišeizirano i/ili nestrukturirano izvođenje nastave. Važno je ne zarobiti se u ustaljenim područjima isključivo istih aktivnosti jer tada sat glazbene kulture postaje prostor monotonije umjesto oaze aktivnosti i veselja. Nastavnicima je potrebno ponuditi programe cjeloživotnog obrazovanja, kako bi stalno mogli nadopunjavati vlastita didaktičko-metodička umijeća prilagođena individualnim potrebama sve zahtjevnijih učenika.

## Literatura

1. Deliége E. (2006), Creativity in musical listening, U: Deliége E., Wiggins G. (ur.), *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. New York: Psychology Press, str. 61-77.
2. Guilford, J. P. (1950), Creativity. *American Psychologist*, 5: 444-454
3. Jerković J. (2001): *Osnove dirigiranja - interpretacija*, Osijek: Pedagoški fakultet.
4. Meyer H. (2005), *Što je dobra nastava?*. Zagreb: Erudita d.o.o
5. Miel, A. (1968). *Kreativnost u nastavi*. Sarajevo: Svjetlost.
6. Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma, U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu-Školska knjiga, str. 15-37.
7. Taylor, I. A. (1959). The nature of the creative process. U: P. Smith (ur.). *Creativity: An examination of the creative process* New York: Hastings House, str. 51-82.
8. Torrance, E. P. (1965). *Rewarding Creative Behavior – Experiments in Classroom Creativity*. London: Prentice-Hall Internacional. INC
9. Treffinger, D.J. (i sur.) (2002) *Assessing Creativity: A Guide for Educators*. Sarasota/Florida: Center for Creative Learning.

## Teaching Process within the Framework of Open Model of Music Education

### Abstract

A creative teacher is essential in a contemporary school that qualifies for participation in the real world. Thanks to the open model of teaching, music teachers in our elementary schools have a unique opportunity to freely and creatively shape the learning process because they select most of the learning content in accordance with pupils' interests and their own preferences. The basic postulate of the music education in elementary schools is the students' permanent musical activity which directs teachers to constantly reflect and create authentic pedagogical scenarios tailored to individual needs and abilities of students. It is of extraordinary importance to continuously train teachers not to lose orientation, since they are used to working within the solid and steady structure. If an effective professional development based on strengthening the creative potential is required, it is necessary to determine the elements of creativity, how much they are already applied in our classes and how successfully they direct the learning process in an open environment.

**Keywords:** open model of teaching, creativity, modern school

# Studentski prosvjedi i javne sfere

**Sanja Simel**

Filozofski fakultet u Osijeku

Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Povod nedavnim studentskim prosvjedima u Hrvatskoj bio je zahtjev za besplatnim obrazovanjem i nezadovoljstvo ostvarivanjem Bolonjskog procesa na fakultetima. Pravo na svima dostupno obrazovanje ustavom je zajamčeno i studenti su se u svojim protestima borili da se to pravo ne zaniječe ni njima ni budućim generacijama. Budući da studenti nisu uspjeli ostvariti svoje zahtjeve kroz institucije, odlučili su se na djelovanje u okviru javnih sfera. Prema Habermasu (1989, str. 176), javna sfera je društveni prostor za racionalno kritičku debatu među privatnim osobama okupljenih zajedno u javnosti, koje artikuliraju potrebe društva. Utjecaj javnih sfera na društvene je sustave (npr. administraciju) indirektan (Kemmis, McTaggart, 2005, str. 313), no studenti su svojim djelovanjem pokazali da imaju bitnu ulogu u javnom životu, posebice kada je riječ o visokom obrazovanju.

Istraživački je rad ostvaren u okviru kritičko-teorijske paradigme, a krenulo se od deset značajki javnih sfera koje su razradili Kemmis i McTaggart (2005). Temelji se na intervjuima sa sudionicima događanja te analizi dokumentacije iz medijskih izvora.

**Ključne riječi:** javne sfere, studenti, prosvjedi, kritičko-teorijska istraživačka paradigma, suštinsko učenje.

## Uvod

Vremenski odmak od događanja jedan je od preduvjeta za uspješnu analizu situacije i shvaćanje cjelokupne slike događaja. Uvertira studentskim prosvjedima bila su događanja 2008. godine vezana uz uvođenje bolonjske reforme na hrvatska sveučilišta, a stanje u sustavu znanosti i obrazovanja bilo je okarakterizirano kao nezadovoljavajuće, s brojnim neriješenim problemima. Prosvjedi su se od tada događali u nekoliko navrata, sa sve većim brojem uključenih studenata u Zagrebu, Osijeku, Rijeci i Splitu. Tijekom 2009. i 2010. godine borili su se za svoje pravo na besplatno obrazovanje, koje im je ustavom zajamčeno. Naime, situacija u državi prouzročila je u društvu nepopularne mjere koje su se ticale obrazovnog sustava, odnosno njegovog financiranja. Budući da se broj nezadovoljnih studenata povećavao i tvorio „masu“ ljudi, njihov glas daleko se čuo; izašli su iz svojih privatnih prostora i shvatili da svoje ciljeve mogu ostvariti uz moć i utjecaj velike skupine ljudi koji su okupljeni s istim ciljem, interesima i stavovima – u javnim sferama.

U vremenu općedruštvene krize i reforme visokog obrazovanja hrvatski su studenti prepoznali osobnu važnost obrazovanja, ali i njezinu važnost za razvoj zemlje. Pri tome su pošli od jednostavnog pitanja: Zašto se ne ulaže više u visoko obrazovanje? Hrvatska izdvaja oko 149

europa za obrazovanje po stanovniku dok primjerice Portugal, najslabija članica Europske Unije, odvaja dvostruko više sredstava, što su studenti prepoznali kao jedan od problema. Budući da nisu uspjeli ostvariti svoje zahtjeve kroz institucije, odlučili su se na djelovanje u okviru javnih sfera, koje Habermas (1989, str. 176) definira kao društveni prostor za racionalno kritičku debatu među privatnim osobama okupljenih zajedno u javnosti, koje artikuliraju potrebe društva.

### **Metodologija istraživanja**

Cilj je istraživanja bio ispitati teorijski koncept javnih sfera na primjeru studentskih prosvjeda, odnosno, koje se od navedenih deset značajki javnih sfera, prema Kemmisu i McTaggartu (2005, str. 305-315), mogu prepoznati u studentskim prosvjedima:

1. Javne sfere su konstituirane kao stvarne komunikacijske mreže između stvarnih sudionika.
2. Javne sfere su samokonstituirane te formirane od ljudi koji se okupljaju dobrovoljno. One su relativno autonomne; odnosno, one su izvan formalnih sustava kao što su administrativni sustavi države.
3. Javne sfere često nastaju kao odgovor na nedostatke legitimosti.
4. Javne sfere su konstituirane za komunikacijsku akciju i javnu raspravu.
5. Cilj javnih sfera je inkluzivnost.
6. Kao dio njihovog inkluzivnog karaktera, javne sfere nastoje ostvariti komunikaciju na uobičajenom jeziku.
7. Javne sfere podrazumijevaju komunikacijsku slobodu.
8. Komunikacijske mreže javnih sfera generiraju *komunikacijsku snagu*; odnosno, sudionici poštuju zaključke i stavove dogovorene kroz raspravu ne kao obvezu, već prije kao snagu međusobnog razumijevanja i konsenzusa.
9. Javne sfere ne utječu na društvene sustave (npr. vladu, administraciju) *neposredno*; njihov utjecaj na sustave je *indirektan*.
10. Javne sfere nastoje povezati s drugim društvenim pokretima i javnim sferama.

Istraživanje je ostvareno u okviru kritičko-teorijske paradigme, čiji pristup ima za cilj stvoriti znanje koje kroz kritiku ideološke svijesti i zatečenih društvenih prilika nastoji potaknuti društvene promjene, odnosno emancipaciju pojedinaca i skupina koje su zbog postojećih odnosa moći u društvu obespravljene (Carr, 2000). U skladu s metodološkim pristupom kritičke teorije (Guba i Lincoln, 1998), prikupljanje podataka odvijalo se analiziranjem dokumentacije iz medijskih izvora (novinskih i internetskih članaka te video-zapisa) o studentskim prosvjedima te intervjuiranjem dvojice sudionika studentskih prosvjeda koji su bili uključeni u samu organizaciju prosvjeda na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

## Djelovanje studenata kroz javne sfere

Javne su sfere konstituirane kao stvarne komunikacijske mreže između stvarnih sudionika, kao što su u ovom slučaju okupljeni studenti. Dobrovoljno su se okupili u *Nezavisnu inicijativu za pravo na besplatno obrazovanje* (danas *Akademski solidarnost*), i to kako bi riješili problem financiranja visokoškolskog obrazovanja.

Studenti su se osjetili ugroženima Vladinim odredbama prema kojima je dio studenata trebao upisivati fakultet uz plaćanje. Osim toga, bili su nezadovoljni količinom sredstava izdvajanih za obrazovanje iz državnog proračuna. S obzirom da taj problem nisu mogli riješiti kroz institucije, takvu su situaciju doživjeli kao nelegitimnu i odgovorili prosvjedima, s ciljem ukidanja svih oblika plaćanja visokoškolskog obrazovanja, ali i zahtjevom da Vlada ulaže više novca iz državnog proračuna u obrazovanje. Svoje su nezadovoljstvo iskazali različitim transparentima: „Eutanazija obrazovanja“, „Bauk blokade kruži Hrvatskom“, „Stop školarine – Sveučilište svima“, „Nemamo što izgubiti osim školarina“ i dr. (*Jutarnji list*, 30.3. 2010., str. 5). Kako bi prezentirali svoje zahtjeve koristili su lako dostupan, demokratičan i njima dobro poznat medijski prostor – Internet: „Uz školarine, obrazovanje u Hrvatskoj više nije dostupno svima prema njihovim sposobnostima, iz jednostavnog razloga što sve više roditelja ne može svom djetetu plaćati studij“ ("Za besplatno školstvo", 2008). McKee (2005) ističe kako se kod velike, raspršene skupine ljudi okupljenih u javne sfere pojavljuje neizostavna potreba za sredstvima širenja informacija i utjecaja. Takva su sredstva danas novine, časopisi, radio, televizija i internet – mediji koji imaju važnu ulogu u javnim sferama. Intervjuirani sudionici studentskih prosvjeda istaknuli su ulogu medija u događanjima te pojasnili zašto su koristili medije u svojoj strategiji: „Nažalost, situacija u društvu je takva da se jedino plasiranjem akcija u medije može postići neki efekt, jer određeni institucionalni kanali za takvo djelovanje ne postoje“ (L.V., osobna komunikacija, 24.3.2012.). Za vrijeme blokade Filozofskog fakulteta u Osijeku, studenti su u jednoj učionici ustrojili info-službu, gdje se svakodnevno obavljao „*press-clipping*“<sup>1</sup>, komuniciralo s drugim fakultetima u blokadi u zemlji, ali i u inozemstvu, budući je taj studentski pokret bio dijelom globalnog pokreta za promjene u obrazovnom sustavu 60-ak zemalja. Ta se komunikacija najčešće odvijala putem interneta kao najdostupnijeg i najjeftinijeg medijskog sredstva. Vidljiva je važna uloga suvremenih informacijsko-komunikacijskih sredstava u razvoju javnih sfera, koji su omogućili studentima informiranje šire javnosti o svojim zahtjevima. Bez te mogućnosti, studenti bi bili ovisni o uređivačkoj politici tradicionalnih medija što bi se vjerojatno odrazilo na pravodobnost i točnost informacija.

---

<sup>1</sup> Press clipping je selektivno i kontinuirano praćenje, razvrstavanje i spremanje informacija iz medija prema unaprijed zadanim kriterijima ("Media monitoring service", 2012).

Prosvjednici su svoje odluke donosili na plenumima, formalnim susretima koji su imali za cilj *komunikacijsku akciju i javne rasprave*. Kemmis i McTaggart (2005) ističu da su rasprave u javnim sferama slične komunikacijskoj akciji jer su usmjerene prema međusobnom dogovoru, razumijevanju i neprisilnoj suglasnosti o tome što činiti dalje. Intervjuirani su studenti također potvrdili ravnopravnost u komunikaciji, prihvaćanje i uvažavanje svačijeg mišljenja, što je vidljivo i na video-zapisu *Zemlja znanja* (2011). Habermas (1989) smatra kako privatne osobe koje su uključuju u javne sfere dolaze sa svojim već formiranim individualnim stavovima, ali bez predrasuda prema tuđima. Raspravljajući o svojim osobnim stajalištima u javnoj sferi, skupina pojedinaca nastoji postići sporazumni dogovor o tome koji je najbolji daljnji tijek akcije. O ravnopravnosti u komunikaciji pišu i Calhoun i Karaganis (2001) koji navode kako je diskurs u javnoj sferi stekao legitimitet upravo zbog svog racionalno-kritičkog karaktera, u kojemu je autoritet bio najjači argument, a ne hijerarhijski položaj pojedinca. To se može potvrditi video-zapisom *Zemlja znanja* (2011). U uvodnom dijelu prvog održanog plenuma jedan se od organizatora obratio svim prisutnim studentima govoreći kako su svi studenti dobrodošli i da će se kroz rasprave donositi odluke o daljnjem tijeku akcije. Organizacijski je dio plenuma vrlo uspješno funkcionirao jer je nekoliko studenata bilo zaduženo za dodjeljivanje mikrofona svakom pojedincu koji je htio reći svoje mišljenje.

Studenti su nastojali stvoriti komunikacijske prostore koji ne uključuju samo one strane koje su očito zainteresirane i pogođene odlukama, iz čega je vidljiva *inkluzivnost* studentskih prosvjeda. U video-zapisu *Zemlja znanja* (2011) može se vidjeti da su na plenumima osim studenata, bili prisutni i poneki profesori, asistenti, ponekad dekan i predstavnici Ministarstva. U objavljivanim člancima, pozivali su i ostale građane ističući kako opće i svima dostupno obrazovanje nije samo u interesu studenata nego i budućnosti cijeloga društva ("Za besplatno školstvo", 2008). Tijekom intervjua, istaknuli su da se razina uključenosti građana ponajviše temeljila na solidarnosti, ali također ističu:

Ono što je najbitnije jest to da je blokada zapravo otvorila fakultet – studenti svih fakulteta bili su pozvani da sami prijavljuju sadržaje i ostvaruju aktivnosti, sudjeluju u raspravama, a rasporedi aktivnosti svakodnevno su bili objavljivani u predvorju fakulteta, kao i na internetskom portalu Osijek031 i novinama Glasu Slavonije; što znači da su svima bile dostupne sve informacije o planiranim i održanim aktivnostima. (Student L.V., osobna komunikacija, 23.4.2012.)

Na svojim su susretima studenti namjerno nastojali srušiti barijere i hijerarhijske odnose stvorene korištenjem specijalističkih rasprava i modela ponašanja koji karakteriziraju birokratske odnose u



kojima je važniji status govornika nego ono što govori. Koristili su *uobičajen jezik*, svima razumljiv, posebice zbog svoje inkluzivnosti.

Iz video-zapisa (*Zemlja znanja*, 2011) vidljivo je da je ondje bila prisutna i *komunikacijska sloboda*. Bili su slobodni preuzeti (ili ne preuzeti) određenu ulogu u raspravi – govornika, slušatelja ili promatrača te su bili slobodni povući se iz komunikacijskog prostora u kojemu se vodi rasprava. Tijekom plenuma svatko je imao pravo na riječ pa tako i pojedinci koji su imali suprotna mišljenja od većine, no u govoru ih se nije prekidalo i njihovo se mišljenje uvažavalo. Većina se suzdržavala od negodovanja i nastojala im je dopustiti nesmetano iznošenje mišljenja. No, postoje i drugačija viđenja. Pojedini su studenti zamjerali nekolicini aktivnih sudionika javno prozivanje onih koji se nisu htjeli uključiti u prosvjed, čime se dovodilo u pitanje dobrovoljno sudjelovanje.<sup>2</sup> Unatoč tomu, ukoliko se studentski prosvjedi usporede s političkim strankama ili drugim sličnim organizacijama i institucijama s aspekta komunikacijske slobode, netolerantnog ponašanja prema neistomišljenicima je vrlo malo prisutno.

Sudionici su poštovali zaključke i stavove dogovorene kroz raspravu ne kao obvezu, već kao snagu razumijevanja i konsenzusa, u čemu je vidljiva *komunikacijska snaga* studentskih prosvjeda kao javne sfere. Tijekom prosvjeda, studenti su nastojali promijeniti ozračje rasprave, način promišljanja i razumijevanja problema, stvoriti osjećaj da su alternativni načini mogući i izvodivi te pokazati da neki od tih alternativnih putova zaista djeluju ili da novi pristupi pridonose ili zaista rješavaju probleme te prevladavaju nezadovoljstvo. Time je njihov utjecaj na sustav (u ovom slučaju Vladu i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa) bio *indirektan*, odnosno nisu mogli donositi odluke, ali su svakako utjecali na odlučivanje. Drugi su društveni pokreti i javne sfere bili vrlo bliski studentima prosvjednicima jer su shvaćali da se promjene mogu dogoditi jedino ako ljudi pomognu jedni drugima u njihovoj borbi. Isto su tako studenti pružali potporu radnicima kad god bi se borili za ostvarivanje vlastitih prava.

Nove mogućnosti djelovanja do danas ostaju važan dio studentskog pokreta tijekom 2009. godine. U procesu je organizacije prve blokade kao način samoorganiziranja rođena direktna demokracija, koja je zaživjela u obliku dosljednosti koja i dalje oduševljava ljude iz cijelog svijeta, uz svoju manifestaciju u plenumima i radnim grupama. Osim toga, uvedene su i druge bitne metode djelovanja kao što je dotad neuobičajena medijska strategija i sl. Svojim su se djelovanjem u javnim sferama studenti zajedničkim naporima izborili za besplatne diplomske studije, i to u tri prosvjedna vala. Uz ujedinjenje u zajedničkom cilju i interesima, studenti su spoznali još nešto vrlo vrijedno, što bi se moglo smatrati i jednim od najvažnijih značajki obrazovanja – *suštinsko učenje*, koje Rogers (1985) opisuje kao učenje koje dovodi do promjene u pojedinčevom ponašanju, pravcu djelovanja koji će u buduće odabrati, u njegovim stavovima i u njegovoj личности. „Dublje“ učimo o

---

<sup>2</sup> Video-zapis nastave Metodike odgoja doc. dr. sc. Branka Bognara, snimljen 1. travnja 2011.

našim svjetovima kada smo zainteresirani za njihovo poboljšanje uspješnim akcijama, nego kada samo učimo o njima (Heron, 1996; citirano u Heron i Reason, 1997, str. 281). Jedan je od intervjuiranih studenata istaknuo:

Tek sam tijekom prosvjeda shvatio što znači biti student, tek sam tada zaista počeo studirati. Shvatio sam koja je odgovornost studenta i u konačnici odgovornost visoko obrazovane osobe. Da se to (prosvjed<sup>3</sup>) nije dogodilo, ja bih vjerojatno ostao onaj pasivni student, slučajni član Studentskog zbora. Kroz ovo sam prepoznao ono najvažnije vezano uz obrazovanje, zapravo, moć jednog studentskog pokreta. (M.C., osobna komunikacija, 24.3.2012.)

Tijekom svoje su akcije suštinski učili, učili su kroz samoinicijativno mijenjanje stvari. Uz plenum, organizirali su različite aktivnosti poput svakodnevne jutarnje joge za sve prisutne, dovodili predavače iz različitih znanstvenih područja, čitali literaturu i kritički raspravljali o onome što su spoznali. Poučavali su jedni druge kroz interakciju o (u tom trenutku) aktualnoj problematici – o besplatnom obrazovanju, o demokraciji, o kriteriju izvrsnosti kao socijalno-ekonomskoj kategoriji (a ne akademskoj). Učili su jer su to željeli, intrinzično su bili motivirani. Tijekom intervjua, jedan je od studenata ponosno i iznenađeno istaknuo: „Nikad nisam vidio toliko ljudi na fakultetu koji su sjedili, razgovarali i učili!“ (M.C., osobna komunikacija, 24.3.2012).

Iz toga su vidljive značajke konstruktivističke teorije učenja (Mušanović, 2000) i transformacijskog učenja (Kegan, 2009; Mezirow, 2009). Osobe uče tako da stvaraju ili konstruiraju nova razumijevanja, znanja ili stječu nove uvide putem složene interakcije postojećeg znanja i vrijednosti s novim idejama, događajima i aktivnostima u koje su uključeni. Učenje ne odlikuje pasivnost (kao što je jedan od studenata u citatu konstatirao) već aktivan stav osobe koja uči - uključenost u ono što se uči, istraživačke aktivnosti, rješavanje problema i suradnju s drugima. Tijekom svog djelovanja, transformirali su načine razmišljanja i navike svoga uma kako bi ih učinili što otvorenijima, uključujućima i refleksivnijima. Nisu učili jer im je to bilo nametnuto, već su željeli mijenjati stvari, a znali da im je za to potrebno bolje razumijevanje i poznavanje problema koji su željeli riješiti. Ukoliko u obrazovanju budućih generacija potičemo i razvijamo njihovu kreativnost, originalne ideje i divergentno mišljenje, imat ćemo generacije koje će svojim inovacijama mijenjati svijet na bolje. Naše društvo može postati inovacijsko društvo, na način da posvetimo izrazitu pažnju razvoju kreativnih sposobnosti (buduće) intelektualne elite društva, a posebno onih koji stvaraju nove ideje i tehnologije - inovatora te onih koji će tokom plovidbe burnim vodama složene budućnosti u rukama držati kormilo - modernih menadžera (Srića, 1992, str. 1). Tijekom intervjua sa studentima bilo je jasno da razmišljaju divergentno, tražili su različite načine definiranja i interpretiranja problema. Jedna od karakteristika divergentnog mišljenja je

---

<sup>3</sup> op. a

njegova istraživačka priroda, u kojoj se nevažnost promatra kao potencijalni izvor inspiracije. Ona je generativna, odnosno informacije vrednuje s obzirom na njenu mogućnost da stimulira ideje (Bognar, 2010). Studentski su plenumi bili poput „oluje ideja“, gdje je svaka nova ideja bila potencijalni okidač nove ideje. Ta je spoznaja studenata vrlo bitna, jer polazeći od pitanja o mogućnosti promjene svijeta, postaje jasno kako je to moguće učiniti samo na temelju stvaralačke vizije budućnosti, te vjere u tu budućnost, jer je na temelju znanja moguće tek perpetuirati postojeće stanje. Znati možemo samo ono što već nekako jest, dok je za stvaranje potrebno iskoračiti iz sigurnosti poznatog svijeta u neizvjesnost svijeta mogućnosti (Bognar, 2008, str. 17).

*Suštinsko se učenje* može shvatiti kao jedanaesta značajka javnih sfera jer su studenti govorili o njemu kao posljedici svog aktivizma. Kemmis i McTaggart (2005) navode deset značajki, no ovo je istraživanje pokazalo da postoji još jedna, za obrazovanje unutar javnih sfera važna značajka.

Kada je riječ o daljnjem razvoju događaja, 2011. godine ministar Fuchs najavio je da se školarine u potpunosti ukidaju, studenti se upisuju i nastavljaju studirati bez plaćanja dok redovito ispunjavaju svoje obveze: „Svi redoviti studenti počinju studirati ove godine bez plaćanja i upisninu podmiruje državni proračun, a ako i dalje budu kvalitetni i marljivi mogu završiti studij bez plaćanja(...)“ ("Fuchs: Studirat će se bez plaćanja", 2011). Te je godine na fakultetima stupio na snagu linearni model školovanja, odnosno prijenos ispita se plaća određen iznos koji je u korelaciji s ECTS bodom. Studenti postavljaju sljedeće pitanje: Jesu li studenti koji prenose jedan ili dva ispita u sljedeću akademsku godinu manje marljivi u odnosu na ostale? Po uvedenom sustavu, oni su u tom slučaju te ispite obvezni platiti. Potencijalna je opasnost izloženost studenata pritisku da moraju riješiti sve ispite, čime kvaliteta obrazovanja pada u drugi plan. Neki studenti odbijaju ocjenu kojom nisu zadovoljni kako bi se posvetili kvalitetnijem učenju sadržaja. Postoji opasnost naglašavanja rješavanja ispita, bez nužnosti postizanja kvalitete. Prosvjedi nisu u potpunosti riješili problem plaćanja visokog obrazovanja, a i postojeći problemi mogu rezultirati novim aktiviranjem javnih sfera.

## **Zaključak**

McKee (2005, str. 30) smatra kako je javna sfera "vitalni dio demokratskog društva. No, društvo koje želi da svi građani budu slobodni i da budu tretirani jednako i pravedno, treba funkcionalnu javnu sferu kako bi se osiguralo da njihova mišljenja i ideje mogu doprinijeti formiranju općeg sporazuma.“ Demokratsko društvo podrazumijeva slobodu i aktivnost njegovih građana, pa samim time i slobodu uplitanja u sve sfere društvenog djelovanja. Studenti su u prosvjedima iskoristili svoja prava građana demokratske zemlje te se ujedinili kako bi riješili problem besplatnog visokog obrazovanja za sve, što im je uspjelo, u tri prosvjedna vala. Budući da nisu mogli ostvariti promjene

kroz institucije, pronašli su svoj prostor u javnoj sferi. Uz neizbježnu pomoć medija, ostavili su neizbrisiv trag u studentskoj povijesti u pokušaju (i uspjehu) kreiranja „svog“ svijeta te dali do znanja da je obrazovanje za stvaralaštvo ključ razvoja društva i zemlje, ali isto tako, da je prostor javnih sfera prostor *slobode za stvaralaštvo* (Fromm, 1984).

Iz podataka prikupljenih istraživanjem možemo zaključiti da su studentski prosvjedi imali sve značajke javnih sfera. Značajka koju Kemmis i McTaggart (2005) ne spominju jest da javne sfere omogućuju *suštinsko učenje* što predstavlja originalni znanstveni doprinos ovog istraživanja, koji će pomoći drugim istraživačima pri bavljenju javnim sferama.

## Literatura

1. Bognar, B. (2008). Stvaralački pristup znanosti. *Metodički ogledi*, 15(1): str. 21-30.
2. Bognar, B. (2010). Škola koja razvija kreativnost. Preuzeto 10. veljače 2012. s: [kreativnost.pedagogija.net/mod/resource/view.php?id=4](http://kreativnost.pedagogija.net/mod/resource/view.php?id=4)
3. Carr, A. (2000), Critical theory and the management of change in organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 13(3): str. 208-220.
4. Calhoun, C., Karaganis, J. (2001). Critical Theory. U: Ritzer, G., Smart, B. (ur), *Handbook of Social Theory*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, 179-200.
5. Fromm, E. (1984). *Bekstvo od slobode*. Zagreb: Nolit, Naprijed, August Cesarec.
6. Guba, E., Lincoln, Y. S. (1998), Competing Paradigms in Qualitative Research. U: Denzin, N. K. Lincoln, Y. S. (ur.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, str. 195-220.
7. Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation and Public Sphere*. MIT Press: Massachusetts.
8. Heron, J., Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3): 274-294.
9. Kegan, R. (2009). What "Form" Transforms? : A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. U: Knud (ur.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists -- In Their Own Words*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 3- 34.
10. Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications, Inc.
11. McKee, A. (2005). *The Public Sphere. An Introduction*. Cambridge: University Press.
12. Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. U: Illeris, Knud (ur), *Contemporary Theories of Learning*. Oxon: Routledge, str. 90-105.
13. Mušanović, M. (2010). *Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja / Kramar, Martin (ed). - Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Mariboru, 2000. 28-35.*
14. Rogers, C. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
15. Srića, V. (1992). *Upravljanje kreativnošću*. Zagreb: Školska knjiga.
16. Ban, S. (Redatelj) (2011). *Zemlja znanja*. Hrvatska: HULAHOP i HRT. Preuzeto 20.03.2012. s [http://www.youtube.com/watch?v=2VT\\_LUmieLM&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=2VT_LUmieLM&feature=related)
17. Besplatno školstvo (2008). Naš cilj. Preuzeto 02.04.2012. s <http://besplatnoskolstvo.blog.hr/2008/10/1625514875/nas-cilj.html>

18. Fuchs: Studirat će se bez plaćanja dok se redovito izvršavaju obveze. (2011). Dnevnik.hr. Preuzeto 02.04.2012. s <http://dnevnik.hr/vijesti/hrvatska/fuchs-ukidanje-skolarina-nije-predizborni-potez.html>
19. Media monitoring service. (n.d.). U Wikipedia. Preuzeto 02.04.2012. s [http://en.wikipedia.org/wiki/Media\\_monitoring\\_service](http://en.wikipedia.org/wiki/Media_monitoring_service)

## **Student Protests and Public Spheres**

### **Abstract**

The reasons for the recent student protests in Croatia were the demand for free education and the dissatisfaction with the realization of the Bologna process at universities. The right to universal education is constitutionally guaranteed, so the students struggled that this right is not denied to them or to future generations. Since the students were not able to achieve their demands through institutions, they decided to act in the public sphere. According to Habermas (1989, p. 176), the public sphere is a social space for rational critical debate among private persons gathered together in the public, to articulate the needs of the society. The impact of the public sphere on the social systems (e.g. administration) is indirect (Kemmis, McTaggart, 2005, p. 313), but, with their activism, the students showed that they play an important role in the public life, especially when it comes to higher education.

The research was conducted within the critical-theoretical paradigm, and was based on ten features of public spheres developed by Kemmis and McTaggart (2005). The research incorporated interviews with the participants in the events and the analysis of the documentation from media sources.

**Keywords:** public sphere, students, protests, critical and theoretical research paradigm, significant learning

# Autoritet i autonomija u kulturi djece i adolescenata

Mr. sc. **Petar Smontara**  
Gimnazija Antuna Gustava Matoša, Samobor

## Sažetak

Međunarodno istraživanje o roditeljskom poimanju vrijednosti u Europi ukazuje kako roditelji u Hrvatskoj žele da im dijete bude *dobar čovjek, pomoći mu u životu i naučiti ga realno shvaćati i doživljavati svijet*. Djeca čiji su roditelji emocionalno topli, realni i dosljedni u odgoju, boljeg su zdravlja, imaju više samopoštovanja, više prijatelja, bolji školski uspjeh i manje poteškoća u ponašanju. Roditelji koji se procjenjuju nekompetentnima u odgoju više su skloni popuštanju. Nedostatak pažnje i emocionalna udaljenost roditelja imaju snažan utjecaj na nezrelo ponašanje djece i adolescenata. Autoritativni roditelji vrše strožu kontrolu i više kažnjavaju, čime mogu izazvati izbjegavanje komunikacije, otpor i agresiju. Istraživanja ukazuju kako nasilna djeca i adolescenti potječu iz konfliktuoznih obitelji u kojima ih zanemaruju. Dječaci koji su žrtve obiteljskog nasilja skloni su otvorenoj agresiji, a djevojčice koje svjedoče nasilju oca nad majkom u školi postaju žrtve nasilnih vršnjaka. Kriza vrijednosti osim obitelji zahvaća i druge kanale socijalizacije, čija napuknuta ljestvica vrijednosti pojačava sociopsihološke probleme djece i adolescenata. Od sedme naviše su godine koje zanemarujemo. Ako im se ne pruži model pozitivne identifikacije i ne dopusti pogled u svijet odraslih, djeca neće moći postaviti jasnu granicu između sredstva i cija, vlastititih kompromisa i prekršaja. Socijalno-moralni razvoj je integralno povezan s oblikovanjem identiteta čija je središnja točka razvoja u adolescenciji. Identifikacija sa skupinom vršnjaka je središte za razvoj samopoštovanja, socijalnih vještina i intimnosti. Skupna vršnjaka, krucijalna za razvoj identiteta i intimnosti može razvijati i utjecati na socijalno poželjno, ali i nepoželjno ponašanje. Istraživanja ukazuju kako je u Hrvatskoj 50% djece u dobi do 14. godine izloženo obiteljskom, 35% vršnjačkom, 34% nasilju nastavnika u školi, a 18% *cyberbullyingu*. Promjena paradigme pedagoških znanosti obvezuje, omogućuje i potiče novi pristup školi koja se stalno razvija i mijenja kao integralni dio globalnog razvoja. Profesionalna kultura škole izravno utječe na ponašanje i školski uspjeh učenika, a emocionalni i ponašajni problemi učenika su u 50% slučajeva uzroci školskog neuspjeha. Djelovanje današnje škole u odnosu na fenomen nasilja nad i među djecom i adolescentima te unaprjeđenje reprodukcijske i humane funkcije trebao bi započeti od nje same.

**Ključne riječi:** autoritet, autonomija, kultura, djeca, adolescenti

## Uvod

Djetinjstvo je životno razdoblje u kojemu prevladava osjećaj obraćanja prema životu i ljudima s povjerenjem, a zauzimanje za djetinji svijet temeljno je pitanje razvoja i ljudskosti. Živimo u svijetu i vremenu u kojem se susreću i sukobljavaju mnoge vrijednosti. U svim segmentima života prevladava subjektivizam, a pluralizam nameće društveni identitet kao surogat vlastitome, stoga se čini da je danas odgajati i obrazovati, kao i biti dijete, teže nego ikada prije. „Drama odgoja“ uvijek je prisutna, a njezin je ishod neizvjestan, osobito na planu usklađivanja zahtjeva osobnog razvoja i zahtjeva društva, dakle personalizacije i socijalizacije.

Ovaj rad integrira spoznaje iz područja obiteljske, socijalne i školske pedagogije, pedagoške dijagnostike i razvojne psiho(pato)logije. Govori o utjecaju privrženosti i odgojnih stilova roditelja na socioemocionalni razvoj djece i adolescenata, elaborira posljedice zanemarivanja humane uloge škole i potkrepljuje ih rezultatima brojnih znanstvenih istraživanja.

### **Autoritet i autonomija iz razvojne perspektive**

Dijete se razvija u obitelji čiji su najvažniji članovi roditelji. Obitelj je prva škola emocionalnoga učenja. Rani modeli odnosa s majkom nesvjesno se internaliziraju u buduća očekivanja djeteta. Emocionalno prihvaćanje majke kasnije snažno utječe na razvoj djetetova identiteta, a kvaliteta bliskosti ima znatan utjecaj na odnose s i prema vršnjacima. Oblik privrženosti razvijen u djetinjstvu zrcali se u obrascima ponašanja u odrasloj dobi (Larsen i Buss, 2008). Istraživanja u području obiteljske pedagogije (Rosić i Zloković, 2002., 38-68) ukazuju na to kako pozitivne aktivnosti unutar obitelji utječu na unutarobiteljsku povezanost, manji broj konflikata, pozitivne odnose i demokratičan stav prema drugim ljudima. Djeca čiji su roditelji konzistentni u emocionalnim vještinama i poučavanju vjeruju svojim osjećajima, reguliraju vlastite emocije, rješavaju probleme, imaju visoko samopoštovanje i dobre odnose s drugima. Dobrog su zdravlja, postižu bolje rezultate u školskim postignućima, imaju više prijatelja, manje problema u ponašanju i u manjoj mjeri izražavaju nasilničko ponašanje.

U fazi psihosocijalnog razvoja stvaranja ili konfuzije identiteta „adolescenti se osim s fiziološkom revolucijom moraju suočiti s jasno definiranim zadacima koje im postavljaju odrasli, kao i s pitanjima *kako ih doživljavaju, što osjećaju i tko su? Zato trebaju odabrati dobre uzore*“ (Erikson, 1995., 235). Promjene u identitetu posljedica su promjena u emocionalnim iskustvima. Identifikacija sa skupinom vršnjaka, koja može utjecati na socijalno poželjno, ali i nepoželjno ponašanje, središte je razvoja samopoštovanja, socijalnih vještina, bliskosti i intimnosti. Socijalni razvoj je integralno povezan s oblikovanjem identiteta, a empatija prekursor osjećaja pravednosti i prosocijalnog ponašanja (Bratanić, 2002). Ako im se ne pruži model pozitivne identifikacije i ne dopusti pogled u svijet odraslih, djeca neće moći postaviti jasnu granicu između sredstva i cija, vlastititih kompromisa i prekršaja (Leach, 2003).

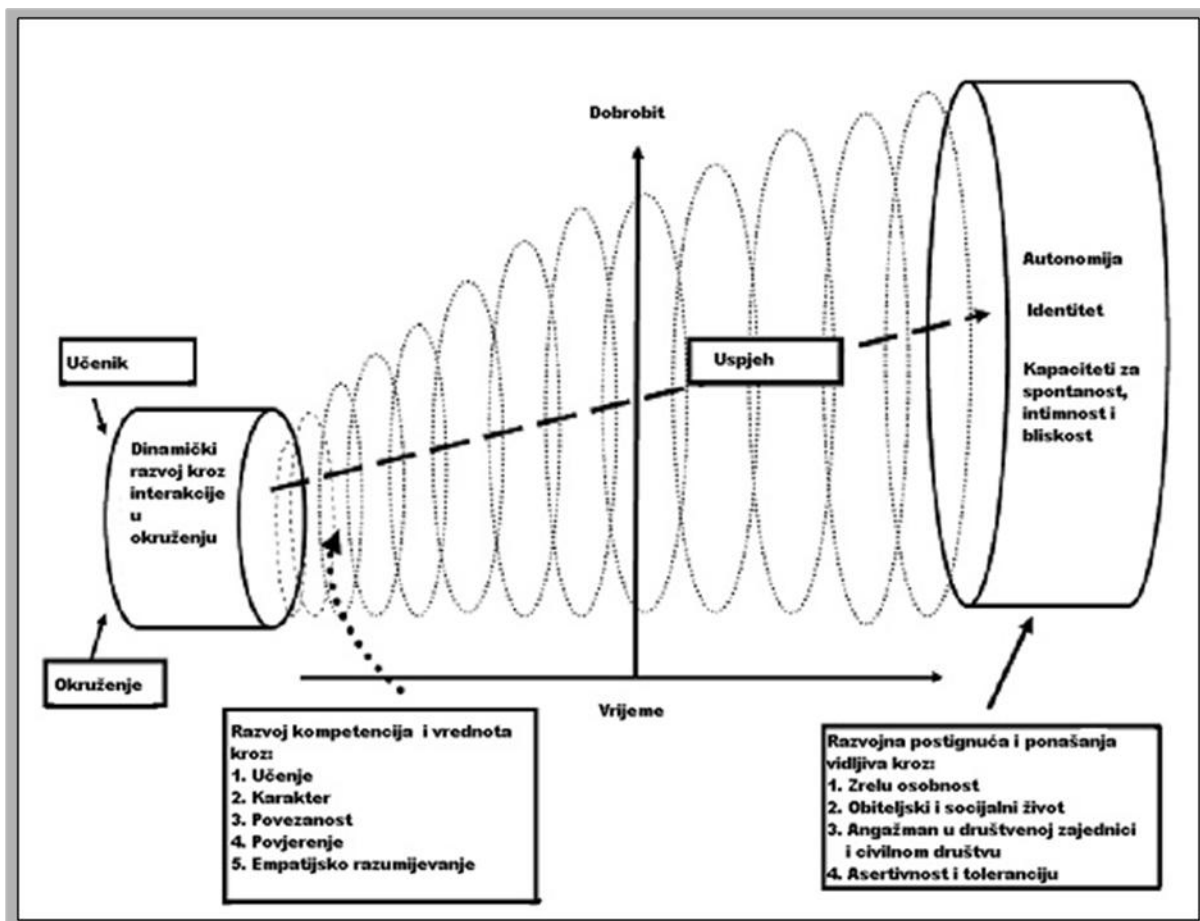
Za zdrav razvoj djeteta vrlo su važna iskustva u obitelji. Nedostatak pažnje i roditeljska distanca imaju snažan utjecaj na nezrelo ponašanje djeteta odnosno adolescenta, čije su posljedice bezobzirnost, iratabilnost, opstruktivnost, hostilna agresija, socijalni problemi i školski neuspjeh. Roditelji srednjeg društvenoga sloja, i oni siromašniji više naginju emocionalnoj hladnoći, skloniji su autoritativnom odgoju, vrše strožu kontrolu i više kažnjavaju. Poremećaj obiteljske dinamike kod 40% adolescenata izaziva neki od poremećaja raspoloženja i afekata (Marcelli, 2003). Depresivna djeca i adolescenti skloniji su ljutnji, tjelesnom obračunu, iskaljivanju bijesa na drugim osobama

i/ili stvarima i ne procjenjuju da je u stresnim situacijama traženje podrške od strane roditelja djelotvorna strategija u smanjivanju stresa (Vulić-Prtorić, 2004). Alkohol, psihoaktivne tvari i virtualni svijet služe im kao zamjena za emocionalne odnose. Pomoću njih se pokušavaju osloboditi osamljenosti i rasteretiti od negativnih emocija. Prema rezultatima ESPAD-ova istraživanja u Hrvatskoj 38% adolescenata konzumira duhanske proizvode, 84% alkohol, a 4% psihoaktivne droge, koje ne uključuju opijate. Iskustva pokazuju kako djeca koja reagiraju sa smanjenim pragom tolerancije na frustraciju i agresijom odrastaju zanemarivana ili zlostavljana i imaju iskustvo odbacivanja ili periodičnog napuštanja od strane najmanje jedne emocionalno važne osobe. „Nasilni adolescenti su 11% djeca brižnih roditelja, 20% zlostavljana i zanemarena djeca te 50% djeca s nesigurnim oblikom privrženosti“ (Buljan-Flander, 2011.,22). Kroz iskustva zanemarivanja i zlostavljanja nauče diskrepanciju između onih koji imaju moć i onih koji je nemaju te se često identificiraju s ulogom agresora, zbog čega se mogu ponašati nekongruentno i nepredvidivo. „Kroz izloženost nepažnji, gubitku granica, nekonzistentan kaos i tupu silu razvijaju afektuožnu ideju moralnosti“ (Gil, 1996., 33).

### **Paradigma pozitivnog razvoja mladih**

Dva makro-cilja adolescentnog razvoja su stvaranje identiteta i autonomija. Obilježjima adolescencije i problemima adolescenata bavili su se već antički filozofi Aristotel i Platon. Teorijski okviri adolescencije počinju se razvijati 1904. godine, kada postaje samostalna akademska disciplina, a paradigma *pozitivnog razvoja mladih* (eng. *positive youth development*) proliferacijom empirijskih istraživanja od početka 70-ih godina XX. stoljeća. William Damon je istaknuo važnost prepoznavanja i uvažavanja vlastitih potreba i odluka kod djece i adolescenata, Corey Keyes se bavio utjecajem pozitivnih emocija na psihosocijalno funkcioniranje i mentalno zdravlje, a Martin Seligman je kreirao preventivne programe za rješavanje problema i asertivno ponašanje adolescenata, koji se temelje na kognitivno-bihevioralnom pristupu (Lerner i sur., 2009). Prema fenomenološkoj varijanti Spencerove systemske ekološke teorije, na pozitivan razvoj mladih utječu individualna obilježja, programske aktivnosti usmjerene na cjeloviti razvoj osobnosti i socijalno ozračje.





Shema pozitivnog razvoja mladih iz perspektive sistemske teorije

### Utjecaj škole na socijalni razvoj učenika

Što je škola? Mjesto gdje se mladi razvijaju od neuljudenosti do uljudenosti; mjesto gdje učimo kako smo uspješni ili neuspješni u različitim vještinama i zanimanjima, uspoređujući se sa skupinom naše dobi; mjesto gdje istražujemo tko smo i kako možemo što prije postati kreativno ljudsko biće; mjesto gdje se djeca jedne generacije razvijaju u jednu novu, snažnu generaciju; mjesto pripreme za svijet poziva i rada (prema Ryan i Cooper, 2010). Svaki od ovih opisa škole je točan. Pojedinci su navodili svoj subjektivni iskustveni doživljaj, koji je uključivao njihove razvojne potrebe, ciljeve i stavove: doživljavaju je kao strukturirano mjesto s odgojnim i obrazovnim ciljevima, navode kako ima ulogu u socijalnom razvoju i oblikovanju identiteta, prati suvremene trendove i priprema za svijet rada i život. Odgojna zadaća suvremene škole ostvaruje se u holističkoj paradigmi cjelovitog odgoja i obrazovanja, u njezinoj individualnosti i društvenosti. Humana funkcija škole sastoji se u personalizaciji, socijalizaciji, razvijanju socijalnih vještina i kompetencija, a temeljni kriterij svake teorije odgoja je zadovoljstvo učenika školom i učenjem. Jesu li zahtjevi i inovacije škole u skladu s humanim razvojem učenika ili predstavljaju opasnost za njihov tjelesni, spoznajni i socioemocionalni razvoj? Prema sadašnjem stanju škole nisu ni ugodno ni sigurno mjesto za život učenika, što potvrđuju brojna pedagoška istraživanja: 26% učenika ne

voli ići u školu, 8% ih se u školi osjeća loše, a 1% odbačeno. Doživljavaju je kao obvezu i mjesto nametnute borbe za dokazivanjem kroz ocjene. Učenici koji se osjećaju neuspješnima u domeni školskih postignuća nazivaju je „ružnim iskustvom“ i „mjestom smaknuća“ (Vrcelj, 2000, 122-125). Postaju anksiozni i/ili agresivni. Njih 35% izloženo je vršnjačkom, 34% nasilju nastavnika u školi, a 18% *cyberbullyingu*. Brojni stresori koje prati anksioznost, briga i uzbuđenost jedan su od glavnih prediktora u razvoju suicidalnog ponašanja kod djece i adolescenata (Smontara, 2004).

Na kvalitetu škole i školskog ozračja utječe pet područja školskog života: a) arhitektonsko-estetski i zdravstveno-higijenski uvjeti; sveukupan stav škole i motivacija za učenje; kvalitete i kompetencije nastavnika; razred kao socijalno-društvena skupina te školska pravila i razredna disciplina. Kvalitetna škola pretpostavlja toplu i podržavajuću atmosferu, a „učenici koji doživljavaju nastavnike kao prijateljski raspoložene, brižne i one koji se prema njima odnose s uvažavanjem, razvijaju osjećaj privrženosti školi i jačaju odnose s vršnjacima“ (Eccles i Roeser, 2006., 132).

Rezultati istraživanja o utjecaju školskog ozračja na nasilje među učenicima (Smontara, 2011) dokazuju kako je razredno-nastavno ozračje značajna varijabla koja utječe na nasilje među učenicima i nijansirano doživljavanje zadovoljstva školom. Istraživanje je provedeno u gimnazijama, ekonomskim i tehničkim školama. Rezultati ukazuju kako vrsta škole, mjesto školovanja i spol učenika značajno utječu na zastupljenost nasilja među učenicima. Fizičko i emocionalno nasilje je najzastupljenije među učenicima tehničkih škola. Najveće programsko opterećenje učenika i najmanje nasilja je u ekonomskim školama. Učenici u manjoj sredini doživljavaju manje nasilja i imaju bolji odnos s nastavnicima, a prema faktorskoj dimenziji on uključuje *poštovanje osobnosti učenika, komunikaciju i demokratičnost*.

Adolescencija je razdoblje u kojem su razvoj mišljenja, vrednota i ponašanja koja afirmiraju život važniji od školskih postignuća jer bez njih adolescent ne može ući u fazu produktivnosti i zrelosti. Pedagogija izrade kurikuluma objedinjuje procese učenja, stjecanja znanja, postizanja stručnih kompetencija i kreativne socijalizacije (Previšić, 2007). Pri planiranju rada na razvoju socioemocionalnih vještina kod učenika, u sklopu školskog kurikuluma, pedagogu kao okosnica mogu poslužiti sljedeća pitanja:

1. Koliko školski kurikulum osposobljava učenike za suživot i toleranciju?
2. Odvija li se rad u školi u okruženju koje je za sve sudionike jednako poticajno?
3. Koliko je učenicima u nastavi omogućen razvoj svijesti o svojim sposobnostima?
4. Što se može učiniti kako bi se sudionici odgojno-obrazovnog procesa osjećali bolje?
5. Štiti li škola prava i interese učenika?

Škola budućnosti (Previšić, 1999) ne trpi ništa što dehumanizira i zatvara oči pred prirodnim i razvojnim problemima učenika, potrebama koje nisu previđene programom ili planirane nastavnom

jedinicom. Razvojne poteškoće učenika i socijalne dileme djece i adolescenata koji žive na rubu vanjskog i unutarnjeg svijeta toliko su važne da ih svojom važnošću ne smije zasjeniti ni jedan nastavni sat. Kvalitetna i humana škola svojim učenicima pruža potrebna znanja i vještine, prati znanstvene, tehnološke i društvene promjene i transferira ih u svoj rad. Uvažava prirodne potrebe učenika i socijalizira ih u skladu s osobinama svakog pojedinca, a razvojno-emocionalne privlačnosti usmjerava pravim sadržajima.

Projekt PROMECO (*Progettazione e intervento per la prevenzione*) proveden u Školi za hotelijere u Torinu izvrstan je primjer djelotvornosti škole u izgradnji školskog kurikulumu, školskog i razredno-nastavnog ozračja i provođenju preventivnih programa. Cilj projekta bio je potaknuti na pozitivne promjene u školskom okruženju i poboljšati odnose između škole, obitelji i zajednice, u školi koja je bila suočena s problemima motivacije učenika, napuštanjem školovanja i nedostatkom suradnje obitelji i škole. Projekt se kroz dvije školske godine istovremeno odvijao na četiri razine:

1. *Škola – učenici*, sa zadacima: stvoriti pozitivno školsko i razredno ozračje, poboljšati odnose među učenicima, poboljšati motivaciju i odgovornost prema školi, razviti samopouzdanje kod učenika i smanjiti ispisivanje iz škole (eng. dropout). Područja intervencija obuhvaćale su istraživanje školskog ozračja, potreba i prijedloga učenika, prihvaćanje među vršnjacima u I. razredu, preventivni program iz područja zdravstvenog odgoja (pušenje, alkohol, droge i HIV), sportske turnire i esej na kraju godine.
2. *Škola – nastavnici*, sa zadacima: poboljšati komunikaciju između nastavnika i učenika, razviti kod nastavnika vještinu socioafektivne komunikacije s učenicima. Područje intervencije obuhvaćalo je trening komunikacijskih vještina i socioafektivne komunikacije. Ukupno je održano dvanaest trosatnih seminara.
3. *Škola – obitelj*, sa zadacima: uključiti obitelj u život škole, razviti klimu povjerenja i suradnje u postizanju zajedničkih ciljeva u odgoju djece / učenika, poslati roditeljima pismo prezentacije o školi i organizirati zajedničko druženje na kraju nastavne godine. Područje intervencija obuhvaćalo je susrete s roditeljima učenika I. razreda, pismo prezentacije o školi i zajedničko druženje roditelja, nastavnika i učenika na kraju godine.
4. *Roditelji – djeca* (učenici), sa zadacima: pomoći roditeljima razumjeti dijete – iz razvojne perspektive adolescentske dobi i potaknuti ih na konstruktivni dijalog s djecom.

Područje intervencije obuhvaćalo je organiziranje predavanja i radionica o adolescenciji za roditelje. Održana su četiri zajednička sastanka i četiri radionice s četiri manje skupine roditelja, svaka u trajanju od tri sata. Ishodi projekta su povećanje motivacije kod učenika, privrženost školi i dobra reputacija škole koja se temelji na pozitivnom školskom ozračju.

## Zaključak

Izlaz iz krize odgoja je prije svega traženje izlaza iz metafizičke krize i neetičkog poimanja života. Obitelj u modernom društvu više ne može odgovoriti zahtjevima odgovornog roditeljstva, a škola svojom sadašnjom koncepcijom ne može ostvariti kvalitetan pedagoški odnos. Mnoga ponašanja djece i adolescenata u njihovim mnogobrojnim i različitim manifestacijama mogu skrivati duboku patnju, tugu, muku i krizu samopoštovanja. Svi ti elementi, ako ne slijede zdravu psihološku elaboraciju, mogu najaviti psihopatologiju u budućnosti, utječući na opću uravnoteženost ličnosti. Bez osjećaja sigurnosti, zadovoljenih razvojnih potreba, ljubavi i osjećaja pripadnosti, borit će se s razvojem pozitivnog osjećaja vlastitog identiteta, privrženosti i ego osnaženosti ili biti zarobljeni u kompulzivnoj samodostatnosti.

Promjena paradigme pedagoških znanosti obvezuje, omogućuje i potiče novi pristup školi koja sadašnjom anakronističkom fizionomijom i tradicionalnim karakterom pedagoškog djelovanja postaje neusklađena s društvom koje se mijenja. Suvremena škola trebala bi kultivirati biološku narav, kritički prosuđivati svijest i spoznaju, oslobađati čovjeka vlastite sebičnosti i odgajati ga za vrijednosti koje mogu na kvalitetan način inspirirati ljudski (su)život. Pedagozi i nastavnici se često nalaze između profesionalnosti, empatije, socijalno-integrativne i kulturno-medijativne uloge otvorene odgojne scene. Odgojem, pedagoškim kompetencijama i savjetodavnim radom pozitivno utječu na socioemocionalni razvoj kod većine djece i adolescenata. Njihov će život kasnije, iz psihoanalitičke perspektive, biti karakteriziran jakošću karaktera i kapacitetom da se suoče s konfliktnim emocijama, kao i sposobnošću da iskuse zadovoljstvo bez konflikta i imaju sposobnost voljeti sebe i druge.

## Literatura

1. Bratanić, M. (2002), *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
2. Buljan-Flander, G. (2011), *Nasilna ponašanja mladih. Zašto je ljubav važna?* Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
3. Eccles, J. i Roeser, W. (2006), Schools as Developmental Contexts. U: Adams, G. i Berzonsky, M., *Handbook of Adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing, 129-148.
4. Erikson, E. (1995), *Childhood and Society*. London: Vintage.
5. Gil, E. (1996), *Treating Abused Adolescents*. New York: The Guilford Press.
6. Larsen, R. i Buss, D. (2008), *Psihologija ličnosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Leach, P. (2003), *Prvo djeca. Što društvo ne čini, a trebalo bi, za današnju djecu*. Zagreb: Algoritam.
8. Lerner, J. i sur. (2009), Positive Youth Development. U: Lerner, M. i Steinberg, L. (ur.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New Jersey: Wiley, vol. 1, str. 524-558.
9. Marcelli, D. i Braconier, A. (2003), *Adolescenza e psicopatologia*. Milano: Masson.
10. Previšić, V. (1999), *Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica*. Napredak, 140 (1):7-16.
11. Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: id. (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj i struktura*. Zagreb: Školska knjiga i Zavod za pedagogiju, str. 15-37.

12. Ryan, K. i Cooper, J. (2010), *Caleidoscope. Contemporary and Classic Readings in Education*. California: Wadsworth.
13. Rosić, V. i Zloković, J. (2002), *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Graftrade.
14. Smontara, P. (2004), Korijeni, razvijanje i prepoznavanje suicidalnog ponašanja djece i adolescenata. *Napredak*, 145 (3):320-328.
15. Smontara, P. (2011), *Utjecaj školskog ozračja na nasilje među učenicima - znanstveni magistarski rad*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
16. Vrcelj, S. (2000), *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
17. Vulić-Prtorić, A. (2004), *Depresivnost u djetinjstvu i adolescenciji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
18. Mrežni izvori: [www.comune.torino.it/novarses/private/climaEstensi.pdf](http://www.comune.torino.it/novarses/private/climaEstensi.pdf)

## Authority and Autonomy in Child and Adolescent Culture

### Abstract

The results of an international research on parental understanding of values in Europe have shown that Croatian parents wish for their children *to be good people*, they want *to help their children throughout life and teach them to perceive and understand the world for what it really is*. Children who have loving and realistic parents consistent in the upbringing are healthier, demonstrate higher self-esteem, and have more friends. Furthermore, they prove to be more successful in school and suffer less from behavioural problems and conduct disorder. Parents who consider themselves to be inadequate as parents are more inclined to permissive parenting. Parents' lack of attention and emotional distance has a great impact on the child's or adolescent's immature behavior. On the other hand, authoritative parenting is characterized by strict control and frequent punishments which can lead to the avoidance of communication, resistance and aggression. Various researches have proven that violent children and adolescents come from families prone to conflicts and negligence. Boy victims of domestic violence tend to be openly aggressive while girls witnessing their mothers being abused by their fathers become the victims of bullying themselves. Moral crisis affects not only the family but also other channels of socialisation, which aggravates children's and adolescents' socio-psychological problems. The period normally neglected is from age seven onwards. If children are not given a positive identification model and are not allowed a look in the world of adults, they will not be able to draw a clear line between aims and goals, personal compromises and offences. Socio-moral development is integrally connected with the formation of identity whose central point of development is the adolescence. Identifying oneself with one's peers represents the central point of the development of self-respect, social skills and intimacy. The peer group is crucial for the development of identity and intimacy and can encourage and influence both socially acceptable and unacceptable behaviour. Research shows that 50% of Croatian children under 14 are exposed to domestic violence, 35% of them are exposed to bullying, 34% suffer from teachers' violence, while 18% of them are victims of *cyberbullying*. The change of the paradigm of the pedagogical science obligates, enables and motivates a new approach to school that is in constant development and changes as an integral part of global development. The school's professional culture directly affects students' behaviour and success in learning. Also, 50% of students' school failure is caused by their emotional and behavioural problems. The school's activity regarding violence against and among children and adolescents together with the improvement of the reproductive and human function should begin from the school itself.

**Keywords:** authority, autonomy, culture, children, adolescents

# Osviješten i duhovno jak učitelj kao nužnost u krizi međuljudskih odnosa u školi

Marija Sučević

Osnovna škola Antuna Mihanovića, Slavonski Brod

## Sažetak

Razvojem liberalne demokratske kulture čovjek je potisnuo osjećaj za temeljne vrijednosti, a sve je intenzivnija kriza društva, obitelji i škole. Škola je postala bojni teritorij učitelja i djece, roditelja, stručne službe, prosvjetne inspekcije, a učionica mjesto agresivnosti, bezvoljnosti, stresa, straha od čovjeka. Mnogi učitelji su frustrirani svojim položajem, nepripremljeni su i ne snalaze se u nastalim uvjetima rada. Potrebno ih je osvijestiti o pravoj slici čovjeka i ojačati njihovu duhovnu dimenziju kako bi razumjeli i sebe i slomljene ljude: svoje učenike, njihove roditelje pa i neke svoje kolege koji svojom agresijom ili bezvoljnošću ne vide život izvan sadašnjeg trenutka u širem okviru smisla i vrijednosti. Osviještenom i duhovno jakim učitelju ljubav omogućava da nadraste samoga sebe, da aktivira sposobnost da pomoću razumijevanja i sućuti ublaži krute uobičajene obrasce djelovanja u učionici istovremeno znajući gdje su granice razumijevanja i sućuti te da prepoznaje potencijale svojih učenika i podrži njihov napredak prema onoj izgrađenoj osobi za koju posjeduju potencijal.

**Ključne riječi:** učitelj, obrazovne vrijednosti, duhovna kompetencija učitelja, kriza međuljudskih odnosa

## Duhovna dimenzija čovjeka

U posljednjih deset godina istraživanja mozga u neuroznanosti te duha u filozofiji i teologiji dolazi do revolucionarnog zaokreta u poznavanju čovjeka i svijeta. Sve što je materijalno i ograničeno ima svoje mjere, a duh je nemjerljiv, stoga ga se dosada nije proučavalo. Erick Kandel, dobitnik Nobelove nagrade za istraživanje mozga, u svojoj knjizi *Auf der Suche nach dem Gedächtnis* došao je do spoznaje da se duh može, čak i klinički, proučavati i istraživati. Duh uvijek u čovjekovom materijalnom i psihičkom području odražava svoje vidljive i opipljive posljedice. Slobodan je od prostora i vremena i zato ga je moguće uočiti samo po znakovima i djelovanjima. Na temelju fenomena djelovanja duha može se razumjeti duhovna dimenzija čovjeka, tj. spoznati što čovjeka gura u ponor, depresiju, besmisao, a što mu daje poticaj da se odluči za najkvalitetnije životne vrijednosti i oduševi životom.

Pod pojmom duha mislimo na nematerijalnu, netjelesnu kvalitetu stvarnosti koja vlada materijalnom stvarnošću. Definiira se i kao pokretački ili životvorni princip koji, za razliku od njegovih materijalnih elemenata, fizičkom organizmu udahnuje život. Duh se očituje u duši. Duša je znak života, a izvor života je duh. Duša može biti: <sup>1</sup>vegetativna (imaju je biljka, životinja i čovjek), <sup>2</sup>psihička (imaju je čovjek i životinja) i <sup>3</sup>duhovna. Samo čovjek ima duhovnu dušu koja

uspostavlja njegovu bit, stoga kažemo da je čovjek specifično čovjek upravo po svojoj duhovnoj dimenziji. Kao takav, vođen je potrebom da traži odgovore na temeljna egzistencijalna pitanja: Tko sam? Otkuda dolazim? Kamo idem? Na što me život poziva? Čovjek žudi pronaći smisao i vrijednosti u svemu što čini i doživljava. *Stalno težimo nečemu što će nas odmaknuti od nas samih i od sadašnjeg trenutka, što će nama i našim postupcima dati vrijednost* (Zohar, Marshall, 2002, str.16). Čovjek neizmjerljivo nadilazi samoga sebe i stoga je uvijek projekt s neizmjernim mogućnostima razvoja. Upravo se po svojoj duhovnoj dimenziji čovjek može izdići iznad svih neprilika i negativnih poticaja strasti i nagona svoga tijela i psihe te postati gospodar nad samim sobom.

Howard Gardner u teoriji višestrukih inteligencija (nabraja ih devet) opisuje duhovnu ili egzistencijalnu inteligenciju kao osjetljivost i mogućnost osobe da se bavi dubokim pitanjima o ljudskoj egzistenciji kao što je promišljanje o značenju života, smrti, uzročno – posljedičnim odnosima u svakodnevnim aktivnostima, događajima i međuljudskim odnosima. Da je ona temeljna inteligencija smatraju D. Zohar i I. Marshall i to ističu već u naslovu svoje knjige *Duhovna inteligencija – suštinska inteligencija*. Duhovnom inteligencijom (SQ prema spiritual intelligence) čovjek pristupa problemu smisla i životnih vrijednosti, svoje postupke stavlja u širi, smisleniji kontekst, procjenjuje je li određeni postupak ili životni put sadržajnije od drugoga. SQ čovjeku daje smisao za moralno, pomaže mu da nadraze svoj uski ego i posegne za dubljim slojevima mogućnosti koje prikrivene leže u njemu kako bi ostvarivao vrhunski odnos s drugim čovjekom. Svi se teoretičari inteligencija slažu da je bilo koja inteligencija samo potencijal, a ne potpuno razvijena sposobnost, tj. kompetencija. Ukoliko se na njoj ne radi, ukoliko se njezina svojstva ne koriste, ne vježba, ne usavršava, čovjek može duhovno zakržljati. U etimologiji hebrejske riječi *ruah* krije se pojam vjetera, disanja koji ukazuje na vezu s kretanjem, promjenom što upućuje da će se, ukoliko čovjek stoji na mjestu, ako se ne razvija, ako se predaje pasivnosti rutine svakodnevnih obveza, vrlo brzo pojaviti u njemu agresivnost, frustriranost, depresija, besmisao jer je prestao hraniti svoju duhovnu dimenziju. Duhovna zrelost čovjeka pak očituje se kroz mudrost i suosjećajno djelovanje u životu.

Neka bitna svojstva duha su: svijest, sloboda, transcendencija, smisao, odgovornost, kreativnost, moralnost, egzistencija. Bit duha je svijest. Biti svjestan to znači biti sabran, moći spoznati ono što je bitno. Duhovna spoznaja je intuitivna, *urođena mudrost najdubljeg dijela čovjekova bića koja nas povezuje s cjelokupnom stvarnošću* (Zohar, Marshall, 2002, str.172) i čovjek je čvrsto uvjeren u ono što duhovno spozna. Filozofi kažu da je bit duha sloboda. Temeljna, egzistencijalna sloboda je mogućnost izbora za dobro. Svaki čovjek u sebi nosi čežnju za životom, a sve što život uništava, uništava samog čovjeka i stoga nije sloboda činiti što god čovjek poželi - to je ovisnost. U negativnim trenucima uvijek se čovjek po duhu može sabirati na dobro, gledati iznad

psihe i tijela, tj. nadići ono što se doživljava. *Duh je, filozofski gledano, čovjekova sposobnost intelektualnog i etičkog transcendiranja te sposobnost autorefleksije* (Ivančić, 2009, str. 184). Upravo autorefleksijom čovjek može istovremeno biti u sebi i izvan sebe, može biti onaj koji gleda i koji se gleda, tj. dok čovjek misli, govori i djeluje, istovremeno može ispravljati ono što nije dobro. Samo po duhu on ne mora biti u nemoći i patnji koja ga prožima, nego u slobodi svoga duha može poći ispred nje, transcendirati, zagledati se u cilj i tako *oživjeti* ili zdravo i dostojanstveno trpjeti neku patnju. V. E. Frankl ističe Nietzscheove riječi: *Onaj tko zna zašto živjeti moći će podnijeti gotovo svakojako kako živjeti* jer je po njemu traženje smisla primarna sila u ljudskom životu. Frankl naglašava da smisao svoje egzistencije čovjek ne izmišlja, nego otkriva. Budući da je čovjek stvoren slobodan, on je odgovoran za svaki svoj izbor. *Ono što čovjek postane – u granicama svojih sposobnosti i svoje okoline – učinio je sam. U koncentracijskim logorima promatrali smo svoje drugove i bili svjedoci da se neki ponašaju poput svinja, a drugi opet poput svetaca. U čovjeku se krije mogućnost obojega; što će tko ostvariti, zavisi od njegovih odluka, a ne od uvjeta* (Frankl, 1997, str. 133-134). Kada čovjek prepozna poticaje iznutra, kad otkrije svoj smisao, kreće raščišćavanje nebitnog i prolaznog. Svaki čovjek na svijet dolazi jedinstven, s jedinstvenim poslanjem, a na njemu je da prepozna što može i treba postati. Čovjek uvijek ima izbor hoće li pred teškim uvjetima popustiti, biti nemoralan ili im se odvažno oduprijeti te se opredijeliti za vrednote. Njegovu egzistenciju kao temeljnu stvarnost duha obilježavaju transcendentali: dobro, ljubav, istina i ljepota. Kad čovjek živi ostvarujući istinu, dobrotu, ljubav i ljepotu, duhovno je zdrav i jak. Ukoliko ih ne poštuje, uništava temelje svoga postojanja, duhovna snaga postaje oslabljena, nesvjesna te se tako sam odlučuje se za patnju, besmisao.

### **Kriza međuljudskih odnosa u školi rezultat je liberalne demokratske kulture**

Riječ grčkog podrijetla demokracija označava vladavinu naroda. U državi s liberalnom demokracijom postoji opće pravo glasa, zalaganje za slobodu i pravo pojedinca, zajamčena su prava manjina, slobodna je razmjena ideja, sloboda govora i udruživanja, visok je stupanj slobode medija. U teoriji to zvuči potpuno ispravno, no primjena liberalne demokratske kulture u životu pokazuje da je pojam slobode u praksi postao svojom oprekom. Mnogi slobodu shvaćaju kao pravo da se čini što tko hoće, a ne kao mogućnost izbora za dobro. Tako čovjek potiskuje osjećaj za temeljne vrijednosti u životu. Udovoljavanje svojim nagonima i strastima fiksiraju ga na prividno, prolazno i dovode ga do gubitka svoje visine i dubine. Društvo je danas postalo duhovno tupo, pa čak duhovno zaostalo jer se na prvo mjesto probila *potreba za instant rješenjima, materijalnom, sebičnom manipulacijom dobara, iskustava i drugih* (Zohar, Marshall, 2002, str. 26). Nepoštivanjem dostojanstva čovjeka sve se brže raspadaju obitelji, zajednice, red, tradicija. *Kao kultura, postajemo sve luđi. ... razlozi tome su uglavnom duhovne prirode, da naša osobna i kolektivna mentalna nestabilnost potječe iz*



*posebnog oblika otuđenja, otuđenosti od središta – otuđenosti od smisla, vrijednosti, svrhe i vizije, otuđenosti od korijena i razloga našega čovječstva* (Zohar, Marshall, 2002, str. 151).

Kriza društva i obitelji najbolje se uočava u novonastaloj krizi međuljudskih odnosa u školi. Škola je postala bojni teritorij učitelja i djece, roditelja, stručne službe, prosvjetne inspekcije, a učionica mjesto agresivnosti, bezvoljnosti, stresa, straha od čovjeka. Dislociranje moći škole u nastavnoj praksi nastalo je kad je država uslijed demokratske kulture uzela u obzir položaj obitelji, a smanjila utjecaj škole. U želji da pridonese jačanju zaštite djece, Republika Hrvatska je 1991. prihvatila Konvenciju o pravima djeteta. Po njoj je roditelj prvi i jedini koji najbolje zastupa interes svoga djeteta. Naglaskom na prava djeteta u učionici su se relativizirale djetetove obveze. Također, danas u učionice ulaze djeca sa sve većim egzistencijalnim problemima. Povećao se broj fizički, psihički i duhovno bolesne djece. Dok društvo postaje sve osvještenije za poseban pristup u odgoju i obrazovanju djece s fizičkim i psihičkim teškoćama, istovremeno još uvijek ne uviđa potrebu posebnog pristupa djeci koja su duhovno ranjena. Duhovna ranjenost nastaje kad dijete nema oslonca u obitelji i bliskim ljudima, kad ne prima ljubav i sigurnost, kad se događa smrt, rastava braka, razdvajanje obitelji, kad mu drugi čovjek uništava dostojanstvo ili kad sam sebe razara pristajući na različite oblike ovisnosti. Duhovno ranjena djeca prepoznaju se po neprimjerenim oblicima djelovanja u učenju i vladanju. U svojim djelima, gestama, riječima pokazuju agresiju prema prijateljima, učiteljima ili autoagresiju. Neka djeca na teškoće reagiraju tako da klonu duhom, tapkaju za smislom, gube nadu.

Mnogi učitelji se ne snalaze u današnjim uvjetima rada. Rad u školskim učionicama postaje stresan. Dok neki još uvijek žale za vremenima kad su djeca i roditelji apsolutno uvažavali i poštivali stav učitelja, drugi su frustrirani jer se osjećaju nemoćnima - nepripremljeni su za nastale odnose s učenicima i roditeljima. Agresivnost ili bezvoljnost, zatvaranje u sebe su simptomi djetetovih čežnji za ljubavlju i prihvaćanjem, čežnje za smislom. Isto vrijedi i za odrasle. U susretu s takvim osobama učitelji često reagiraju neprimjerenom ni ne znajući da je njihov oblik reakcije neprimjeren. Kad učitelj ispituje učenika kako bi ga uvjerio i savjetovao da mu negativno ponašanje samo odmaže, kad zahtijeva da odmah nešto učini, kad ga opominje povišenim glasom ili ga kažnjava, on neće riješiti problem. Vrlo često će tako doći još i do pogoršanja. Ponekad učenici već unaprijed znaju izreći one riječi koje bi mu učitelj uputio što dokazuje da urazumljivanje učenika neće dovesti do rezultata jer njegovo ponašanje ne dolazi iz racionalnih predjela, nego iz dubine duhovno ranjenoga bića. Isto vrijedi za roditelje kad učitelje izlažu neprimjerenom pritisku, kad prijete ili reagiraju prijavljivanjem inspekciji kršenja djetetovih prava. Učitelji nisu uvijek u pravu, no agresivnim napadom na njih kad učine pogrešku u svom radu, nastupa unutar pedagoškog trokuta učitelj – dijete – roditelj stanje nepovjerenja. Nastaje strah od čovjeka, a to svakako nije poželjno školsko ozračje u kojem se izgrađuje i oblikuje djetetov karakter.

## **Potreba za duhovno osviještenim i jakim učiteljem**

Hrvatski jezik frazama progovara o duhovnoj dimenziji čovjeka. Kaže se da čovjek KLONE DUHOM kad izgubi volju za životom i prepustiti se beznadu, ali i da čovjek IMA DUHA, tj. da je kreativan, da ima stvaralačke sposobnosti i da će uvijek pronaći rješenje. Učitelj ne smije klonuti, odustati od toga da se uvijek iznova izgrađuje u vrhunskog učitelja, niti od mogućnosti da pomogne svom učeniku, a pogotovo ne smije postati nesvjestan onih mogućnosti koje ima u sebi po svojoj duhovnoj dimenziji jer je upravo po njoj specifično čovjek. Kriza međuljudskih odnosa u školi, kao i svaka druga koja se pojavila u povijesti, uvijek je trenutak koji poziva čovjeka da zastane, razmotri što treba mijenjati i kako se nositi s nastalim stanjem dok njegova učionica ne postane stvaralačka i humana zajednica. Upravo je ona poticaj da se uoči kako je potrebno učitelje osvijestiti o pravoj slici čovjeka i ojačati njihovu duhovnu dimenziju kako bi razumjeli i sebe i slomljene ljude: svoje učenike, njihove roditelje pa i neke svoje kolege koji svojom agresijom ili bezvoljnošću ne vide život izvan sadašnjeg trenutka u širem okviru smisla i vrijednosti.

Međuljudski odnosi se počinju mijenjati od pojedinca koji je nadišao svoje probleme i dobronamjerno i svrhovito se posvetio drugom čovjeku. Učitelj jest prosvjetni djelatnik, a naziv prosvjeta upućuje da je bit prosvjetnog djelovanja da uz organizirano posredovanje znanja posreduje i kulturu narodu, tj. takav obrazac ponašanja i djelovanja u kojem je svaki čovjek u mogućnosti postići stanje punog duhovnog i tjelesnog sklada. Poziv učitelja ponajprije je profesija odnosa s mladim čovjekom i samo u zdravom prihvaćanju sebe samoga učitelj može biti u zdravom, slobodnom i bliskom odnosu sa svojim učenikom i ostalim osobama koje susreće tijekom svoga rada. Ako sebi učitelj želi zdravlje, mir, radost, onda mora pronaći smisao svoga rada i ispravan odnos prema učenicima, roditeljima, kolegama. Usredotočenost na sebe, agresivna komunikacija ili njen izostanak te tako manjak predanosti odgojno zahtjevnom djetetu ili teškom roditelju, kolegi kako bi sebe učitelj zaštitio izvrće se u suprotnost njegovoj namjeri. Primjerice, kada učenik svojim nediscipliniranim ponašanjem onemogućuje izvršenje ciljeva nastavnoga procesa, kada se učenik ili njegov roditelj, neki drugi učitelj ili možda osoba iz stručne službe škole uključuje u proces ocjenjivanja, duhovno slab učitelj to emotivno doživljava i shvaća kao napad na svoje dostojanstvo, kao oduzimanje pravde i slobode i vrlo često nesvjesno negativnim govorom tijela ili riječima se počne braniti ukazujući na tuđe pogreške.

Izlaz iz krize međuljudskih odnosa koja je prvenstveno duhovna kriza je u integraciji unutarnjeg života uma i duha s izvanjskim oblicima života i rada. *Duhovna situacija iznuđuje svjesnu borbu čovjeka za svoju bit. Čovjek treba da uz sebi postavljene pretpostavke ponovno iz ishodišta proizvede svoj svijet* (Jaspers, 1998, str. 25). U sabranosti kroz intrapersonalni razgovor u posvemašnjoj osami i iskrenosti osvještavanjem konkretne situacije s konkretnom osobom (učenikom, roditeljem, kolegom) i razmatranjem o uzrocima ponašanja pojedinih osoba, učitelj će

spoznati da je i sam odgovoran za nesklad odnosa, da ga njegove reakcije u odnosu prema drugim osobama izgrađuju ili obeščašćuju. Učitelj ne mora biti igračka svojih nagona i strasti, no da bi postao gospodar svoga bića, mora se uvijek iznova preispitivati kakve su mu misli, riječi, djela. Zaokupljaju li ga dobro, optimizam, ljubav ili negativnost, mržnja, ljutnja. Negativne misli kojima se ne suprotstavlja prelaze u negativne navike koje ga dovode do bešćutnosti i grubosti prema čovjeku s kojim surađuje, a svakako i prema samom sebi jer ga negativnost razara. Čim se pokrenu negativne reakcije u njemu, treba odmah uključivati *antivirusni program* transcendentala kako bi im se suprotstavio, umanjio im vrijednost i na koncu izbrisao iz svoga pamćenja i sjećanja. A. Gehlen ukazao je da nakon svakog podražaja i nagona koji čovjeka vode prema aktivnosti postoji u čovjekovoj svijesti kratak prekid, tzv. hiatus. U tom prekidu čovjek se u svojoj svijesti SLOBODNO ODLUČUJE kako će djelovati. Učitelj se treba vježbati u slobodi: u razmišljanju dobrih misli i pozitivnom govoru. Unatoč osjećajima koje se u njemu aktiviraju, treba producirati dobre riječi ili misli. Ono što upisuje u sebe, to će postati njegova stvarnost.

Ono što je temelj međuljudskih odnosa jest povjerenje, a nepovjerenje međuljudske odnose razara. Zaokret od nepovjerenja gradi se tako da učitelj izađe iz okvira svoga bića, iz svojih zidova da bi SUSREO drugog čovjeka. Otvarajući se kao prvo svojim učenicima, a onda i roditeljima, kolegama, potaknut će i njih da se otvore. Međusobno se upoznavajući, moći će se razumjeti i steći povjerenje jedni u druge. Kada se rodi sućut u učitelju za konkretnu osobu učenika, roditelja, kolege, onda će se roditi i simpatija i ljubav prema njemu. Samo je ljubav temelj na kojem čovjek može izgrađivati sam sebe i druge. Tako osviještenom učitelju ljubav omogućava da nadraste samoga sebe, da se izdigne iznad egoizma svojih nagona i strasti te aktivira sposobnost da pomoću razumijevanja i sućuti ublaži krute uobičajene obrasce djelovanja u školi istovremeno znajući gdje su granice razumijevanja i sućuti te da prepozna potencijale svojih učenika i podrži njihov napredak prema onoj izgrađenoj osobi za koju posjeduju potencijal. Takva ljubav štiti osobe s kojima učitelj radi, ali je ona osjećaj nutarnje čvrstoće. Učitelj svojim zdravim duhom oblikuje svoje ponašanje, komunikaciju s drugima, stvara zdravo školsko ozračje. Cilj i bit kulture je ljepota ili sklad svega postojećeg, a da bi škola postala mjestom kulture uvijek iznova se zahtijeva svjesna borba učitelja za svoju slobodu, dostojanstvo, čast, za svoje čovječstvo, kao i za iste kvalitete osoba s kojima radi. Učitelj svoj posao treba pretvoriti u poziv jer ga upravo život poziva da razvija talente koji su mu dani i da svakim danom postaje osobom koja prepoznaje temeljne egzistencijalne vrijednosti i koja komunicirajući s učenicima, roditeljima i kolegama svjesno služi tim vrijednostima. *Odgojni rezultati se očituju u čestitim ljudskim uvjerenjima i stavovima, pozitivnom odnosu prema ljudima i ljudskim vrijednostima, u poštenim, pravednim, plemenitim ljudskim postupcima* (Vukasović, 1994, str. 46), a učitelj koji IMA DUHA svojom će kreativnošću uvijek tražiti rješenja da postigne takve odgojne rezultate.

## Literatura

1. Anić, V. (1998), *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber
2. Frankl, V. E. (1997), *Život uvijek ima smisla: uvod u logoterapiju*. Zagreb: Provincijalat franjevacu trećoredaca
3. Ivančić, T. (2009), *Dijagnoza duše i hagioterapija*. Zagreb: Teovizija
4. Ivančić, T. (2009), *Agresivnost i povjerenje*, Zagreb: Teovizija
5. Jaspers, K. (1998), *Duhovna situacija vremena*. Zagreb: Matica hrvatska
6. Lipton, B. H. (2007), *Biologija vjerovanja: Znanstveni dokaz o nadmoći uma nad materijom*. Zagreb: Teledisk
7. Vaughan, F. (2002), What is Spiritual Intelligence. *Journal of Humanistic Psychology* Spring, 42: 16-33
8. Vukasović, A. (1994), *Pedagogija*. Zagreb: Alfa d.d. i Hrvatski katolički zbor *Mi*
9. Zohar, D., Marshall, I. (2002), *Duhovna inteligencija-suštinska inteligencija*. Zagreb: V.B.Z.

## Conscious and Spiritually Strong Teacher as a Necessity in the Crisis of Human Relations in School

### Abstract

With the development of the liberal democratic culture man has repressed the sense of core values, while the crisis of the society, family and school has intensified. The school has become a battlefield for teachers and children, parents, professional services, and educational inspection, and classroom a place of aggression, apathy, stress and fear of man. Many teachers are frustrated with their positions, unprepared and unable to cope within the new working conditions. What they need is to become aware of the true image of man and strengthen their spiritual dimension in order to understand themselves and other broken individuals: their students, parents and even their colleagues who, due to their aggression or apathy, cannot see life beyond the present moment and in the wider framework of meaning and value. Love enables a conscious and spiritually strong teacher to outgrow himself, and to activate the ability to soften, with understanding and compassion, his/her usual rigid working patterns in the classroom, at the same time knowing where the limits of understanding and compassion are, recognizing the potential of their students and supporting their progress towards that persons who they have the potential to become.

**Keywords:** teacher, educational values, teacher's spiritual competence, crisis of human relations

## Dijalog - zrcalo kulture zajednice učenika i učitelja

Ana Širanović  
Filozofski fakultet Zagreb

**Sažetak:**

Priznavanje i uvažavanje participativnih prava djeteta stavilo je veći naglasak na korištenje aktivnih metoda učenja u nastavi poput dijaloga. Dijalog, odnosno razgovor, prepoznat je kao pogodna tehnika kojom se uvažava pravo djeteta na vlastito mišljenje i slobodno izražavanje. Takvim se pristupom napustilo tradicionalno shvaćanje nastavnog procesa prema kojemu djeca mirno sjede i slušaju, a učitelj izlaže i objašnjava te se zauzelo za suvremeni pristup koji u središte stavlja učenika i njegove potrebe. No, da bismo govorili o istinskom stavljanju učenika u središte, nije dovoljno dijalog shvatiti samo kao metodu ili tehniku rada. Stoga se u ovome radu dijalog promatra kao kompleksan proces koji se uspostavlja u odnosima učenika i učitelja i u kojemu se kritički reflektira i transformira proces poučavanja i učenja te se stvara autentična kultura zajednice utemeljena na poštivanju ljudskih prava. Kao činitelji takve kulture u radu se razlažu toplina odnosa i slušanje djece, dogovaranje s djecom i zajedničko odlučivanje te konstruiranje zajedničkih grupnih vrijednosti (slobode, sigurnosti, uvažavanja, odgovornosti), obrazaca ponašanja i znanja. Takva kultura, kultura dijaloga, u središte uistinu stavlja subjekte nastavnog procesa – i dijete i učitelja.

**Ključne riječi:** dijalog, slušanje djece, zajedničko odlučivanje, ljudska prava

**Uvod**

Afirmacija dijaloga u nastavi uslijedila je kao logična posljedica zahtjeva za stavljanjem djeteta u središte u suvremenom odgoju i obrazovanju. Razgovor s djetetom shvaćen je kao pogodna metoda kojom se uvažava pravo djeteta na vlastito mišljenje i izražavanje i kojom se nastava orijentira prema učeniku<sup>1</sup>. Takvim se pristupom napustilo staromodno shvaćanje nastavnog procesa prema kojemu djeca mirno sjede i slušaju, a učitelj izlaže i objašnjava te se zauzelo za novi pristup koji, između ostaloga, podrazumijeva i dinamičnu izmjenu raznovrsnih i maštovitih pedagoških situacija koje potiču dječju aktivnost i samostalno učenje. Ovakav je preokret bio iznimno značajan jer se pokazalo da se tim novim pristupom odgoju i obrazovanju bolje odgovara na razvojne potrebe djeteta. Ipak, pretjeranim inzistiranjem na modernim nastavnim tehnikama i njihovoj brznoj izmjeni podliježe se opasnosti reduciranja uloge pedagoškog stručnjaka na organizatora aktivnosti i orijentiranja nastavnog procesa prema metodama i tehnikama rada umjesto prema subjektima toga procesa. Dakle, nedostavno je dijalog shvatiti samo kao tehniku rada koja je sama po sebi dovoljna za uspješnost nastave, već ga je potrebno razumjeti kao kompleksan proces koji se uspostavlja u odnosima odraslih i djece i u kojemu se zrcali kultura zajednice koja uči. Stoga se u ovome radu dijalog promatra kao mjesto susreta učenika i učitelja u kojemu se kritički reflektira i transformira proces poučavanja i učenja te se stvara autentična kultura zajednice utemeljena na poštivanju ljudskih prava. Kao činitelji takve kulture u radu se razlažu toplina odnosa i slušanje djece,

---

<sup>1</sup> U radu će se riječi *učenik* i *učitelj*, ali i ostale imenice ili zamjenice muškoga roda, radi jednostavnosti izričaja koristiti na način da ravnopravno obuhvaćaju osobe oba spola, osim ako to nije drugačije naglašeno

dogovaranje s djecom i zajedničko odlučivanje te konstruiranje zajedničkih grupnih vrijednosti (slobode, sigurnosti, uvažavanja, odgovornosti), obrazaca ponašanja i znanja. Takva kultura, kultura dijaloga, u središte odgojno-obrazovnog procesa uistinu stavlja subjekte toga procesa – i učenika i učitelja.

### **Dijalog: od nastavne metode do kulture razredne zajednice**

Riječ *dijalog* grčkog je podrijetla i u svakodnevnom korištenju znači razgovor (Anić, Goldstein, 2002; Spajić-Vrkaš i dr., 2001) između dviju ili više osoba koje o nekoj temi ili problemu imaju različite stavove te ih nastoje usuglasiti. S vremenom je dijalog poprimio i mnoga druga dodatna ili proširena značenja i počeo se koristiti u različitim diskursima i sintagmama. Primjerice, Vijeće Europe promoviralo je (interkulturalni) dijalog kao svoju politiku interkulturalizma te ga odredilo kao otvorenu i uvažavajuću razmjenu mišljenja između pojedinaca i/ili grupa različitih kulturnih, etničkih, vjerskih, lingvističkih i drugih pozadina i naslijeđa temeljenu na međusobnom razumijevanju i poštovanju (Council of Europe, 2008). U tom se kontekstu sve češće govori i o nužnosti interreligijskog dijaloga velikih svjetskih religija. Dijalog se dakle sve češće shvaća i koristi u mnogo širem značenju nego što je to razgovor.

Dijalog se oduvijek problematizira i u odgoju i obrazovanju u kojemu se najčešće shvaća kao nastavna metoda u kojoj dominira razgovor između učitelja i učenika i kojega od svakodnevnog razgovora razlikuje to što ima jasno određen cilj učenja i što traži temeljitu pripremu i učitelja i učenika, poput prikupljanja određenih informacija ili iskustava o predmetu razgovora (Spajić-Vrkaš i dr., 2001). U svakodnevnoj razrednoj praksi to vrlo često podrazumijeva situacije u kojima učitelj pomoću dobro usmjerenih pitanja i potpitanja vodi učenike do unaprijed definiranih točnih odgovora. Učitelj dakle unaprijed zna što razgovor treba polučiti i koji su mogući putevi dolaska do ispravnih odgovora. Takva razgovorna praksa zasigurno ulijeva osjećaj sigurnosti, ugone i kontrole nad procesom poučavanja, no ona nije produktivna jer ne ostavlja mjesta za domišljanje i razvijanje vlastitih teorija i ideja i slobodno dijeljenje tih teorija i ideja s drugima (Fernandez-Balboa i Marshall, 1994). U središtu takve nastavne situacije unaprijed je dogovoreni scenarij, dok su učenici i učitelji, umjesto da budu kreativni i produktivni subjekti, svedeni na lutke na koncima kojima upravlja već ispričana priča. Osim toga, na taj se način znanje, razumijevanje i iskustvo svijeta učenicima predstavljaju kao fiksni i predodređeni izvana, iz autoriteta koji se ne bi trebao dovoditi u pitanje (Thornberg, 2009).

Različito od ovakvoga shvaćanja razgovora u nastavi, on se u širem smislu može promatrati i kao proces koji potvrđuje subjektne pozicije učenika i učitelja. Dijalog tako nadilazi razgovaranje i razmjenu informacija, pa čak i usuglašavanje mišljenja i zaključaka (Fernandez-Balboa i Marshall, 1994), a postaje svakodnevna i svakome sudioniku prirodna praksa slobodnog izražavanja vlastitih

pogleda na svijet, jedinstvenih iskustava, interesa i preokupacija kao i opažanja i uvažavanja tuđih te, na temelju toga, usklađivanja i revidiranja svojih. Time se stvara autentična kultura razredne zajednice, kultura dijaloga. U takvoj se kulturi preispituju međusobni odnosi i odnosi moći, kritički se reflektiraju nastavni sadržaji i metode poučavanja i učenja, te se promišljaju odnosi i događaji u društvu općenito. No, razredna zajednica temeljena na dijalogu ne znači anarhičnu organizaciju u kojoj svatko radi ono što želi. I sloboda izražavanja podrazumijeva neke granice i neka pravila ponašanja (Shor i Freire, 1987). Prije svega, potrebno je doživjeti drugoga kao onoga koji je različit i ima drugačiju interpretativnu sliku svijeta te upoznati sebe i svoje vlastite granice (Bašić, 2009). To znači biti spreman prihvatiti osporavanje svojih teorija, suzdržati se od prosudbe kada je to potrebno i biti otvoren suprotstavljenim gledištima i temama koje izazivaju neugodu, a koje su životne i važne (Ngan-Ling Chow, E. i dr., 2003).

Jasno je da ovakva razredna kultura zahtijeva sigurnu i opuštenu razrednu atmosferu koja je uvelike uvjetovana načinom odnošenja učitelja prema učenicima. Učitelj je u razredu jedina odrasla osoba i osoba koja posjeduje moć (zbog činjenice da je u ulozi pedagoškog stručnjaka kojemu su država i roditelji povjerali zadaću odgajanja i obrazovanja djece) koju može koristiti na različite načine. On svoju moć može nametati učenicima i na taj način kontrolirati sve što se u razredu događa i tada govorimo o autoritarnom učitelju. Autoritaran učitelj svoj utjecaj na učenike temelji na korektivnim mehanizmima (Vranješević, 2005). Takav je utjecaj nepostojan i prividan zato što učenici (straho)poštovanje prema učitelju osjećaju zbog toga što ga se boje, a ne zbog njegovih stručnih kompetencija i kvaliteta ličnosti. Autoritaran učitelj svoj autoritet zasniva na moći da učenicima dodjeljuje ono što im je potrebno (kazne, osjećaj krivnje, srama ili boli) ili ono što žele (nagrade, pohvale). Takav je učitelj dakle usmjeren na kontrolu učenika i procesa poučavanja i učenja. Tu kontrolu on postiže jednostranim definiranjem pravila i sankcija koje slijede za nepridržavanje pravila (Vranješević, 2005). Ovakva asimetričnost odnosa preslikava se na cjelokupnu interakciju između učitelja i učenika i rezultira razrednom atmosferom u kojoj je učitelj vrhunski autoritet u svemu (Vranješević, 2005) – znanju, vjerovanjima, načinima razmišljanja i ponašanja, odlučivanju itd. Za razliku od autoritarnog učitelja, učitelj koji ima pravi pedagoški autoritet svoju moć (znanje, vještine, životno iskustvo i slično) dijeli s učenicima i tako otvara prostor kulturi dijaloga. U nastavku se stoga razmatra ovakav tip razrednog autoriteta.

### **Pedagoški autoritet učitelja**

Pedagoški autoritet učitelja proizlazi iz međusobnog poštovanja, uvažavanja i dijeljenja znanja, mišljenja i iskustava s učenicima. Učitelj koji posjeduje ovakav autoritet njeguje slobodu izbora i samodisciplinu, odnosno unutrašnju motivaciju kod djece i unutrašnji lokus kontrole (Vranješević,

2005). Njegov autoritet i moć proizlaze iz stručnog znanja i vještina koje ga čine stručnjakom koji usmjerava i vodi učenike u njihovome razvoju, učenju i odrastanju i koji zbog toga uživa njihovo poštovanje i divljenje. Takav učitelj mnogo daje učenicima, ali se i pouzdaje u njih i njihove sposobnosti, pa sluša njihova mišljenja, uvažava ih i uključuje u donošenje odluka. No, to ne podrazumijeva da učenici rade sve što požele jer učitelj koji ima pedagoški autoritet od učenika traži da se odgovorno odnose prema slobodi koju uživaju, a to znači svjesnost o posljedicama svojih odabira. Iz toga razloga ovakav učitelj, kojega autorica Vranješević (2005) naziva i podržavajući autoritet, zajedno s učenicima definira okvire dozvoljenog i mogućeg unutar kojih djeca mogu birati, biti odgovorna za svoje izbore i na taj se način učiti samostalnosti. Znači, davanje prilike učenicima da samostalno misle i djeluju ne znači negiranje potrebe za pravilima. Naprotiv, postojanje jasnih pravila ponašanja važno je za život svake zajednice, pa tako i razredne. Problem s pravilima pojavljuje se samo onda kada su nametnuta, odnosno kada ih definira samo jedna strana (učitelji), kada su neobrazložena i kada je učenicima nejasna njihova svrha (Vranješević, 2005), stoga učitelj-pedagoški autoritet o pravilima pregovara i dogovara ih zajedno s učenicima. Drugim riječima, on oslobađa mnogo mjesta za učenike da slobodno, samostalno i odgovorno djeluju pa je konačni cilj pedagoškog autoriteta da on postane nepotreban (Bašić, 1999).

Ovakav pristup učenicima i razrednoj dinamici pogoduje stvaranju kulture zajednice temeljene na dijalogu, a načini odnošenja učitelja-pedagoškog autoriteta prema učenicima ujedno su i činitelji takve kulture. Stoga se u nastavku rada поближе razmatraju ti činitelji: slušanje djece i toplina odnosa s djecom, dogovaranje i zajedničko odlučivanje i konstrukcija zajedničkih vrijednosti, ponašanja i znanja.

## **Činitelji kulture zajednice temeljene na dijalogu**

### **Slušanje djece**

Slušanje djece usko je povezano s političkim zahtjevom za priznavanjem prava djeteta, osobito jedne specifične skupine tih prava, participativnih prava djeteta. Participativna prava djeteta potvrđuju dijete kao osobu koja ima sposobnosti razmišljanja, propitivanja, donošenja zaključaka i samostalnog djelovanja. Ta prava traže od učitelja da sluša učenike i da uvaži njihovo mišljenje kad god je to moguće i kada je to u skladu s njihovim najboljim interesom. Participacija je dakle u neposrednoj povezanosti s ostvarivanjem najboljeg interesa djeteta, s obzirom da djeca imaju specifična gledišta i iskustva o kojima imaju mnogo toga za reći i koja itekako mogu doprinijeti odlukama koje će onda uistinu biti u njihovome najboljem interesu (Vranješević, 2005). Osim slušanja onoga što nam žele reći, što najčešće čine verbalnom komunikacijom, slušanje djece podrazumijeva i oslušivanje onoga neizrečenoga (a u odgoju i obrazovanju značajnoga), kao i



onoga što djeca izražavaju na neke druge načine osim riječima (neverbalno, gestama, crtežom, pokretom i slično). Pa tako slušanje djece podrazumijeva i pažljivo praćenje, interpretiranje i razumijevanje trenutnog znanja djece, njihovoga specifičnoga načina razmišljanja i shvaćanja svijeta (Slunjski, 2006; Petrović-Sočo, 2009). U pedagogiji se to objašnjava pedagoškim taktom učitelja, važnim čimbenikom uspješne odgojno-obrazovne djelatnosti i bitnom odlikom dobrog učitelja, odnosno njegovog praktičnog umijeća (Palekčić, 1999). Učitelj svojim pedagoškim taktom osluškuje razvojne, socijalne i odgojno-obrazovne potrebe svojih učenika, uzdržava se od nametanja zahtjeva izvana i njeguje otvorenost prema dječjem iskustvu (Palekčić, 1999). Za slušanje djece i osluškivanje njihovih neizrečenih poruka i potreba svakako je potrebna toplina odnosa između učenika i učitelja koji je pedagoški autoritet. Takav je odnos podržavajući i ohrabrujući i u njemu se štiti ono što je u djetetu osjetljivo, sprječava povreda djeteta, jača ono što je dobro i potiče ono što je jedinstveno (Palekčić, 1999).

Slušati djecu dakle znači zaista čuti ono što nam ona govore, odnosno shvatiti ozbiljno njihova razmišljanja, ideje, teorije i poglede na sebe, druge i svijet. Stoga je logična posljedica slušanja učenika njihovo uključivanje u zajedničko razredno odlučivanje.

### **Dogovaranje i zajedničko odlučivanje**

Razredna zajednica pogodna je za praksu dogovaranja i zajedničkog odlučivanja s obzirom da se radi o većoj skupini pojedinaca koja ima specifičnu dinamiku i ciljeve pa je stoga život takve zajednice potrebno urediti različitim pravilima ponašanja, od načina održavanja čistoće učionice ili discipline na nastavi, do pravila raspravljanja i slično. Isto tako, s obzirom da se radi o zajednici, potrebno je i da svi uključeni tu zajednicu osjećaju svojom, odnosno da aktivno doprinose životu u njoj, a ne samo pasivno pripadaju.

U praksi je situacija s razrednim pravilima ponašanja često takva da se od učenika, kada krenu u školu, očekuje da prihvate i poštuju već postojeća pravila (Thornberg, 2009). Ta su pravila najčešće proizašla iz višegodišnje prakse nekog učitelja, smatraju se samorazumljivima te se rijetko podržava njihovo osporavanje. No, vremena se, kao i djeca, mijenjaju te je svaka skupina učenika posebna, pa bi i pravila ponašanja koja vrijede za određenu skupinu trebala biti takva – utvrđena na temelju trenutnih potreba neke skupine. Osim toga, jednostran pristup razrednim pravilima autoritarna je nastavna praksa jer podrazumijeva da učitelj unaprijed samostalno određuje i formulira razredna pravila, i to uglavnom negativno i restriktivno (primjerice „ne smije se trčati po razredu“), a od učenika očekuje da ih se bespogovorno pridržavaju. Takva pravila zabranjuju, a ne ukazuju na poželjno ponašanje, učenicima su nametnuta izvana, njihov smisao nije pojašnjen, niti su argumentirani razlozi njihovoga donošenja, a za njihovo kršenje predviđene su kazne. To je različito od svjesnosti o posljedicama samostalnih odabira. Svjesnost o posljedicama za preduvjet

ima to da su učenici zajednički dogovorili zašto je neko ponašanje neprilično i nedozvoljeno i svjesno odlučili poštovati pravila i to zato što njihovo kršenje može ugroziti razredni sklad kojega su zajednički, u dijalogu uspostavili. Takvo se zajedničko odlučivanje može nazvati i suradničkim uspostavljanjem razrednih pravila, jer učenici i učitelji o njima razgovaraju, pregovaraju, objašnjavaju ih, interpretiraju, dogovaraju se, daju prijedloge te ih odbacuju ili usvajaju.

Osim zajedničkog odlučivanja o razrednim pravilima ponašanja, učenici i učitelji mogu zajednički, u dijalogu, odlučivati o još mnogo toga što se tiče života u razredu, poput estetskog uređenja učionice, rasporeda sjedenja, mjesta i vremena odlaska na izlet, načina provjeravanja znanja, načina uključivanja roditelja u rad u školi, vrste i količine domaćih zadaća i slično. Ukoliko se na ovakav način pristupa odlučivanju u razredu, tada se zaista stvara autentična kultura razredne zajednice koja ima neke svoje specifične i autentične vrijednosti, ponašanja i znanja.

### **Konstrukcija zajedničkih vrijednosti, ponašanja i znanja**

Sigurnost, sloboda, kritički stav, odgovornost i međusobno uvažavanje preduvjeti su za stvaranje kulture dijaloga, ali se te vrijednosti dijaloškom praksom ujedno i potvrđuju, proizlaze iz nje. Stoga učiteljeva zadaća nije predstaviti i prenijeti gotove, neupitne obrasce ponašanja i sadržaje obrazovanja (jer je svako znanje ograničeno i vrijedi u nekome trenutku ili periodu u ljudskoj povijesti te zastarijeva kada ne može odgovoriti na potrebe novoga vremena ili na neka nova pitanja) nego s učenicima zajednički tragati za vrijednostima i zakonima života i omogućiti im slobodno tumačenje svijeta i sebe u tom svijetu (Andrejeva, 2005). Nastavni sadržaj tako postaje ono što povezuje učenike i učitelje, ono što ih zbližava u zajedničkom činu propitivanja, interpretiranja i spoznavanja. Dakle, suprotno od statičkog prenošenja i pasivnog prihvaćanja postojećeg, dijalog predstavlja dinamičku aproksimaciju, približavanje znanju o svijetu, drugima i sebi putem promišljanja i razumijevanja (Shor i Freire, 1987). Takvo spajanje učenika i učitelja u interpretaciji i reviziji nastavnog sadržaja u pedagogiji se objašnjava didaktičkim trokutom (učenik – sadržaj – učitelj) (Bašić, 1999). No jednako tako, činjenica nestalnosti znanja i potreba njegovoga kritičkog propitivanja u razredu ne znači da učiteljevo stručno znanje nema vrijednost ili da ga on ne posjeduje. Upravo suprotno, učitelj svoju sigurnost u vlastitu stručnost dokazuje spremnošću da propituje, da vodi učenike u njihovome propitivanju i na taj način nanovo interpretira svoje znanje i otkriva ga u nekom novom svjetlu (Shor i Freire, 1987). Osim što time pokazuje duboko uvažavanje učenika i ohrabruje ih u njihovome osobnome rastu, učitelj na ovaj način podučava učenike kako biti kritički intelektualac (Giroux, 2003), a to znači aktivan građanin u demokratskom društveno-političkom uređenju. Takav građanin predstavlja prevenciju pred opasnošću totalitarističkih nastojanja različitih vrsta (političkih ili društvenih u vidu ugnjetavanja manjine od strane većine)

kroz afirmaciju ljudskih prava i prava svakog čovjeka na polivalentnost i unikatnost djelovanja (Andrejevna, 2005).

### **Umjesto zaključka – značenje dijaloga u demokratskim društvima**

Sposobnost dijaloga s drugima i sa svijetom osnova je za stvaranje društva prema demokratskim načelima. No, demokracija ne bi trebala biti tek politička organizacija u kojoj je domet građanske aktivnosti odaziv na političke izbore, već takav stil života nekog društva u kojemu je svaki građanin kritički, transformativni intelektualac (Giroux, 2003; Hansen, 2002; O'Loughlin, 1992). Takav građanin ne samo da posjeduje kritički stav, nego i aktivno djeluje kako bi ukazao na nepravdu, spriječio ugnjetavanja i radio za dobro svih ljudi. Dijalog je osnova takve građanske prakse jer je to oblik demokratske komunikacije koji ruši moć dominacije, dovodi u pitanje mitove masovne (konzumerističke) kulture te potvrđuje slobodu pojedinaca da nanovo odrede način na koji žele živjeti (Shor i Freire, 1987). Kako bi ovo zaista zaživjelo, i svaka bi mikrozajednica, pored društva u cjelini, trebala funkcionirati prema navedenim principima. Stoga bi i škola u cjelini, ali i svaka razredna zajednica, trebala odražavati kulturu dijaloga i tako živjeti demokraciju od najranijih godina, ali i učiti i vježbati za izazove i odgovornosti odraslosti.

### **Literatura**

1. Andrejevna, O. M. (2005) Rad na stvaranju subjekatske pozicije studenata u humanističkoj didaktičkoj ravni. *Pedagogija*, 60(3):350-357.
2. Anić, V. i Goldstein, I. (2002) *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber
3. Bašić, S. (1999) Odgoj. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 177-201.
4. Bašić, S. (2009) Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2):27-43.
5. Council of Europe (2008) White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in Dignity (online). URL: [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf), 24.04.2012.
6. Fernandez-Balboa, J. M. i Marshall, J. P. (1994) Dialogical Pedagogy in Teacher Education: Toward and Education for Democracy. *Journal of Teacher Education*. 45(3):172-182.
7. Giroux, H. (2003) Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a Critical Theory of Educational Struggle. *Educational Philosophy and Theory*. 35(1): 5-16.
8. Hansen, D. (2002) Dewey's Conception of an Environment for Teaching and Learning. *Curriculum Inquiry*, 32(3):267-280.
9. Ngan-Ling Chow, E. i dr. (2003) Exploring critical feminist pedagogy: infusing dialogue, participation, and experience in teaching and learning. *Teaching Sociology*, 31(3):259-275.
10. O'Loughlin, M. (1992) Engaging Teachers in Emancipatory Knowledge Construction. *Journal of Teacher Education*, 43(5):336-346.
11. Palekčić, M. (1999) Pedagoški takt – fundamentalni pedagoški pojam. U: Rosić, V. (ur.) *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
12. Petrović-Sočo, B. (2009) Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2): 123-136.

13. Shor, I. i Freire, P. (1987) What is the “dialogical method” of teaching? *Journal of Education*, 169(3):11-31.
14. Slunjski, E. (2009) Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*, 22(2): 104-115.
15. Spajić-Vrkaš, V. i dr. (2001) Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
16. Thornberg, R. (2009) Rules in Everyday School Life: Teacher Strategies Undermine Pupil Participation. *International Journal of Children's Rights*, 17(3):393-413.
17. Vranješević, J. (2005) Participacija učenika i autoritet nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 18(4):83-91.

## **Dialogue - a reflection of student-teacher group culture**

### **Abstract**

Recognition and appreciation of participatory rights of children placed greater emphasis on active methods of teaching and learning such as dialogue. Dialogue was recognized as a suitable technique that acknowledges the child's right to hold and express opinions. Such an approach abandoned the so called traditional understanding of teaching in which children sit quietly and listen to the teacher, and embraced a new one which puts the child and his/her educational needs at the center of the teaching/learning process. In order for this to happen dialogue must not be regarded merely as a didactical technique, but as a complex process (reflected in teacher-student relations) in which teaching and learning is critically reflected and transformed, and an authentic group culture, based on human rights, is created. The paper sets forth and discusses key components of such a culture: relationship warmth and listening to children, shared decision-making, and constructing of collective group values (freedom, safety, respect, responsibility), behavioral patterns and knowledge. Such a culture, the culture of dialogue, genuinely puts the subjects of the teaching/learning process, both students and teacher, at the center.

**Key words:** dialogue, listening to children, shared decision-making, human rights

# Primjena sustava e-učenja u nastavnom okruženju

Mr. sc. **Suzana Tomaš**  
Filozofski fakultet u Splitu  
Odsjek za učiteljski studij

Dr.sc. **Renata Marinković**, red. prof.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U ovom radu bavili smo se istraživanjem o primjeni nastavnih sadržaja u sustavima e-učenja. Oblikovanje sadržaja primjenjivih u nastavnom procesu i integralnom sustavu e-učenja uključuje sve razine obrazovanja, njene strategije, politike i praktičnu provedbu. To se posebno odnosi na procese cjeloživotnog učenja kao i na učenje na daljinu. S obzirom da oblikovanje nastavnih sadržaja u sustavima e-učenja ima temeljnu ulogu u kreiranju nastavnog procesa potrebno je ozbiljno primjenjivati teorije koje su već na međunarodnoj razini zacrtale razvoj obrazovnih kretanja. Uvažavajući teorijsku podlogu ove problematike obrađeni su empirijski pokazatelji ankete provedene u Hrvatskoj akademskoj i istraživačkoj mreži (CARNet). Polaznici tečajeva izjašnjavali su se o oblikovanju nastavnih sadržaja u sustavima e-učenja. Rezultati pokazuju da je pitanje oblikovanja nastavnih sadržaja u sustavima e-učenja sve prisutnije i prema mišljenju ispitanika bitno doprinose razvoju i kvaliteti nastavnog procesa.

**Ključne riječi:** e-učenje, nastavno okruženje, sustav e-učenja

## Uvod

Već krajem dvadesetog stoljeća izvješće Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja u 21. stoljeću preporučuje opće uvođenje "novih tehnologija informacijskog društva u sve zemlje, kako bi se spriječio nastanak još jednog ponora između bogatih i siromašnih zemalja" (Delors i dr., 1998, str. 35). Danas, u 21. stoljeću, obrazovanje je nezamislivo bez primjene informacijske i komunikacijske tehnologije koja omogućuje dostupnost obrazovnih materijala pojedincima željnim stjecanja znanja i vještina u vrijeme i na mjestu prilagođenom njihovim osobnim potrebama. Razvojem i uporabom informacijske i komunikacijske tehnologije s naglaskom na primjenu e-učenja pruža se mogućnost cjeloživotnog učenja. Tako prošireni pedagoški koncept mijenja dosadašnje uloge učitelja, učenika, ali i roditelja. O obrazovnoj tehnologiji raspravlja se kao o proizvodu tehničkog rješenja, a upotrebljava se kao oružje u procesu poučavanja. Sinergija ovih dviju dimenzija određuje sustavni pristup suvremenoj tehnologiji, a provođenje obrazovnog procesa primjenom suvremene tehnologije unapređuje nastavni sadržaj i kvalitetu obrazovanja (Marinković, 2004, str. 43 - 45).

E-učenje je veza između tehnologije i obrazovanja koja obuhvaća skup primjena i procesa kao što su učenje temeljeno na web-u, učenje temeljeno na računalu, virtualni razredi i digitalno

suradivanje. Ono uključuje prezentaciju nastavnih sadržaja preko interneta, računalnih mreža, audio i video traka, satelitskog prijenosa, interaktivnih TV i CD-ROM medija (Kaplan-Leiserson, 2006).

Osim toga, e-učenje se realizira kao sinkrono i asinkrono učenje te ovisi o interakciji između učenika i učitelja ([http://www.isodynamic.com/web/e\\_learn.htm](http://www.isodynamic.com/web/e_learn.htm)). Sinkrono učenje je interakcija učitelja i učenika koja se odvija u realnom vremenu po unaprijed dogovorenom scenariju na unaprijed dogovorenim mjestima. Asinkrono učenje je učenje kod kojeg se interakcija učitelja i učenika događa povremeno, s vremenskim kašnjenjem. Učitelj i učenik komuniciraju, a pri tome njihove aktivnosti nisu vremenski sinkronizirane. Dohvat i prezentacija nastavnih sadržaja moguća je na bilo kojem mjestu u bilo kojem vremenu, a napreduje se vlastitim tempom (Rosić, 2000, str. 19 - 20). Realizacija nastave u sustavima e-učenja ostvaruje se sinkrono i asinkrono. Suradnja, komunikacija i učenje može se odvijati istovremeno, ali i s vremenskim odmakom.

Sustavi e-učenja moraju obuhvaćati infrastrukturu za oblikovanje, čuvanje, pristup i prezentaciju nastavnih sadržaja te mehanizme za vođenje procesa učenja i poučavanja. S obzirom da oblikovanje nastavnih sadržaja u sustavima e-učenja ima temeljnu ulogu u kreiranju nastavnog procesa uopće, potrebno je ozbiljno primjenjivati teorije koje su već poodavno, na međunarodnoj razini, zacrtale razvoj obrazovnih kretanja u sustavu e-učenja. Pitanje tržišne fluktuacije i informacijsko-komunikacijske kompetencije osigurane putem e-učenja bit će temeljeno na kvalitetnijem provođenju, upravljanju i rezultatima obrazovnih i nastavnih procesa (Marinković, Tomaš, 2011, str. 232-237), što dokazuju međunarodna iskustva koja su sve bogatija i sveobuhvatnija. Primjenom teorija oblikovanja nastavnog procesa utvrđuje se znanje onoga koji se poučava, analizira se okruženje učenja, definiraju se cilj i zadaci učenja te se stvara baza za prijenos novog znanja. Onima koji oblikuju nastavne sadržaje zadatak je da zamisli i koncepte stručnjaka područnog znanja u suradnji s programerom ispravno razviju u nastavne sadržaje (Siemens, 2002). Oblikovanje nastavnih sadržaja u e-učenju ima temeljnu ulogu u teoriji oblikovanja nastavnog procesa. Teorija oblikovanja nastavnih sadržaja bavi se metodama nastave u smjeru poboljšanja nastavnog procesa (Reigeluth, 1983, str 14-16).

Sustav oblikovanja nastave pruža smjernice temeljem kojih se oblikuje nastavni proces s ciljem postizanja učinkovitosti procesa učenja i poučavanja. Jedna od primjena tog sustava je model oblikovanja nastave Analysis, Design, Develop, Implement, Evaluate (ADDIE) (Branson, Rayner, 1975). Model ADDIE je „alat“ koji je prethodio ostalim modelima za oblikovanje nastavnog sadržaja (Kovalchick, Dawson, 2003). Pomoću ovog modela precizno se analiziraju oni koji uče, što se uči, gdje se uči, zašto se uči i kako se uči. Prednost ovog modela je formativno vrednovanje koje se provodi tijekom oblikovanja nastave te se na taj način izbjegavaju pogreške nastale tijekom procesa oblikovanja nastavnih sadržaja.

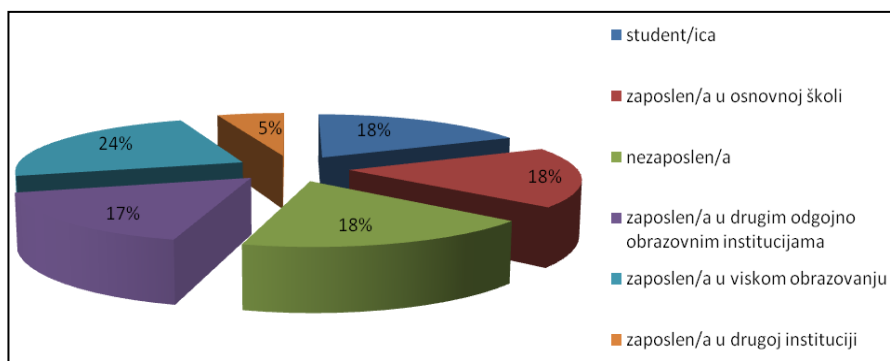
Tako primijenjeni nastavni sadržaji u sustavu e-učenja osiguravaju potrebnu tehnologiju interaktivnih i prilagodljivih okruženja za učenje. Autori nastavnih sadržaja radije impresioniraju publiku nego što žele naučiti korisnika - tada je realizacija nastavnih sadržaja neuspješna. Oni se oslanjaju samo na sadržaj vodeći malo računa o teorijama oblikovanja nastavnih sadržaja u cilju realizacije učinkovite, efikasne i atraktivne nastave. S tim u vezi, Hrvatska akademska i istraživačka mreža (CARNet) obrazuje svoje korisnike u oblikovanju nastavnih sadržaja u sustavu e-učenja. Tečajevi - „e.Tečajevi“ za primjenu u nastavi namijenjeni su učiteljima i nastavnicima informatike u osnovnim i srednjim školama, ali i učiteljima i nastavnicima ostalih predmeta, kao i nastavno-znanstvenom osoblju visokoškolskih ustanova koji tradicionalnu nastavu žele obogatiti e-učenjem (<http://www.carnet.hr/e-tecajevi>). Inspirirani tim tečajevima kreirali smo anketna pitanja u kojima su se polaznici CARNetovih tečajeva izjašnjavali o primjeni, važnosti i oblikovanju nastavnih sadržaja u sustavu e-učenja u nastavnom okruženju. U ovom radu su obrađeni empirijski pokazatelji te ankete.

### **Empirijski pokazatelji**

Iznosimo rezultate ankete provedene u CARNetu u razdoblju od listopada 2011. godine do ožujka 2012. godine. Svrha provođenja ankete bila je prikupiti i sistematizirati mišljenje polaznika CARNetovih tečajeva o oblikovanju nastavnih sadržaja te o njihovoj primjeni u sustavima e-učenja.

### ***Struktura uzorka u istraživanju***

Anketnom ispitivanju pristupila su 72 polaznika CARNetovih tečaja, od kojih je 23% muškaraca i 77% žena. Budući da se ovdje radi o polaznicima rođenim 1947. pa do polaznika rođenih 1993. smatramo da su ovakvi tečajevi namijenjeni širokoj populaciji različitih dobnih skupina. S tim u vezi stupanj obrazovanja ovih ispitanika proteže se od završene srednje škole, njih 20%, zatim završenog fakulteta 55% , do stjecanja magistra znanosti, njih 14% te doktora znanosti, njih 11%. Ovako raznoliki stupanj obrazovanja i različite dobne skupine pokazuju da su polaznici tečajeva heterogeni, a ovi pokazatelji pogoduju cjeloživotnom obrazovanju u svim područjima. Sve navedeno potvrđuje se i prikazom radnog statusa ispitanika koji obuhvaća osnovnoškolske, srednjoškolske, visokoškolske i druge odgojno obrazovne institucije, a ujedno i ostale institucije koje nisu u sustavu obrazovanja (slika 1).



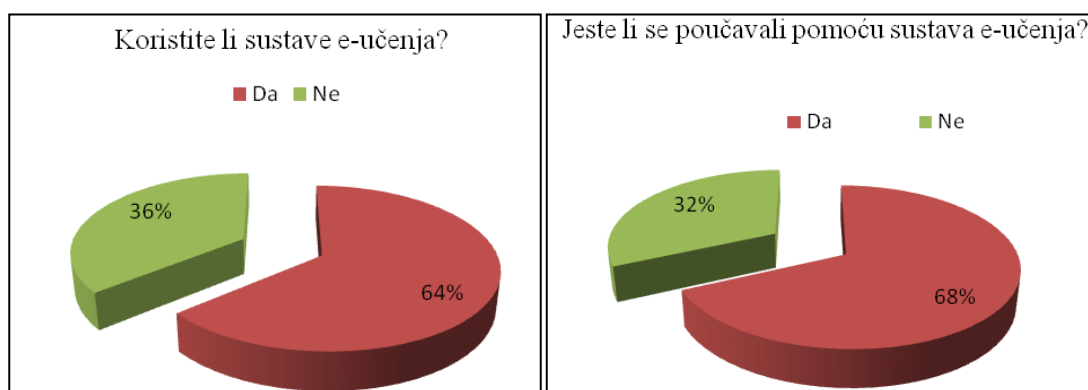
Slika 1. Radni status ispitanika

### Instrument istraživanja

Instrument u ovom istraživanju je anketa sastavljena od petnaest pitanja od kojih je sedam pitanja otvorenog tipa, a osam pitanja zatvorenog tipa. Postavljena je na stranice CARNetovog online tečaja - „e.Tečajevi“ za primjenu u nastavi.

### Rezultati i interpretacija istraživanja

Ispitanici u ovom istraživanju su ciljana skupina i znali smo da se većina njih koristi sustavima e-učenja, ali nismo znali u kojoj mjeri će izraziti svoje pozitivno mišljenje o primjeni i poučavanju u sustavima e-učenja. Ovdje se tretira pitanje zadovoljstva postignutom razinom i odgovarajućim rezultatima - korisnost i upotrebljivost sustava e-učenja.



Slika 2. Odnos između primjene i poučavanja u sustavima e-učenja

S obzirom da su ispitanici polaznici *online* tečaja razumljivo je da koriste sustave e-učenja pa njih 36% ima pozitivan stav, a isti odgovaraju (32%) da su učili pomoću sustava e-učenja. O procjeni vlastitog korištenja računala 27% se smatra stručnjakom, 57% izjasnilo se da vrlo dobro koristi računalo, a 16% da dobro koristi računalo.

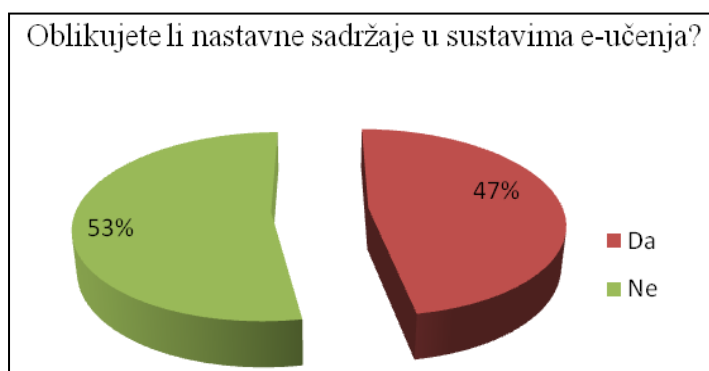


Sustavi e-učenja koje ispitanici koriste između dvije i šest godina su Moodle ([www.moodle.hr](http://www.moodle.hr)), xTEx-Sys (Stankov, 2005), CoLaB Tutor (Žitko, 2010), Blackboard ([bb.zsem.hr](http://bb.zsem.hr)), Propyx ([www.propyx.com](http://www.propyx.com)), WebCT ([webct.dvc.edu/webct/public/home.pl](http://webct.dvc.edu/webct/public/home.pl)), Merlin ([merlin.srce.hr/2011-2012/](http://merlin.srce.hr/2011-2012/)). Zadovoljstvo koje iskazuju upotrebom ovih sustava je pozitivno.

Sustave e-učenja koristi 46 ispitanika, a njih 34 (više od 70%) navode da koriste sustav Moodle. Zašto sustav Moodle? Sustav Moodle je besplatna web aplikacija koja se može koristiti za učinkovito *online* učenje. Sustav za upravljanje učenjem Moodle pruža učiteljima/nastavnicima punu računalnu podršku pri organizaciji i izvođenju *online* nastavnog predmeta. Mogućnosti sustava Moodle su: izrada nastavnih predmeta na jednom sustavu, planiranje nastave i raspored aktivnosti, upotreba kalendara, upravljanje korisnicima, korisničkim ulogama i grupama korisnika na nastavnom predmetu, rad s datotekama i nastavnim sadržajima, provjera znanja i ocjenjivanje korisnika, praćenje aktivnosti korisnika, upotreba mnogobrojnih alata za komunikaciju i suradnju među korisnicima, upravljanje sustavom, sigurnosne kopije, primjena statistike, logovi te opsežan sustav pomoći ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)).

Iz navedenog se opaža pozitivan stav prema primjeni sustava e-učenja, ali moramo napomenuti da sustavi e-učenja „ne uče“ sami po sebi one koji žele učiti pomoću njih. Potrebno je nastavne sadržaje oblikovati i tako oblikovane ugraditi u sustav e-učenja te pri tom imati u vidu mogućnosti koje određeni sustav e-učenja pruža.

Osim toga, od 34 ispitanika koji koriste sustave e-učenja za oblikovanje nastavnih sadržaja, 26 ispitanika navodi neke od teorija oblikovanja nastavnih sadržaja.



Slika 3. Prikaz koliko ispitanika oblikuje nastavne sadržaje u sustavima e-učenja

Navedeni teorijski pristupi su sljedeći:

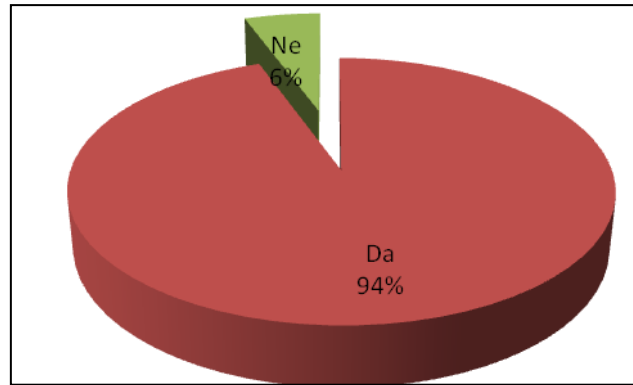
- Teorija Analysis, Design, Develop, Implement, Evaluate – ADDIE analizira one koji uče, što se uči, gdje se uči, zašto se uči i kako se uči. (Branson, Rayner, 1975);

- Robert Gagnè razmatra 9 koraka oblikovanja nastavnih sadržaja i realizira ih privlačenjem pozornosti učenika, izlaganjem o ciljevima, povezivanjem prethodnih znanja s novim znanjima, prikazivanjem poticajnih sadržaja, određivanjem smjernica za učenje, stvaranjem aktivne atmosfere, davanjem povratne informacije, ocjenjivanjem razumijevanja sadržaja učenja, poticanjem pamćenja i primjenom u novim situacijama (Gagnè, 1985, str. 244-276);
- Teorija Dick and Carey obuhvaća: utvrđivanje cilja poučavanja, analiziranje cilja poučavanja, analiziranje učenika i okruženja, utvrđivanje izvedbenih ciljeva, oblikovanje instrumenata za vrednovanje, oblikovanje strategije poučavanja, oblikovanje i izbor načina poučavanja, oblikovanje i provođenje formativnog vrednovanja, promjenu nastavnog procesa i provođenje sumativnog vrednovanja ([http://www.personal.psu.edu/wxh139/Dick\\_Carey.htm](http://www.personal.psu.edu/wxh139/Dick_Carey.htm));
- Teorija zvana *Elaboration theory* bavi se makro strategijama za organiziranje nastave sa slijedom odabira, određivanja redoslijeda, spajanja i izrade sažetaka nastavnih sadržaja (Reigeluth, 1999, str. 425-454);
- Bloomova taksonomija unutar svojeg kognitivnog područja obuhvaća faze znanja (dosjećanja), razumijevanja, primjene, analize, sinteze i vrednovanja. ([http://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s\\_Taxonomy](http://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s_Taxonomy)).

Stoga valja reći da model ADDIE navodi čak njih 50% (od 26 ispitanika), što ukazuje da ovakav model pruža mogućnost sustavnog oblikovanja nastavnih sadržaja u sustavu e-učenja.

Od 72 ispitanika 34 ih navodi da oblikuju nastavne sadržaje u sustavima e-učenja. Međutim, nas je zanimalo koje sustave e-učenja koriste te iz kojeg predmeta su nastavni sadržaji oblikovani u navedeni sustav e-učenja. Samo njih četvero nije dalo odgovor na ovo pitanje iako su naveli da koriste sustav e-učenja za oblikovanje nastavnih sadržaja. Ostali ispitanici navode sljedeće nastavne predmete: europska dimenzija u obrazovanju, informatika (osam ispitanika), kolegij borilački sportovi, kolegij multimedija (tri ispitanika), matematika (tri ispitanika), više kolegija na diplomskim studijima geologije, povijesti, programiranja, njemačkog jezika, biologije, kemije, medicine, hrvatskog jezika (četiri ispitanika) te priroda i društvo (sedam ispitanika). Sustavi koje navode su Moodle, Merlin, web za blended learning, xTex-Sys. Nastavne sadržaje u sustavu Moodle oblikuje čak 80% ispitanika od njih 34, a jedan ispitanik precizira aktivnosti kao što su „hot potatoes program“, „free mind“ i ugrađene datoteke koje provodi u sustavu Moodle.

Ispitanici, njih 68, smatraju da oblikovanje nastavnih sadržaja u sustavima e-učenja pridonosi poboljšanju nastavnog procesa (slika 3).



Slika 4. Odgovori na pitanje "Pridonosi li oblikovanje nastavnih sadržaja u sustavima e-učenja poboljšanju nastavnog procesa?"

Navodeći razlog za pozitivno mišljenje o oblikovanju nastavnih sadržaja u sustavima e-učenja, sudionici ankete navode kao najveću prednost učenje na daljinu. Učenje na daljinu određuju četiri karakteristike: učenike, vrijeme, poučavanje i stupanj interakcije (Hoobs, 2004, str. 6). S obzirom da je primjena interneta omogućila implementaciju sinkrone i asinkrone interakcije (Passerini, Granger, 2000, str. 1-15) učiti se može kod kuće, u knjižnici, u školi, u bilo koje vrijeme i na bilo kojem mjestu. Ovakvo učenje, učenje na daljinu, poistovjećuje se s primjenom sustava e-učenja. Osim toga, kao prednosti primjene sustava e-učenja navode poboljšanje nastavnog procesa u visokom obrazovanju zbog rješavanja problema dostupnosti nastavnih sadržaja i gradiva, poboljšane komunikacije, dostupnosti informacijama, te vođenje evidencije i ocjenjivanja. Zatim, smatraju da nastavni proces u koji je uključen sustav e-učenja jača interakciju i komunikaciju između nastavnika i studenta te studenata međusobno, omogućava bolju prezentaciju znanja i razvijanje kognitivnih, intelektualnih sposobnosti (argumentacijama, raspravama, prezentacijama, i sl.).

Nastavnik postaje „vođa“ i oblikovatelj procesa stjecanja znanja jer „asinkrone diskusije, vođene i sažete od strane učitelja postaju udžbenici pomoću kojih učenici uče jedan od drugoga“ (Passerini, Granger, 2000, str. 1-15).

## Zaključak

Ovim radom se upozorilo na oblikovanje nastavnih sadržaja u sustavima e-učenja zbog sve veće primjene sustava e-učenja u nastavnom okruženju. Osim toga, prikazali smo rezultate anketnog ispitivanja sudionika *online* tečajeva. Rezultati pokazuju da je pitanje oblikovanja nastavnih sadržaja u sustavima e-učenja sve prisutnije i prema mišljenju ispitanika bitno doprinosi razvoju i kvaliteti nastavnog procesa. Sustavi e-učenja u funkciji izvora znanja uvjetuju potrebu za poznavanjem teorija oblikovanja nastavnih sadržaja. Oni omogućuju oblikovanje nastavnih sadržaja

koji se mogu višekratno ponoviti te na taj način otvaraju prostor za kreativni rad i osobno usavršavanje onih koji su u sustavu formalnog i neformalnog obrazovanja. Upotreba ovih sustava u nastavi u prednosti je u odnosu na tradicionalnu nastavu zato što je način stjecanja znanja dostupan bez obzira na vrijeme i mjesto održavanja nastave, a ulaganja u promjene nastavnih sadržaja su minimalna. Iskoriste li se ti potencijali sustava e-učenja, takvo učenje postat će učinkovitije od tradicionalnog.

Mogućnost koju CARNet pruža svojim *online* tečajevima ne smije se zanemariti jer oblikovani nastavni sadržaji u sustavima e-učenja u nastavi se mogu implementirati kao nadopuna tradicionalnom obliku nastave. S tim u vezi, ovi tečajevi pružaju „slobodu“ onima koji ih pohađaju, ali od polaznika se zahtjeva motivacija, disciplina i osobna odgovornost kako bi se zadani zadaci pravovremeno ispunili.

Iako ispitanici smatraju da primjena sustava e-učenja poboljšava nastavni proces, navode da se takvom učenju treba pristupiti kritički. Primjenom sustava e-učenja učitelj nije središte nastavnog procesa, iako je njegova uloga i dalje bitna. Onaj koji poučava ne prenosi samo sadržaje već nesvjesno i svoje stavove te na taj način utječe na onoga koji uči. Često se zaboravlja da „tehnologija ne uči učenike, već učitelj“ (mišljenje ispitanika) koji oblikuje, prilagođava i povezuje tehnologiju i nastavne sadržaje, pri tom precizno analizira one koji uče, što se uči, gdje se uči, zašto se uči i kako se uči.

## Literatura

1. Blackboard (sustav e-učenja): <https://bb.zsem.hr>
2. Bloomova taksonomija (znanja): [http://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s\\_Taxonomy](http://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s_Taxonomy)
3. Branson, R. K., Rayner, G. T., Cox, J. L., Furman, J.P., King, F. J., Hannum, W. H. (1975). Interservice procedures for instructional systems development. (5 vols.) (TRADOC Pam 350-30 NAVEDTRA 106A.) Ft. Monroe, VA: U.S.
4. Delors, J. i drugi, (1998), *Učenje blago u nama*, izvješće u UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. Zagreb: Educa.
5. Dick & Carey: [http://www.personal.psu.edu/wxh139/Dick\\_Carey.htm](http://www.personal.psu.edu/wxh139/Dick_Carey.htm)
6. E-učenje: [http://www.isodynamic.com/web/e\\_learn.htm](http://www.isodynamic.com/web/e_learn.htm)
7. Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
8. Hobbs, V. (2004.): The promise and power of distance learning in rural education: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED498192.pdf>
9. Hrvatska akademska i istraživačka mreža (CARNet): <http://www.carnet.hr/e-tecajevi>  
<http://www.sciencedirect.com/science/journal/03601315>.
10. Kaplan-Leiserson, E (2006): [www.learningcircuits.org./glossary.html](http://www.learningcircuits.org./glossary.html)
11. Kovalchick, A., Dawson, K. (2003). Ed's, Educational Technology: An Encyclopedia. Copyright by ABC-Clio, Santa Barbara: [http://www.indiana.edu/~molpage/Instruc\\_Technol\\_Encyclo.pdf](http://www.indiana.edu/~molpage/Instruc_Technol_Encyclo.pdf)
12. Marinković, R.(2004). *Inteligentni sustavi za poučavanje*, Zagreb: Hrvatska zajednica tehničke kulture.

13. Marinković, R., Tomaš, S.(2011), Formation of teaching content in E-learning, U. M. Čičin-Šain (ur), *In: Computers in Education.* , Rijeka: MIPRO, str. 232 - 237.
14. Merlin (sustav e-učenja): <http://merlin.srce.hr/2011-2012/>
15. Moodle (sustav e-učenja): [www.moodle.org](http://www.moodle.org).
16. Passerini, K., Granger, J. M. (2000.): A developmental Model for distance learning using the Internet, *Computer & Education*, 34(1):1-15, : <http://www.elsevier.com/locate/compedu>
17. Propyx (sustav e-učenja): <http://www.propyx.com>.
18. Reigeluth, C. M. (1983). *Instructional-Design Theories and Models: An overview of their Current Status*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
19. Reigeluth, C. M. (1999). The elaboration theory: Guidance for Scope and Sequences Decisions. In R. M. Reigeluth, (Ed.), *Instructional-design theories and models: An new paradigm of instructional theory*, Volume II, pp. 425-454. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
20. Rosić, M. (2000), *Zasnivanje sustava obrazovanja na daljinu unutar informacijske infrastrukture* (magistarski rad). Zagreb: Fakultet elektrotehnike i računarstva.
21. Siemens, G. (2002), Instructional design in elearning: [http://www.elearnspace.org/Articles/Instructional Design.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/Instructional%20Design.htm).
22. Stankov S. (glavni istraživač) 2003.-2005., Tehnološki projekt MZT: Web orijentirana inteligentna hipermedijska autorska ljuška (TP-02/0177-01).
23. WebCT (sustav e-učenja): <http://webct.dvc.edu/webct/public/home.pl>
24. Žitko, B (2010), *Model inteligentnog tutorskog sustava zasnovan na obradi kontroliranog jezika nad ontologijom*, (doktorska disertacija). Zagreb: Fakultet elektrotehnike i računarstva.

## Application of E-learning System in Learning Environment

### Abstract

This paper deals with the research on the application of educational content in e-learning. The design of an educational content applicable to teaching and integrated system of e-learning includes all levels of education, strategies, policies and practical implementation. This particularly applies to the process of lifelong learning as well as distance learning. Since the design of the educational content in e-learning plays a fundamental role in creating the learning process, it is necessary to seriously apply the theories that have already outlined the development of educational movements at the international level. Taking the theoretical background of these issues into account, empirical evidence of the survey conducted in the Croatian Academic and Research Network (CARNet) were analysed. The respondents were required to share their views on the design of the educational content in e-learning. The results indicate that the issue of designing educational content in e-learning is becoming more and more present, and significantly contributes to the development and quality of the learning process.

**Keywords:** e-learning, learning environment, system of e-learning

# Mišljenja budućih učitelja primarnog obrazovanja o učenju i poučavanju pomoću novih medija

Tomislav Topolovčan  
Učiteljski fakultet u Zagrebu  
Anna Kekez  
Osnovna škola Ivana Lovrića, Sinj

## Sažetak

Cilj istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u mišljenima budućih učitelja primarnog obrazovanja o učenju i poučavanju pomoću novih medija s obzirom na spol i prebivalište. Prigodni uzorak (N = 451) sastojao se od studenata pet studijskih godina učiteljskog studija na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i učiteljskog studija na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu. Česticama likertovog tipa od pet stupnjeva mjerilo se u kojoj se mjeri slažu da pojedini novi medij *pridonosi mogućnostima samostalnog učenja, odnosno poučavanja*. Ne postoje razlike s obzirom na spol u mišljenju o učenju pomoću pojedinog novog medija. Muški studenti pozitivnije procjenjuju poučavanje pomoću Interneta i *tablet* računala. Studenti s prebivalištem na selu negativnije percipiraju učenje pomoću društvenih mreža. Ne postoje razlike s obzirom na prebivalište u mišljenju o poučavanju pomoću pojedinog novog medija. Iako postoje manje razlike s obzirom na spol i prebivalište, vidljivo je da ih novo multimedijско okruženje smanjuje, dok je različito mišljenje mogućnosti učenja i poučavanja uz pojedini medij na razini cijelog uzorka.

**Ključne riječi:** budućí učitelji, novi mediji, primarno obrazovanje, poučavanje, učenje

## Uvod

Razvojem novih tehnologija (medija) predviđa se i njihov utjecaj na odgoj i obrazovanje (Lesourne, 1993) i istražuju te prakticiraju didaktične mogućnosti učenja i poučavanja njima (Šoljan, 1976; Šoljan 1972; Rodek, 1986). Takvo novo (multi)medijско okruženje razvija nove oblike i novu kulturu učenja (Rodek, 2011; UNESCO, 2005) naročito iz razloga što uz nove medije jača mogućnost informalnog učenja. Shodno tome, postavlja se pitanje kako poučavati i organizirati aktivnosti učenja u takvom okruženju te koje su kompetencije (budućih) učitelja za takvo poučavanje i zadovoljavanje potreba današnjih učenika, a samim time i multimedijске didaktike (Matijević, 2008), posebice jer novi mediji omogućuju učenje i poučavanje *bilo gdje* i *bilo kada* (Özdemir i sur., 2009). S druge strane, ukazuje se na digitalnu podjelu (UNESCO, 2007) između razvijenih i nerazvijenih zemalja, obzirom na spol te urbanih i ruralnih područja i mogućnosti obrazovanja pojedinaca koji dolaze iz različitih kultura i socioekonomskih sredina. U skladu s time, postavlja se pitanje kako pojedinci, a naročito učitelji/ce iz različitih sredina, tj. urbanih i ruralnih percipiraju mogućnosti učenja i poučavanja novim medijima?

Studije od prije 30 godina ukazuju na razlike među urbanim i ruralnim učiteljima i školama. Trentham i Schaer (1985) ukazuju da se učitelji iz urbanih i ruralnih sredina razlikuju u zadovoljstvu financijskih prihoda, kurikulumom, moralnim vrijednostima i dr. Pokazalo se da i

učenici srednjih škola iz ruralnih i urbanih sredina imaju različite životne aspiracije, tj. da učenici iz urbanih sredina imaju veće aspiracije prema višoj razini obrazovanja, vrsti posla, većim novčanim primanjima u odnosu na učenike iz ruralnih sredina (McCracken i Barainas, 1991).

S druge strane, Can (2010) je u svojoj studiji na uzorku budućih učitelja i korištenja novih medija došao do rezultata da ne postoji razlika između studenata iz ruralnih i urbanih sredina te s obzirom na spol, tj. da studenti, bez obzira na navedena demografska obilježja, imaju pozitivno mišljenje o korištenju novih medija (projektor povezanog s računalom, DVD-om, Internetom i dr.) što je u skladu s rezultatima istraživanja koje su proveli Yilmaz i Alici (2010) gdje ukazuju na učitelji imaju pozitivno mišljenje o poučavanju pomoću novih medija. U istraživanju koje su proveli Zakaira i sur. (2009) na uzorku od 198 malezijskih učitelja iz ruralnih i urbanih sredina, pokazalo se da se ne razlikuje razina mišljenja o implementaciji multimedija u nastavu, iako i jedni drugi ukazuju na potrebu za razvojem kompetencija korištenja novih medija, što je u skladu s rezultatima istraživanja Chen i sur. (2010) da učitelji ukazuju da su manje kompetentni za poučavanje pomoću novih medija.

Davis (2007) je došao do rezultata koji pokazuju da nema razlike u samo-procjeni kompetentnosti budućih učitelja u informatičkim znanjima i vještinama s obzirom na spol. U istraživanju koje su proveli Şimşek i sur. (2010) pokazalo se da je stav prema obrazovanju na daljinu i pomoću novih medija značajno povezan sa spolom i stupnjem obrazovanja. Yusuf i Balogun (2011) na temelju svog istraživanja ukazuju da budući učitelji imaju pozitivno mišljenje o korištenju ICT u nastavi, te da ne postoji razlika u kompetencijama korištenja ICT s obzirom na spol. Sang i sur. (2010) u svom su istraživanju, također, došli do podataka da ne postoji razlika između ženskih i muških studenata u mišljenju o integraciji novih medija u nastavu. Suprotno ovim rezultatima, Akbulut i sur. (2011) su došli do rezultata da muški studenti imaju pozitivnije mišljenje o korištenju novih medija u nastavi. Do sličnih su rezultata došli i Birgin i sur. (2010) da postoje određene razlike među budućim učiteljima u korištenju novih medija s obzirom na spol.

Iz pojedinih dosadašnjih istraživanja vidljivo je da postoje različiti rezultati vezani za korištenje i mišljenja (budućih) učitelja o novim medijima u nastavi s obzirom na spol i prebivalište. Navedene studije i rezultati čine okvir za provedbu dolje prikazanog istraživanja.

## **Metoda**

Cilj istraživanja je bio utvrditi postoji li razlika u mišljenju o učenju i poučavanju pomoću pojedinih novih medija s obzirom na spol i mjesto prebivališta (selo/grad) budućih učitelja primarnog obrazovanja.

Uzorak se sastojao od studenata pet studijskih godina učiteljskog studija Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Odsjeka u

Čakovcu (N = 451), tj. 420 (93,1%) studentica i 31 (6,9%) studenata, tj. 220 (48,8%) studenata iz grada i 231 (51,2%) sa sela.

Ispitanici su dihotomno zaokruživali pol i mjesto prebivališta (*muško* ili *žensko*; *selo* ili *grad*). U svrhu ispitivanja mišljenja o mogućnostima učenja i poučavanja novim medijima konstruirane su tvrdnje Likertova tipa od pet stupnjeva (**1** = *u potpunosti se ne slažem*, **2** = *ne slažem se*, **3** = *neodlučan/na sam*, **4** = *slažem se*, **5** = *u potpunosti se slažem*) kojima se ispitalo u kojoj se mjeri slažu da pojedini novi medij (računalo, Internet, mobilni telefon, multimedijски softver, *tablet računalo*, *smart-mobiteli* i društvene mreže) *pridonosi mogućnostima samostalnog učenja*, odnosno *pridonosi mogućim oblicima poučavanja*.

Razlika u mišljenju o mogućnostima učenja i poučavanja pomoću novih medija s obzirom na spol i mjesto prebivališta primjenjivao se Mann-Whitney U test. Anketni su upitnik ispunjavali metodom papir i olovka tokom mjeseca prosinca 2011. godine te je istraživanje provedeno u skladu s etičkim kodeksom istraživanja.

## Rezultati i diskusija

Pokazalo se da ni kod jednog novog medija ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju o mogućnostima učenja pomoću novih medija obzirom na spol (Tablica 1).

**Tablica 1. Razlike mišljenja o učenje pomoću novih medija obzirom na spol**

NOVI MEDIJ	Mann-whitney U	M	Mean rank (studenti)	Mean rank (studentice)	Z	Sd	Sig.
Računalo	5964,000	4,31	243,61	224,70	-,863	,783	,388
Internet	6087,000	4,31	239,65	224,99	-,668	,800	,504
Mobilni telefon	5768,000	2,72	249,94	224,23	-1,115	,978	,265
Multimedijски softver	5974,500	4,09	208,73	227,28	-,824	,849	,410
Tablet računalo	5550,500	3,32	256,95	223,72	-1,444	1,002	,149
Smart-mobitel	6091,000	3,00	239,52	225,00	-,634	,946	,526
Društvene mreže	5889,000	2,53	246,03	224,52	-,921	1,081	,357

Nadalje, pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u mišljenju o mogućnostima učenja pomoću društvenih mreža obzirom na prebivalište studenata, tj. studenti iz urbanih sredina nešto pozitivnije misle o mogućnosti učenja pomoću tog medija. Dok kod ostalih medija studeni iz urbanih i ruralnih sredina (sela i grada) jednako misle o mogućnostima učenja pomoću tih medija (Tablica 2).

**Tablica 2. Razlike mišljenja o učenje s novih medija obzirom na prebivalište**

NOVI MEDIJ	Mann-whitney U	M	Mean rank (grad)	Mean rank (selo)	Z	Sd	Sig.
Računalo	25051,000	4,31	227,63	224,45	-,287	,783	,774
Internet	24714,500	4,31	229,16	222,99	-,556	,800	,578
Mobilni telefon	24124,500	2,72	220,16	231,56	-,978	,978	,328
Multimedijски softver	24932,500	4,09	223,83	228,07	-,372	,849	,710
Tablet računalo	24254,000	3,32	220,75	231,00	-,881	1,002	,379
Smart-mobitel	24626,500	3,00	229,56	222,61	-,600	,946	,548
Društvene mreže	21680,500	2,53	242,95	209,85	-2,799	1,081	,005



Pokazalo se da postoje statistički značajne razlike kod mišljenja o poučavanju Internetom i *tablet* računalom obzirom na spol, tj. studenti u odnosu na studentice pozitivnije misle o navedena dva medija i mogućnostima poučavanja pomoću njih. Kod ostalih medija bez obzira na spol jednako misle o mogućnostima poučavanja pomoću tih medija (Tablica 3).

**Tablica 3. Razlike mišljenja o poučavanje s novim medijima obzirom na spol**

NOVI MEDIJ	Mann-whitney U	M	Mean rank (studenti)	Mean rank (studentice)	Z	Sd	Sig.
Računalo	5459,000	4,35	259,90	223,50	-1,670	,751	,095
Internet	5100,000	4,33	271,48	222,64	-2,240	,766	<b>,025</b>
Mobilni telefon	6284,000	2,65	218,71	226,54	-,340	,988	,733
Multimedijski softver	6459,000	4,04	227,65	225,88	-,078	,889	,937
Tablet računalo	5063,000	3,19	272,68	222,55	-2,171	1,037	<b>,030</b>
Smart-mobitel	6402,000	2,77	229,48	225,74	-,163	,972	,870
Društvene mreže	6110,500	2,49	213,11	226,95	-,590	1,096	,555

Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju pridonose li novi mediji mogućim oblicima poučavanja s obzirom na prebivalište studenata, tj. studenti iz ruralnih i urbanih sredina jednako misle o mogućnostima poučavanja pomoću pojedinih novih medija (Tablica 4).

**Tablica 4. Razlike mišljenja o poučavanje s novim medijima obzirom na mjesto prebivališta**

NOVI MEDIJ	Mann-whitney U	M	Mean rank (grad)	Mean rank (selo)	Z	Sd	Sig.
Računalo	24086,000	4,35	219,98	231,73	-1,065	,751	,287
Internet	25032,500	4,33	224,28	227,63	-,304	,766	,761
Mobilni telefon	24403,500	2,65	221,43	230,36	-,768	,988	,443
Multimedijski softver	24859,500	4,04	223,50	230,36	-,429	,889	,668
Tablet računalo	24848,500	3,19	228,55	223,57	-,426	1,037	,670
Smart-mobitel	25049,000	2,77	227,64	224,44	-,276	,972	,670
Društvene mreže	22940,500	2,49	237,23	215,31	-1,848	1,096	,065

Rezultati ukazuju da u većini slučajeva ne postoji razlika u mišljenju o mogućnostima učenja i poučavanja novim medijima obzirom na spol i prebivalište budućih učitelja, tj. u određenoj mjeri potvrđuju rezultate Cana (2010) da ne postoje razlike u mišljenju o korištenju novih medija između budućih učitelja iz ruralnih i urbanih sredina. Također, u određenoj mjeri, ovi rezultati su u skladu s rezultatima Zakaira i sur. (2009) gdje također učitelji iz ruralnih i urbanih sredina jednako misle o korištenju novih medija. Što se može objasniti time što učenici dobar dio formalnog srednjoškolskog i visokog obrazovanja stječu u urbanim sredinama, što možda utječe na njihovo mišljenje i stavove. U određenoj mjeri se potvrđuju rezultati do kojih su došli Davis (2007), Yosuf i Balogun (2011) i Sang i sur. (2010), tj. da ne postoji razlika u mišljenju o korištenju novih medija s obzirom na spol, dok su ovi rezultati suprotni rezultatima istraživanja Şimşek i sur. (2010), Birgin i sur. (2010) i Akbulut i sur. (2011) gdje se pokazalo da postoje razlike s o korištenju novih medija s obzirom na spol što se može tumačiti obzirom na različitu kulturološku pozadinu ispitanika. Također valja napomenuti na različite metodološke osobine istraživanja, ali se mogu smatrati određenim indikatorima korisnim za usporedbu. Valja napomenuti da budući učitelj (bez obzira na

spol i ruralno/urbano prebivalište) različito misle o mogućnostima učenja i poučavanja s obzirom na svaki pojedini navedeni medij, tj. procjenjuju da računalo, Internet i multimedijски softver znatno više pridonose mogućnostima učenja i poučavanja u odnosu mobilni telefon, *tablet* računalo, smart-mobitel i društvene mreže (Tablica 1, 2, 3 i 4). To se može objasniti tako što su računalo, Internet i multimedijски obrazovni software zaživjeli u odgojno-obrazovnoj praksi.

## **Zaključak**

Iako se, tradicionalno, ukazuje na razlike urbanih i ruralnih sredina, s aspekta odgoja i obrazovanja, na temelju provedenog istraživanja ukazuje se da u većini slučajeva ne postoje razlike (na ovom uzorku) u mišljenju o mogućnostima o učenju i poučavanju s novim medijima između budućih učitelja koji dolaze iz urbanih ili ruralnih sredina i s obzirom na njihov spol, što potvrđuju i pojedina druga inozemna istraživanja. Drugim riječima, vidljivo je da ne postoje razlike u mišljenju o mogućnostima učenja s obzirom na spol, tj. i ženski i muški studenti procjenjuju da svaki pojedini medij jednako pridonosi mogućnostima učenja. Nadalje, studeni iz ruralnih i urbanih sredina imaju isto mišljenje o mogućnostima učenja uz svaki pojedini novi medij, s time da jedino u pogledu društvenih mreža studenti iz urbanih sredina za taj medij misle da u nešto većoj mjeri pridonosi mogućnostima učenja u odnosu na studente iz ruralnih sredina. Valja naglasiti da sve podskupine studenata (muški/ženski, grad/selo) misle da računalo, Internet i multimedijски softver u većoj mjeri pridonose mogućnostima učenja od ostalih novih medija. Nadalje, muški studenti misle da Internet i *tablet* računalo u većoj mjeri pridonose mogućnostima poučavanja u odnosu na studentice, dok kod ostalih pojedinih medija imaju isto mišljenje o mogućnosti poučavanja. S druge strane, studenti iz ruralnih i urbanih sredina imaju isto mišljenje o mogućnostima poučavanja pomoću svakog pojedinog medija. Svakako valja naglasiti da i muški i ženski studenti, te studenti iz ruralnih i urbanih sredina podjednako misle da računalo, Internet i multimedijски softver, trenutno, u većoj mjeri pridonose poučavanju od ostalih novih medija. Ovo u određenoj mjeri ukazuje se novi mediji smanjuju razlike između ruralnih i urbanih sredina, te spolnih razlika, naročito u pogledu odgoja i obrazovanja i mogućnostima cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Drugim riječima, bez obzira na prostornu udaljenost, geografska obilježja i spolne razlike pojedinaca, novi mediji pružaju jednake mogućnosti obrazovanja, naročito u kontekstu obrazovanja na daljinu i e-učenja. Svakako, u tom pogledu ključna je kompetencija *učiti-kako-učiti* i sposobnost pojedinaca iz različitih sredina za samostalno učenje što stoji kao preporuka za daljnja istraživanja.

## Literatura

1. Akbulut, Y., Odabasi, H. F. & Kuzu, A. (2011), Perceptions of Preservice Teachers Regarding the Tntegration of Information and Communication Technologies in Turkish Educational Faculties. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3): 175-184.
2. Birgin, O., Coker, B. & Calioğlu, H. (2010), Investigation of first year pre-service teachers' computer and internet use in terms of gender. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2: 1588-1592.
3. Can, S. (2010), Attitudes of Pre-service Teachers from the Department of Elementary Education Towards the Effects of Material Use on Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2): 46-54.
4. Chen, W., Lim, C. i Tan A. (2010), Pre-Service Teacher's ICT Experiences and Competencies: New Generation of Teacher in New Age In: Wong, S. L., Kong, S. C. & Yu, F. Y. (eds.) *18th Conference on Computer in Education*. Malaysia: Asia-Pacific Society for Computers in Education, pp. 631-638.
5. Davis, J. L. (2007), Pre-service teachers' self-perception of competency in computer knowledge and skills. Southwest Educational Research Association (SERA) Conference, San Antonio, Texas.  
<http://faculty.tamuc.edu/jdavis1/portfolio/presentations/SERA07/PCskills-PST-SERA07.pdf> (06.03.2012.).
6. Lesourne, J. (1993), *Obrazovanje i društvo: izazovi 2000. godine*. Zagreb: Educa.
7. Matijević, M. (2008), Multimedia didactics for a knowledge society. In: Cindrić, M., Domović, V. I Matijević, M. (eds.) *Pedagogy and the knowledge society: 2nd Scientific Research Symposium Pedagogy and the Knowledge Society*. Zagreb: Učiteljski fakultet, pp. 231-240.
8. McCracken J. D. & Barcinas, J. D. (1991), Differences Between Rural and Urban Schools, Student Characterictics and Student Aspirations in Ohio. *Journal in Research in Rural Education*, 7(2): 29-40.
9. Rodek, S. (1986), *Kompjuter i suvremena nastavna tehnologija*. Zagreb: Školske novine.
10. Rodek, S. (2011), Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152(1): 9-28.
11. Sang, G. et al. (2010), Student-teachers thinking precesses and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviours with educational technology. *Computers & Education*, 53(1), 103-112.
12. Şimşek, A., İskenderoğlu, T. & İskenderoğlu, M. (2010), Investigating preservice computer teachers' attitudes towards distance education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9: 324-328.
13. Šoljan, N. N. (1972), *Nastava i učenje uz pomoć kompjutera*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
14. Šoljan, N. N., (1976), *Obrazovna tehnologija*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Trentham, L. L. & Schaer, B. B. (1985), Rural and Urban Teachers: Differences in Attitude and Self Concepts. *Research in Rural Education*, 3(1): 3-5.
16. Yilmaz, N. & Alici, S. (2010), Investigating Pre-Service Early Childhood Teachers' Attitudes Towards the Computer Based Education in Science Activities. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3): 161-167.
17. Yosuf, M. O. & Balogum, M. R. (2011), Student-Teachers' Competence and Attitude Towards Information and Communication Technology: A Case Study in Nigerian University. *Contemporary Educational Technology*, 2(1): 18-36.
18. UNESCO (2005), *Information and commuication technologies in schools: a handbook for teachers or how ICT can create new, open learning environments*. Paris.
19. UNESCO, (2007), *Prema društvima znanja*. Zagreb: Educa.

20. Zakaira, E., Daud, M. Y. i Meerah, S. M. (2009), Percieved Needs of Urban and Rural Mathematics Majors Teaching Science in Malasyian Secondary Schools. *International Education Studies*, 2(2): 82-89.

## **Opinions of Pre-service Elementary Education Teachers on Teaching and Learning via New Media**

### **Abstract**

The aim of this research was to establish if there were any differences between pre-service elementary education teachers concerning the role of the new media in the process of teaching and learning with regard to their gender and place of residence. The sample consisted of pre-service elementary education teachers of all five years (N = 451) from the Faculty of Teacher Education, the University of Zagreb, and the Faculty of Teacher Education, the University of Split. The five-degree Likert type scale measured the extent to which they agreed that particular new media contributed to the possibility of independent learning and teaching. With regard to gender, there were no differences of opinion regarding teaching via particular new media. Male students assessed teaching via the Internet and tablet computers positively. The students from rural areas tended to perceive the use of social networks in the process of teaching more negatively. With regard to place of residence, there were no differences of opinion concerning the use of new media in the process of teaching. Although there are some minor differences with regard to gender and place of residence, it is noticeable that they are being diminished by the new multimedia environment, while there is difference of opinions concerning the possibility of teaching and learning via some particular new media on the level of the whole sample.

**Keywords:** pre-service teachers, new media, elementary education, teaching, learning

# Kultura samovrednovanja

Dr. sc. **Daria Tot**, doc.  
Učiteljski fakultet u Zagrebu

## Sažetak

Uspostava sustava samovrednovanja (unutarnjeg vrednovanja) događa se na temelju inicijative određene škole. Ključna slabost osiguranja kvalitete leži u tome što obično zakon uspostavlja sustav unutarnjeg nadzora (vrednovanja) rada, a od škola ne zahtijeva eksplicitno uspostavljanje "filozofije kvalitete" (što bi inače trebala biti pretpostavka razumljiva sama po sebi), to jest sustava i mjera osiguranja kvalitete rada (Šebart-Kovač i Krek, 2001). Vrlo je bitno na nacionalnoj razini uspostaviti filozofiju osiguranja kvalitete rada obrazovnih ustanova, odnosno kvalitetan i čvrsto uspostavljen model (načela, instrumente...) samovrednovanja učitelja i osiguranja kvalitete rada u školskim ustanovama. Modeli i modeliranje jedno su od važnijih sredstava u proučavanju značajki sustava i rješavanju praktičnih problema i zadataka. Samovrednovanje se provodi putem određenog modela kojim se standardizira postupak (tijek) samovrednovanja. Uključuje izradu nacrtu procesa samovrednovanja kako bi se postigla što veća interpretabilnost podataka (ishoda) prema čemu se u metodološkom smislu samovrednovanje približava znanstvenom istraživanju. Model samovrednovanja učitelja najbliži je onom modelu koji mjeri ishode, koji je procesno orijentiran i služi donošenju razvojnih odluka. U radu će se prikazati etape modela samovrednovanja učitelja kao i dijelovi hipotetičkog modela samovrednovanja učitelja koji se odnose na njegova bitna načela i sastavnice o kojima ovisi njegova kvaliteta.

**Ključne riječi:** samovrednovanje učitelja, vrednovanje škole, kultura samovrednovanja, model samovrednovanja učitelja

## Uvod

Proces osiguravanja i unapređivanja kvalitete u školi odvija se kroz četveroetajni ciklus, odnosno *Demingov krug* (Deming, 2000) koji obuhvaća: planiranje, realizaciju, samovrednovanje i korekciju. Poboljšana razina kvalitete transformira ovaj krug u stalno rastuću spiralu. Svaki sljedeći zavoj spirale ponavlja osnovne korake, ali na kvalitativno poboljšanoj (višoj) razini.

Projektiranje se može označiti kao zamišljanje stvarnosti, a najvažnija metoda projektiranja je modeliranje. Pojednostavljeno, modeliranje je predstavljanje jedne strukture (ili procesa) drugoj pod uvjetom da je između 'originala' i 'modela' moguće odrediti sličnost. Elementi modela mogu biti drukčije prirode od elemenata originala s tim da odnosi između elemenata ostaju nepromijenjeni. Modeliranje je znanstvena metoda istraživanja različitih sustava (Kvašček, 1977). Vršiti se uz pomoć konstruiranja modela tih sustava, pomoću održavanja osnovnih obilježja predmeta istraživanja i proučavanja funkcioniranja modela prijenosom dobivenih činjenica na predmet ispitivanja. Kakav će se model odabrati ovisi o percepciji stvarnosti onoga tko modelira. Naime, uvijek se modelira 'iz nekog aspekta', ovisno o interesu i cilju onoga koji modelira kao i njegovoj mogućnosti zapažanja. Modeli su, prema tome, misaona konstrukcija te percepcije. Različitost percipiranja vodi različitim

modelima, ali isto tako i različite profesije modeliraju jedan te isti original drukčije prema svojim preokupacijama.

Do takozvanog hipotetičko-algoritmičkog modela dolazi se *algoritmizacijom* za čiju je uspješnost presudna točnost i razumljivost uputa, elementarni koraci koje valja ostvariti prema uputama i obveznost rješavanja onih zadataka kojima je algoritam namijenjen. Izvedena rješenja i «znanje je najkorisnije učitelju kad ga 'otkrije' vlastitim kognitivnim naporom, jer ga tad rabimo i njime se služimo kao referencom u odnosu na prijašnje znanje» (Bruner, 2000., str. 11). Tako je kriterij valjanosti modela iskustvo ili akcija prema okruženju koje omogućuje ugrađivanje novih uputa u model, zatim korigiranje i stabiliziranje modela.

Prema svrsi i uporabi model samovrednovanja učitelja je dominantno model odlučivanja. Ovaj se model sve više prakticira u novije vrijeme i služi za prikazivanje složenosti situacije pri donošenju važnih odluka. Svako samovrednovanje zbog nedostatka distance ima i rukavaca koji prema mišljenju Lausset (2005) u najboljem slučaju ostaju netaknuti (neotkriveni). Zato se preporuča povremeno provjeriti važna područja putem vanjskog vrednovanja. To će dati nove poticaje samovrednovanju. Kump (2000) ističe da je zajedničko svakom samovrednovanju: metakoordinacija procesa samovrednovanja; kombiniranje samovrednovanja i vanjskog vrednovanja (kolegijalne kontrole); izvještavanje o samovrednovanju (analiziranje prednosti i slabosti te izvještavanje o usavršavanju); odnos između rezultata samovrednovanja i odluka o financiranju aktivnosti. Ovi skupni elementi predstavljaju osnovu za opredjeljivanje o vrsti (samo)vrednovanja koja će se primijeniti.

### **Cilj istraživanja**

Prikazati, na temelju teorijske analize i rezultata istraživanja, one dijelove hipotetičkog modela samovrednovanja nastavnika koji se odnose na njegova bitna načela i sastavnice o kojima ovisi njegova kvaliteta te prikazati moguću primjenu takvog modela.

### **Problemi istraživanja**

1. Ispitati kojem konceptu samovrednovanja i samovrednovanja kvalitete učiteljeva profesionalnog djelovanja učitelji i vodstvo škole daju prednost
2. Utvrditi načela koja najbolje predviđaju načelo svrhovitosti samovrednovanja učitelja
3. Utvrditi sastavnice o kojima ovisi kvaliteta učiteljeva samovrednovanja

## **Metoda**

### ***Ispitanici***

U istraživanju je sudjelovalo: 229 učitelja razredne nastave, 228 učitelja predmetne nastave te 129 ravnatelja i stručnih suradnika (vodstva škole)<sup>1</sup>.

### ***Instrumenti i postupak istraživanja***

Za potrebe istraživanja korištena je anketa Likertovog tipa gdje se na skali od 5 stupnjeva treba izjasniti od 5 = *izuzetno velik značaj* do 1 = *zanemarljiv značaj*. U pitanjima o konceptima samovrednovanja ispitanicima su ponuđeni mogući odgovori.

Rezultati su obrađeni u SPSS programu. Za procjenu načela svrhovitosti samovrednovanja i utvrđivanje sastavnica o kojima ovisi kvaliteta učiteljeva samovrednovanja provedena je multipla regresijska analiza s Enter metodom i Stepwise metodom.

## **Rezultati i rasprava**

### ***Prosuđivanje koncepta samovrednovanja učitelja***

U svakoj školi postoje manje ili više uspješni vidovi suradnje među učiteljima. Ipak, unatoč sveprisutnom zahtjevu za timskim radom, specifičnost učiteljske profesije jest individualizam i izoliranost u školskim zgradama koje ne predviđaju stalnu međusobnu komunikaciju i suradnju. Istraživanja (Lortie, 2002) ukazuju kako učiteljska izoliranost može imati snažne posljedice na kvalitetu njihova rada, odnosno nastave kao i na stupanj njihove međusobne suradnje. Ključna je posljedica izoliranosti učitelja propuštanje prigode vlastitog profesionalnog razvoja.

U našem smo istraživanju učitelje, ravnatelje i stručne suradnike pitali za mišljenje o tome kojem bi konceptu samovrednovanja učitelja dali prednost (Tablica 1).  $H_i^2$  testom je utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima ( $hi^2$ -test = 16,536;  $p < 0,01$ ). Značajno više je odabirana kombinacija timskog i pojedinačnog samovrednovanja.

---

<sup>1</sup> *Vodstvo škole* je termin koji se koristi u području samovrednovanja kao naziv za ravnatelja i njegove bliske suradnike u vođenju škole.

Tablica 1: Koncept samovrednovanja učitelja

Ispitanici	N	Timsko samovrednovanje – tim (povjerenstvo) provodi samovrednovanje svih učitelja	Pojedinačno samovrednovanje - svaki učitelj za sebe	Kombinacija timskog i pojedinačnog samovrednovanja
<b>učitelji razredne nastave</b>	229	17	46	166
		2,9%	7,9%	28,4%
<b>učitelji predmetne nastave</b>	228	15	44	169
		2,6%	7,5%	28,9%
<b>vodstvo škole</b>	127	6	7	114
		1,0%	1,2%	19,5%
<b>ukupno</b>	584	38	97	449
		6,5%	16,6%	76,9%

Sljedećim pitanjem pokušalo se saznati mišljenje ispitanika o tome koji im se koncept samovrednovanja kvalitete učiteljeva profesionalnog djelovanja čini prihvatljivim. Rezultati su prikazani u Tablici 2. I ovdje je utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima ( $\chi^2$ -test= 34,988;  $p < 0,01$ ). Značajno manje je odabiran koncept vanjskog vrednovanja. Većina ispitanika (njih 52,1%) izjasnila se za potrebu kombiniranja izvanškolskog i unutarškolskog samovrednovanja što potvrđuje svijest o važnosti uključivanja objektivnih kriterija u tako važnom procesu kao što je samovrednovanje. Činjenicu da se čak 43,4% učitelja i vodstva škole opredijelilo za unutarnje samovrednovanje možemo tumačiti dvojako. S jedne strane željom učitelja za uspostavljanjem koncepta (samo)vrednovanja svoga rada u školama, ali i kao potrebu veće autonomnosti u svom profesionalnom radu i razvoju.

### Načela samovrednovanja učitelja

Pri utvrđivanju načela koja najbolje predviđaju *načelo svrhovitosti samovrednovanja – ostvarivost i korisnost ciljeva* (kriterijska varijabla) provedena je multipla regresijska analiza s Enter metodom. Rezultati su prikazani u Tablici 3.



Tablica 2: Koncept samovrednovanja kvalitete učiteljeva profesionalnog djelovanja

Ispitanici	N	Vanjsko vrednovanje – provode ga izvanškolske institucije (npr. državna inspekcija/nadzor, Agencija i dr.)	Unutarnje samovrednovanje – provede ga učitelji, vodstvo škole i učenici	Kombinacija izvanškolskog i unutarškolskog samovrednovanja
<b>učitelji razredne nastave</b>	227	10	127	90
		1,7%	22,0%	15,6%
<b>učitelji predmetne nastave</b>	223	10	93	120
		1,7%	16,1%	20,8%
<b>vodstvo škole</b>	128	6	31	91
		1,0%	5,4%	15,7%
<b>ukupno</b>	578	26	251	301
		4,5%	43,4%	52,1%

Regresijskom analizom utvrđeno je da su sljedeća načela značajni prediktori načela svrhovitosti: *usmjerenost na budućnost, odgovornost, profesionalnost, transparentnost, te pravodobnost i stalnost samovrednovanja*. Prema navedenom, načelo usmjerenosti na budućnost najviše doprinosi predviđanju ( $\beta = 0,281$ ). Više procijenjen značaj navedenih načela predviđa više procijenjeni značaj načela svrhovitosti. Navedena načela zajedno predviđaju 49% svrhovitosti samovrednovanja.

Tablica 3: Prikaz rezultata regresijske analize za procjenu načela svrhovitosti samovrednovanja

Prediktori	$\beta$	t	p
Načelo samovrednovanja <b>usmjerenog budućnosti</b> – predviđanje pojava; preveniranje, prognostička vrijednost	<b>,281</b>	7,509	,000
Načelo <b>odgovornosti</b> za samovrednovanje	<b>,243</b>	5,686	,000
Načelo <b>objektivnosti/nepristranosti</b> samovrednovanja	-,043	-,979	,328
Načelo <b>pravodobnosti i stalnosti</b> samovrednovanja	<b>,081</b>	1,985	,048
Načelo <b>transparentnosti</b> samovrednovanja – jasnoća kriterija praćenja, procjenjivanja i posljedica procjene	<b>,112</b>	2,587	,010
Načelo <b>profesionalnosti</b> samovrednovanja - organizacijski, metodički i tehnički aspekt samovrednovanja na visokoj profesionalnoj razini	<b>,151</b>	3,218	,001
Načelo <b>etičnosti</b> samovrednovanja – uvažavanje svakog sudionika samovrednovanja, korektnost odnosa među sudionicima, povjerljivost podataka...	,047	,986	,325
Načelo <b>autonomnosti</b> samovrednovanja - odluke o planiranju, izvođenju i korištenju rezultata samovrednovanja donose sudionici bez vanjskih pritisaka	,025	,602	,547
<b>R= 0,699</b>		<b>R<sup>2</sup>= 0,488</b>	

## **Kvaliteta vrednovanja i samovrednovanja učitelja**

Messner (2002) naglašava potrebu pridržavanja etičnosti u samovrednovanju i vrednovanju učitelja, posebno u svezi s problematikom komuniciranja. On smatra da sve sudionike i skupine koje sudjeluju u vrednovanju treba kvalitetno informirati o načinu i ulozi kao i tijekom samovrednovanja. Bitno je ishoditi potporu školskog menadžmenta. Kvalitetu učiteljeva vrednovanja i samovrednovanja ispitanici su prosuđivali temeljem razine značaja ponuđenih sastavnica. Radi se o utvrđivanju sastavnica koje najbolje predviđaju značaj *planiranje procesa vrednovanja i samovrednovanja* (organiziranje, odabir i oprema nositelja samovrednovanja, vremenska dinamika) kao sastavnice o kojoj ovisi kvaliteta učiteljeva samovrednovanja (Tablica 4). U tu svrhu provedena je multipla regresijska analiza sa Stepwise metodom zbog visokih korelacija između potencijalnih prediktora. Regresijskom analizom utvrđeno je da su šest sastavnica značajni prediktori značaja planiranja procesa samovrednovanja kao sastavnice o kojoj ovisi kvaliteta učiteljeva samovrednovanja, a to su prema njihovoj prediktivnoj značajnosti: *Odluka o metodama, tehnikama i instrumentima za prikupljanje podataka; Odabir i pripremljenost subjekata – nositelja samovrednovanja (učenika, učitelja, vodstva škole...); Obrada i analiza prikupljenih podataka; Određivanje jasnih, ostvarivih, mjerljivih, i vremenski razrađenih ciljeva samovrednovanja učitelja usklađenih sa školskim razvojnim planom; Odabir sadržaja samovrednovanja (koji su usklađeni s ciljevima); Plan daljnjih mjera za poboljšanje učiteljeva profesionalnog djelovanja i kompetencija sukladno strategijskom razvojnom planu škole (strategijama razvoja, viziji)*. Navedene sastavnice zajedno predviđaju 58,7% značaja planiranja procesa samovrednovanja kao sastavnice o kojoj ovisi kvaliteta učiteljeva samovrednovanja.

## **Primjena hipotetičko-algoritmičkog modela samovrednovanja učitelja**

Pretpostavka uvođenja, odnosno primjene modela samovrednovanja učitelja i bitan uvjet kvalitete samovrednovanja jest pozitivno ozračje i djelovanje sukladno načelima samovrednovanja učitelja. Da bi model mogao uspješno funkcionirati i zadovoljiti očekivanja učitelja, učenika, vodstva škole, roditelja, društvene (lokalne) zajednice, odnosno škole u cijelosti, svi bi se sudionici procesa vrednovanja i samovrednovanja učitelja u svom djelovanju trebali ponašati sukladno načelima: usmjerenost na budućnost, odgovornost, profesionalnost, transparentnost, te pravodobnost i stalnost samovrednovanja. Bitna je vanjska potpora procesu samovrednovanja učitelja i kvalitete nastave jer se tako stvara kultura i poticajno ozračje za učinkovito samovrednovanje. Ipak, ne postoje jednostavni ili konačni modeli efikasnog odnosa između unutarnje i vanjske evaluacije. Važan je kontekst svake škole. Mora biti jasno je li glavna funkcija vanjskog nadzora poboljšanje ili dokazivanje. Proporcionalnosti moraju biti uzete u obzir, a to može biti učinjeno ako se vodi briga o tome

Tablica 4: Prikaz rezultata regresijske analize za procjenu značaja planiranja procesa samovrednovanja kao sastavnice o kojoj ovisi kvaliteta učiteljeva samovrednovanja.

<b>Prediktori</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
01. Snimanje stanja – obrazovnih i profesionalnih potreba učitelja i potreba škole.	,016	,464	,642
02. Snimanje materijalnih i personalnih uvjeta za samovrednovanje.	-,033	-,913	,362
03. Odabir sadržaja samovrednovanja (koji su usklađeni s ciljevima)	<b>,138</b>	3,616	,000
04. Određivanje jasnih, ostvarivih, mjerljivih, i vremenski razrađenih ciljeva samovrednovanja učitelja usklađenih sa školskim razvojnim planom.	<b>,143</b>	3,629	,000
05. Obuhvat, jasnoća i valjanost pokazatelja uspješnosti u području koje što se želi vrednovati.	,005	,103	,918
06. Odluka o metodama, tehnikama i instrumentima za prikupljanje podataka.	<b>,287</b>	7,856	,000
08. Objektivnost (nepristranost) samovrednovanja.	,056	1,576	,116
09. Odabir i pripremljenost subjekata – nositelja samovrednovanja (učenika, učitelja, vodstva škole...)	<b>,170</b>	4,806	,000
10. Obrada i analiza prikupljenih podataka.	<b>,144</b>	3,985	,000
11. Interpretacija (objašnjenje) obrađenih rezultata.	-,070	-1,750	,081
12. Uspoređivanje podataka/rezultata samovrednovanja.	-,017	-,447	,655
13. Analiza (prosudba, metaevaluacija) kvalitete procesa i ishoda (rezultata) samovrednovanja učitelja	,057	1,411	,159
14. Plan daljnjih mjera za poboljšanje učiteljeva profesionalnog djelovanja i kompetencija sukladno strategijskom razvojnom planu škole(strategijama razvoja, viziji).	<b>,091</b>	2,576	,010
<b>R= 0,766</b>		<b>R<sup>2</sup>= 0,587</b>	

gdje vanjski nadzor početi, odnosno uzeti u obzir što škola već zna o sebi i koji su joj glavni prioriteti u razvoju.

Model samovrednovanja učitelja obuhvaća tri međusobno povezane etape: Planiranje procesa samovrednovanja učitelja; Izvedbu procesa samovrednovanja učitelja i Planiranje profesionalnog razvoja učitelja. U prvoj etapi polazi se od situacijske analize i definiranja ciljeva. Nakon toga određuje se sadržaj (teme) stručnog usavršavanja i izrađuje plan aktivnosti. Važno je prikazati algoritam aktivnosti samovrednovanja učitelja te odabrati metode i tehnike kojima će se vršiti vrednovanje učitelja od strane drugih subjekata nastavnog procesa te samovrednovanja učitelja u koje se uključuju i te informacije. Nakon izrade instrumenata za prikupljanje podataka vrši se izbor kriterija i pokazatelja samovrednovanja učitelja kako bi mogla uslijediti etapa izvedbe procesa. U procesu izvođenja samovrednovanja učitelja najprije se prikupljaju informacije (podaci), zatim se vrši njihovo sređivanje i obrada podataka kako bi se mogli donijeti odgovarajući zaključci (kvantitativna i kvalitativna analiza rezultata). Analiza bi trebala odgovoriti na temeljna pitanja: Je

su li problemi i njihovi uzroci uklonjeni? Jesu li postignuta željena poboljšanja u smislu promjena, koje su se dogodile u učiteljevoj ličnosti a vezane su za razinu njegova profesionalnog razvoja i osposobljenosti za izvođenje kvalitetne nastave i učenja. Sljedeću etapu čini izvještavanje o procesu i rezultatima samovrednovanja učitelja. Polazi se od povezanosti rezultata samovrednovanja profesionalnog razvoja učitelja i kvalitete nastave kao posljedice učiteljeve profesionalne kompetentnosti. Na temelju analize rezultata samovrednovanja učitelja i analize kvalitete nastave promatrane od strane: učenika, učitelja, vodstva škole, roditelja, kritičkog prijatelja...) određuje se misija i vizija u predmetnom (tematskom) području samovrednovanja, a to je profesionalni razvoj učitelja i kao posljedica kvaliteta nastave. Navedeno tematsko područje integralni je dio cjeline školske misije i vizije osiguranja kvalitete škole u cjelini. Lausset (2005) upozorava da je odgovornost sastavni dio kulture samovrednovanja učitelja. Izvještaj je sredstvo komunikacije i potpora donošenju odluka o razvoju kvalitete. Sudionici vrednovanja i samovrednovanja učitelja trebaju naglašavati pozitivne rezultate, ali se ne bi smjeli plašiti i određenih nepoželjnih ishoda i slabosti. Zbog daljnjeg poboljšanja kvalitete procesa i ishoda samovrednovanja učitelja neophodno je analitički raspraviti o kvaliteti provedenog procesa sa svrhom daljnjeg poboljšanja metodologije planiranja i izvođenja samovrednovanja. Radi se o postupku metaevaluacije koji bi valjalo standardizirati i što više profesionalizirati. Nakon što se izvrši obrada prikupljenih podataka, analiziraju se i interpretiraju rezultati vrednovanja i samovrednovanja učitelja te preispitaju mogućnosti škole, pristupa se izradi plana za poboljšanje učiteljeve profesionalne kvalitete i posljedično kvalitete nastave. Dakle, ishod samovrednovanja učitelja predstavlja temelj za projekciju dijela školskog razvojnog plana i vremenski kraćih operativnih planova. Proces planiranja, izvođenja, samovrednovanja i poboljšanja kvalitete (Demingov krug) ostvaruje se ciklički prema modelu trajno rastuće spirale.

### **Zaključci**

Umjesto opisa, iz cjeline izdvojenih (izoliranih, statičnih) sastavnica procesa samovrednovanja učitelja s mogućim preporukama kako ih valja međusobno povezivati u jedinstveni sustav, modelom samovrednovanja učitelja naglašava se dinamičnost i uzajamna uvjetovanost svih sastavnica tog procesa i školskog razvojnog planiranja. Ovdje je primijenjen metodološki zahtjev da zbir sastavnica nije isto što i njihova cjelina. Model omogućuje da svaki sudionik u nastavi i učenju može vrednovati vlastite aktivnosti i aktivnosti drugih. Istina, do koje je toliko stalo pojedincima, ne nalazi se kao nešto gotovo u subjektivnoj introspekciji, ali ni u objektivnom vanjskom promatranju. Ona nastaje u interpersonalnom i interaktivnom odnosu sudionika u komunikaciji u kojoj interpretiraju jedan drugog. Metaevaluacijskim aktivnostima i unapređivanjem procesa samovrednovanja, kao i vlastitim profesionalnim razvojem i praktičnim djelovanjem, učitelji

pridonose ubrzanom prerastanju tradicijske škole u školu kao «organizaciju za učenje». Taj cilj moguće je dostizati uravnoteženim, objektivnim i razumnim kombiniranjem samovrednovanja i tzv. vanjskog vrednovanja. Važno polazište za uspješan proces samovrednovanja učitelja je stimuliranje učiteljeve profesionalne autonomnosti i odgovornosti da s ljubavlju razvija svoj afektivni, moralni, intelektualni i profesionalni kredibilitet.

## Literatura

1. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
2. Deming, E. W. (2000). *Out of Crisis*, MIT – Centre for Advanced educational services, Cambridge.
3. Kump, S. (2000). Konceptualni in metodološki pristopi v evalvaciji visokega šolstva. U: Štrajn, D. (ur.), *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 143-155.
4. Kvaščev, R. (1977). *Modeliranje procesa učenja*. Beograd: Prosveta.
5. Lausset, R. (2005). *I. M. PACT - Priručnik za samoevaluaciju* (u sklopu projekta «Uvođenje metodologije u inicijative Pakta za stabilnost vezanih za obrazovanje za demokratsko građanstvo – I. M. PACT»), Lozana.
6. Lavie, J.M. (2006). Academic Discourses on School-Based Teacher Collaboration: Revisiting the Arguments, *Educational Administration Quarterly*, 42, 773–805.
7. Lortie, D.C. (2002): *Schoolteacher*. Chicago i London: The University of Chicago Press.
8. Messner, E. (2002). Kaj naredi samoevaluaciju uspešno? U: *I-Probenet – Comenius 3 mreža o samoevaluaciji: Ustvarimo ogledalo za svojo šolo*, 28-33. Prva konferenca u Sibiu, Romunija.
9. Šebart-Kovač, M., i Krek, J. (2001). Prolegomena k vprašanju treh sistemskih pristopov zagotavljanja kakovosti posamezne šolske institucije. *Sodobna pedagogika*, 52, 46-65.

## Self-Evaluation Culture

### Abstract

A system of self-evaluation (inner evaluation) is established following the initiative of a particular school. The biggest drawback of ensuring quality is the fact that the law prescribes a system of inner monitoring (evaluation) of work, whereas schools are not explicitly required to establish a “philosophy of quality” (which should be understood by itself), i.e. the system and measures of ensuring the quality of work (Šebart-Kovač and Krek, 2001). It is crucial to establish the philosophy of ensuring the quality of work of educational institutions at the national level, i.e. a firmly established and quality model (principles, instruments...) of teacher self-evaluation and quality assurance of work in educational institutions. Models and designing are among the more important means in studying the characteristics of the system and solving practical problems and tasks. Self-evaluation is conducted using a certain model that standardises the procedure (stages) of self-evaluation. It includes designing a draft self-evaluation process in order to be able to interpret the data (outcome) as much as possible, which makes self-evaluation more similar to scientific research in a methodological sense. A teacher self-evaluation model is most similar to a model that measures outcomes, that is process-oriented, and that serves to make decisions for further development. The stages of teacher self-evaluation model are presented in the paper, as well as the parts of a hypothetical teacher self-evaluation model which relate to its key principles and constituent parts on which its quality depends.

**Keywords:** teacher self-evaluation, school evaluation, self-evaluation culture, teacher self-evaluation model

# Demokratskom školom do demokracije

Mr. sc. **Vlatka Troha**  
Osnovna škola Mladost, Zagreb

## Sažetak

Suvremeno demokratsko društvo zahtjeva školu koja će svojom organizacijom, aktivnostima i odnosima njegovati demokratske vrijednosti. Temeljne vrijednosti demokracije jednakost i sloboda nužno je razumjeti u kontekstu odgojno-obrazovnog procesa. Time se sloboda ograničava pragom odgojivosti, mogućnošću prihvaćanja odgovornosti i neugrožavanjem drugih. Prihvaćanje različitosti koja se temelji na individualnosti u suštini predstavlja jednakost. Na tim vrijednostima gradi se cjelokupan pedagoški rad koji je usmjeren razvoju zrelog pojedinca i aktivnog i odgovornog građanina demokratskog društva. Vrijednosti školskog kurikuluma proizlaze iz društva i zajednice u kojoj se škola nalazi. Međutim vrijednosti formalnog kurikuluma još uvijek se razlikuju od skrivenog kurikuluma te je potrebno njihovo zbližavanje. Osiguranjem demokratskih uvjeta u školi i demokratskim odgojem potiče se aktivno sudjelovanje učenika, mogućnost izbora i preuzimanja odgovornosti za učinjeno s unaprijed poznatim posljedicama. Nastava i metode učenja usmjereni su na učenika te se tradicionalno organiziranje nastave i odgojni postupci modificiraju i mijenjaju. U učenju se potiče zajedništvo, timski rad, prihvaćanje, poštivanje, tolerancija i solidarnost. Uloga učitelja odnosi se na organizaciju demokratskih uvjeta i moderatora odgojnog procesa. Za novu ulogu učitelj treba raspolagati čitavim nizom kompetencija za odgojni rad koje je moguće podijeliti na stručne, socijalne, osobne i razvojne. Za ostvarenje demokratskog ozračja i uspostavljanja demokratskih odnosa izuzetno je važna pedagoška kompetencija. U vođenju razreda učitelj neprestano odgojno djeluju iz svoje profesionalne pozicije, ali i cijelom svojom osobnošću. Zato je potrebno stalno kritičko propitivanje postupaka pedagoškog djelovanja te razvoj postojećih i stjecanje novih kompetencija. U školskoj svakodnevnici, demokratski odnosi i načini postupanja tek su djelomično zastupljeni. Za potrebne promjene nužno je stvoriti takve uvjete koji će osigurati senzibilizaciju društva u cjelini, dodatno obrazovanje učitelja za stjecanje kompetencija. Poštujući razvojni prag učenika važno je osigurati njihovo aktivno sudjelovanje u procesu promjene.

**Ključne riječi:** demokratska škola, demokratski odgoj, odgoj za demokraciju, demokratske vrijednosti, kompetencije učitelja

## Demokratski odgoj i odgoj za demokraciju

Suvremeno društvo je otvoreno, multikulturalno i demokratsko. Takvo društvo zahtjeva demokratsku školu koja će odgajati i obrazovati buduće nositelje demokratskih vrijednosti. Definiranjem cilja odgoja promiču se vrijednosti društva. U pluralnom društvu prisutan je problem jednoznačnog definiranja cilja te on često biva nedovoljno jasno izrečen. (Jurić, 2007, str. 261) Kako odgoj završava zrelošću pojedinca, može se zaključiti da je to njegov krajnji cilj. Današnje građansko društvo zreloom osobom smatra čovjeka koji aktivno, kritički, promišljeno i odgovorno oblikuje vlastiti život te aktivno sudjeluje u životu zajednice. Odgoj u školi je interakcijski proces koji se događa između odgajnika, odgajatelja i strukturirane sredine. Odgajati za demokraciju moguće je jedino u demokratskoj školskoj kulturi i s učiteljem koji ima izgrađen čvrsti pozitivan stav o demokraciji kao temeljnoj civilizacijskoj vrijednosti. Aktivnostima i sadržajima te

svakodnevnim življenjem (Andreoli, 2006, str. 75) u demokratskom okružju dosljedno i stalno uče se ponašanja temeljena na demokratskim načelima te se razvija svijest i internaliziraju demokratske vrijednosti. Zato je odgoj za demokraciju integriran u cjelokupan rad i život škole, a demokratski odgoj opće načelo postupanja. Odgoj za demokraciju je multidimenzionalan i ostvaruje se kroz razvoj identiteta, moralni odgoj, odgoj i obrazovanje za ljudska prava, građansko društvo, pluralizam i interkulturalizam.

Demokratske vrijednosti slobode i jednakosti unutar kulture škole i razreda moraju se shvatiti u odgojno-obrazovnom kontekstu pri čemu je važno poštivati prag odgojivosti. Poznavanje dječjeg razvoja određuje i ograničava pedagoške pristupe, sadržaje učenja, moguće slobode i odgovornosti učenika. U demokratskim školskim uvjetima učenicima i učiteljima, kao i svima ostalima koji sudjeluju u životu i radu škole, dana je sloboda u odlučivanju izražavanju, izboru i djelovanju, ali ona nije bezuvjetna. Sloboda ne znači nepostojanje granica, već su granice određene osobnom odgovornošću i neugroženošću drugih. Upravo osobna odgovornost važna je pri određivanju granica slobode učenika. Razvojni prag učenika i njihova specifična obilježja nužno određuju područje slobode. Imati dobar uvid u sposobnosti i ograničenja svakog učenika omogućit će davanje optimalne slobode. Prihvatanje različitosti koja se temelji na individualnosti u suštini predstavlja jednakost. Tako shvaćena jednakost temelji se na osobnom dostojanstvu pojedinca (Vican, 2006, str.12), a omogućava potpuni i skladan razvoj svakog učenika. U tradicionalnoj školi takav pristup prisutan je kod djece s posebnim potrebama, a najviše kod učenika s teškoćama u razvoju. Darovitim pojedincima tek se djelomično individualno pristupa, dok je većina učenika koji se posebno ne ističu još uvijek u većoj mjeri zakinuta za razvoj svojih specifičnih potreba, interesa, sklonosti i sposobnosti. Jednakost u individualnom pristupu nikako ne znači odvajanje, već pružanje uvjeta svakom učeniku za svoj maksimalan razvoj. Demokratska škola razvija opću toleranciju na svaku vrstu različitosti te se često ističe da se jednakost upravo izražava kroz različitost.

Jednakost se odražava u davanju jednakih prilika svim učenicima da u najvećoj mjeri razviju svoje sposobnosti, zadovolje svoje interese, utječu na osobni razvoj te steknu kompetencije za budući sretan život i aktivno sudjelovanje u zajednici. Ostvaruje se davanjem prilika, mogućnošću sudjelovanja i odlučivanja. Pružanjem jednakih uvjeta i uzimajući u obzir specifičnosti pojedinca škola štiti dostojanstvo te umanjuje nejednakost i socijalnu nepravdu čime svakom omogućava razvoj samopoštovanja, samosvijesti i pozitivne slike o sebi. Dostojanstvo svakog učenika, učitelja i svih ostalih sudionika školskog života temeljna je vrijednost škole. U multikulturalnoj školi različitost je vrijednost, a učenici upoznajući druge kulture uočavaju sličnosti i razlike s vlastitom. Istovremeno učenici razvijaju i svoj osobni i nacionalni identitet. Škola potiče i pruža mogućnosti za međusobni suživot, razvijanje zajedništva i zajedničko djelovanje u cilju općeg



dobra (Hrvatić, Piršl, 2007, str. 403). Aktivno sudjelovanje učenika postaje princip koji se odnosi na sve nastavne i izvannastavne aktivnosti, a učenik se osjeća sigurno i slobodno u svom djelovanju. Zajedničkim aktivnostima škola razvija osjećaj pripadnosti, utječe na razvoj empatije i brige za drugoga. Takvim svojim ustrojstvom, radom, humanim, demokratskim ozračjem ostvaruje jednakopravnost, međusobno uvažavanje i prihvaćanje te razvija toleranciju. Jednakost se odražava i u jednakovrijednim ulogama učitelja i učenika koji postaju sukreatori odgojno-obrazovnog procesa.

Osim temeljnih vrijednosti, demokratske škole svoje odnose grade na načelima pravednosti, aktivnog sudjelovanja za osobno i opće dobro, pluralizma, solidarnosti i sigurnosti. U svakodnevnom školskom životu učenik upoznaje i živi svoja prava, ali i dužnosti. Demokratska škola ima uređena pravila ponašanja kojih se moraju pridržavati svi koji sudjeluju u njenom životu i radu. Pravednost se odražava u dosljednosti provođenja pravila i unaprijed dogovorenih posljedica za određena ponašanja. Tako se učeniku omogućava izbor, donošenje odluka i postupaka unutar neugrožavajućih okolnosti. Učenici vole i cijene pravednost. Nepravda je često izvor nezadovoljstva i negativno utječe na samopoštovanje učenika.

Suvremeni školski i nastavni kurikulum nužno mora biti određen demokratskim vrijednostima. U središtu interesa je učenik i njegov razvoj, a cilj odgoja i obrazovanja je usmjeren stjecanju kompetencija za kvalitetan život svakog pojedinca i ostvarenje socijalne kohezije u društvu. Uz formalni kurikulum za promicanje demokratskih vrijednosti jednako je važan i skriveni kurikulum škole i razrednog odjela. Upravo nepisana pravila međusobnih odnosa, navike učenika i učitelja i svih ostalih u školi, neizrečena dozvoljena i nedozvoljena ponašanja bitno određuju područja sloboda i odgovornosti svih uključenih u školski život i rad (Bašić, 2000, str. 172). Često se upravo kroz skriveni kurikulum očituju nedosljednosti u isticanim vrijednostima, zahtjevima, provođenju pravila, u danim pravima i ispunjenim obavezama. Iako se formalno prihvaćaju i ističu demokratska načela u postupanju u svakodnevnim aktivnostima uočava se da je njihovo provođenje tek djelomično i nekontinuirano. Sloboda učenika u školskom životu često se zanemaruje i u situacijama kada ju je moguće ostvariti. Nije rijedak slučaj da se ističe važnost samostalnosti i razvoja kritičkog mišljenja učenika, a istodobno im se u svakodnevnom radu onemogućava aktivno sudjelovanje, preuzimanje inicijative, izražavanje stava i preuzimanje odgovornosti. Hijerarhijski odnosi učitelja i učenika posebno ističu pitanje učenika kao sunositelja odgojno-obrazovnog procesa. Razredna i školska disciplina i autoritet učitelja umjesto da su temeljeni na zajednički uspostavljenim i prihvaćenim pravilima te uzajamnom poštivanju i uvažavanju nerijetko se postižu iz pozicije moći odraslih. Postignuti rezultati pri vrednovanju učenikovih postignuća jedini su kriterij učenikove uspješnosti zanemarujući pri tome specifičnosti učenika, njegov stvaran osobni napredak, proces učenja i stečene kompetencije. Tako se umjesto jednakosti potiče nejednakost i

konkurentnost. Tek dosljednim i svakodnevnim življenjem isticanih vrijednosti moguće je stvoriti takvu kulturu gdje će skriveni kurikulum biti bliži formalnom, a postojeće razlike proizlaziti će iz različitih uloga učitelja i učenika, njihove dobi i izgrađenih životnih stilova.

Razred, kao školska mikro-zajednica, mjesto je neposrednog razvoja demokratske kulture. (Velički, Šenjug, 2010, str. 394). On je i odraz i temelj školske kulture, a time i društva u cjelini. U njemu učenici i učitelji neprestano komuniciraju, surađuju, uče, te zajednički kreiraju i provode odgojno obrazovni proces. Učitelj je moderator međusobnih odnosa i organizator takve nastave kojom će u najvećoj mjeri motivirati učenike na aktivno sudjelovanje i samorazvoj. Za uspješan odgoj i obrazovanje bitno je socijalno i emocionalno ozračje koju stvara učitelj i školska zajednica u cjelini. Razredno ozračje obilježeno zadovoljstvom i učitelja i učenika ima jak odgojni utjecaj. Demokratskim se ozračjem učenicima pruža mogućnost za jasno izražavanje svojih mišljenja, kritičko rasuđivanje i odlučivanje. Važno je da se svi učenici mogu osjećati sigurnima i slobodnima iznositi vlastite misli u okvirima etičnosti i sadržaja rada, bez obzira na stavove ostalih i krajnje prihvaćanje. Sloboda izražavanja misli ne znači da učenik može iznositi diskriminativne, omalovažavajuće, destruktivne stavove. Kvalitetna, humana komunikacija potiče i razvija međusobno uvažavanje, aktivno slušanje, argumentirano iznošenje vlastitih stavova i prihvaćanje stavova drugih te otvoreni protok ideja. Istovremeno kod učenika se razvija odgovornost i intrinzična motivacija jer je i intelektualno, ali i afektivno angažiran te se potiče suradnja i zajedništvo. Učitelj kako organizator i moderator nastavnog procesa trajno odgojno djeluje. Bitno obilježje kvalitetne komunikacije je informiranost koja je u demokratskom okružju dostupna svima. Ne može se provoditi odgoj za demokraciju bez obrazovanja (Mougniotte, 1995, str.26) kojim se osigurava dostupnost i mogućnost raspolaganja podacima koji su nužni za razumijevanje i rješavanje problema, shvaćanje funkcioniranja društva, zauzimanje za vlastiti i opći boljitak. Međutim, tek će internalizirane vrijednosti i izgrađeni stavovi biti istinski pokretači demokratskog postupanja. U demokratskim razrednim i školskim uvjetima usvajanje predviđenih i propisanih znanja, sposobnosti i vještina u funkciji je izgrađivanja sretnog, slobodnog i odgovornog pojedinca.

Nastava u suvremenoj školi je orijentirana na učenika. Učenik je središte nastavnog procesa, on je sukreator vlastitog znanja. Učenici uče na vlastitom iskustvu dok je učenje bez razumijevanja i zapamćivanje svedeno na najmanju moguću mjeru. Oni uče o životu za život i kroz život. Uz klasičnu, školsku nastavu učenje se provodi i izvan prostora učionice i škole te se učenicima omogućava iskustveno učenje u zajednici u kojoj žive. Sadržaji su modularno organizirani, međusobno nadopunjavajući kako bi učenici lakše spoznavali svijet u cjelini. Učenike se tako postupno osposobljava za samostalno upravljanje procesom učenja. Istraživanjem, otkrivanjem, propitivanjem, analiziranjem, uopćavanjem, dokazivanjem i pobijanjem učenik aktivno stječe kompetencije za budući život istovremeno spoznavajući i razvijajući svoju osobnost i socijalne

odnose. Nastava je heuristička, istraživačka, problemska i egzemplarna temeljena na holističkoj paradigmi (Bratanić, 2002, str. 63-69). Učenicima se pruža veća sloboda u odlučivanju, inicijativa i odgovornost za učinjeno. Frontalni oblici rada zamjenjuju se radom u paru, skupinama ili samostalnim istraživačkim radom. Timskim radom i suradnjom učenici razvijaju osjećaj pripadnosti te time i dovoljno samopouzdanja za izražavanje problema, preuzimanje rizika i odgovornosti te mogućnost prepoznavanja različitih mogućnosti. Istovremeno gubi se kompetitivnost i strah od neuspjeha. Tako se obrazovni i odgojni procesi prožimaju i nadopunjuju tvoreći vrijednosno-spoznajno jedinstvo. Suvremena škola prihvaća, ali i modificira i razvija tradicionalne metode odgojnog djelovanja. Nove metode potiču učenike na samoaktiviranje, razvijanje stvaralaštva i kreativnosti, kritičko mišljenje te omogućuju svakom učeniku maksimalan razvoj i samoostvarenje. Uloga učitelja odnosi se na učinkovitu organizaciju uvjeta odgajanja. Suvremene metode usmjerene su na kognitivni, emotivni i socijalni razvoj učenika. Škola nastoji poticati učenike na samoaktiviranje, razvijanje stvaralaštva i kreativnosti, inovativnosti i inicijativnosti. Metoda poučavanja temeljena na racionalnoj komponenti tradicionalno se provodila predavanjima, objašnjavanjima, referiranjima učenika i razgovorima. U novoj školi ta se metoda razvija u smjeru aktivne komunikacije, istraživanja, deskriptivne i kritičke analize, planiranja te rješavanja problema. Sadržaj uz pomoć učitelja otkrivaju sami učenici, čime se postiže razumijevanje i njeno lakše prihvaćanje. Učenici raspolažu informacijama, kreativno ih koriste te argumentiraju svoje stavove. Argumentacijom se potiče rasprava i zajedničko rješenje problema. Aktivno sudjelovanje i interakcija omogućava učeniku razvoj socijalnih vještina i učenje i razvoj socijalnih odnosa. Metode uvjeravanja temeljene su na emotivnoj komponenti. Emocije i emotivno doživljavanje utječu na motivaciju te proces i rezultat učenja. Zato se u razrednom i školskom životu i radu teži prisutnosti pozitivnih emocija, no jednako je važno razvijati sposobnost prepoznavanja, rukovođenja i primjerenog izražavanja i ostalih emocija. U suvremenoj školi tradicijski oblici metode uvjeravanja bitno su izmijenjeni. Obrazovnim sadržajima se uz spoznajnu dodaje i vrijednosna dimenzija čime obrazovanje dobiva odgojni značaj. Vrijednosti tako ne proizlaze iz uvjeravanja niti su nametnute od autoriteta već proizlaze iz razumijevanja. Retorika i moraliziranje mijenjaju se aktivnošću i preuzimanjem odgovornosti za učinjeno. Tako se vrednovanje koje provodi učitelj postupno zamjenjuje samovrednovanjem i vrednovanjem od strane samih učenika. Metode navikavanja prisutne u tradicionalnoj didaktici danas se bitno mijenjaju i djelomično napuštaju. Demokratski odgoj ne može i ne smije se svesti na navikavanje jer se time ne razvija osobno mišljenje niti se može razvijati zauzimanje stava. Navikavanjem na ponašanja bez razumijevanja svrhovitosti i vrijednosti odgoj gubi svoje značenje i postaje manipulacija. Zato metodu navikavanja zamjenjuje metoda aktivnog življenja. Učenici unutar razreda i škole moraju stjecati iskustva u demokratskim postupcima. Simulacijskim i igrovnim metodama učenici mogu

vježbati životne situacije i uloge. Metode sprečavanja služe uklanjanju ili ublažavanju negativnih primjera, poticaja i utjecaja. Već navedena obilježja suvremene škole upućuju na minimalno korištenje ove metode, koja ipak zadržava svoj smisao i potrebu u korektivnoj i preventivnoj zadaći. Raznovrsni sadržaji, kvalitetni međuljudski odnosi, poticanje uspješnosti, uključenosti i odgovornosti svih učenika trebali bi biti razlogom sve manje prisutnosti neprihvatljivog i neprimjerenog ponašanja. Afirmacijom pozitivnih vrijednosti i omogućavanjem samopotvrđivanja učenici će izgrađivati pozitivnu sliku o sebi te će njihova ponašanja biti u skladu s društvenim normama i zahtjevima. U svakodnevnom radu metode pedagoškog rada se neprestano izmjenjuju ovisno o odgojnoj situaciji i zadanom cilju.

### **Kompetencije učitelja za demokratski odgoj u osnovnoj školi**

Za uspostavljanje novih, demokratskih međusobnih odnosa te kvalitetniju organizaciju i provođenje aktivnosti u školi nužne su promjene u cjelokupnom poimanju procesa odgoja i obrazovanja. Učitelj suvremene škole ima razvijen pozitivan stav o demokraciji te znanja i umijeća demokratskog postupanja te mora raspolagati cijelim nizom osobnih i profesionalnih kompetencija kako bi potaknuo učenike na samorazvoj i osposobio ih za kvalitetan, odgovoran život u zajednici (Dürr, Spajić-Vrkaš, Ferreira Martinis, 2002., str. 88). Odgojne kompetencije su posebno važne žele li se ostvariti zadaće i cilj nove škole, a to je vrijednosno izgrađen, stvaralački, kreativan, uljuđen, asertivan, odgovoran, otvoren, kritičan građanin demokratskog društva.

Odgoj je nepredvidiv proces koji se neponovljivo odvija u različitim situacijama, a istovremeno je planski i osmišljen. Upravo učitelj svojim kompetencijama može nadići odgojnu dihotomnost. Kompetencije učitelja odnose se na ukupnost njegovih znanja, vještina, sposobnosti, iskustva, stavova, uvjerenja, emocija i osobina ličnosti. Svojim stručnim, razvojnim, socijalnim i osobnim kompetencijama učitelj može u svakoj nepredvidivoj odgojnoj situaciji reagirati ispravno, ostvarujući unaprijed zadani cilj i poštujući pri tome svu specifičnost konteksta i osobnih obilježja učenika (Garašić, 2007., str. 541). On ima znanja i sposobnosti organiziranja i upravljanja procesom odgoja i obrazovanja. Važno obilježje kompetentnog učitelja je autonomija. (Bognar, 2001, str. 110) Profesionalnom autonomijom pri odgojnom djelovanju društvo daje povjerenje učitelju da će on stručno pedagoški djelovati. U svom radu učitelj ne djeluje impulzivno, već su njegovi postupci promišljeni i utemeljeni na znanstvenim i empirijskim spoznajama. On kontrolira svoje emocije i prilagođava svoje postupke obzirom na okolnosti. Kritičkim promišljanjem i autorefleksijom učitelj propituje svoje stavove i postupke te neprestano unaprjeđuje odgojni rad i razvija kompetencije.

Stručne kompetencije učitelja za odgojni rad odnose se na njegov neposredan profesionalan rad u razredu. Učitelj raspolaže cijelim nizom stručnih kompetencija kojima svakodnevno odgojno djeluje (Kyriacou, 2001, str.24). Pedagoška kompetencija jedna je od temeljnih stručnih

kompetencija koja se odnosi na stručna znanja u planiranju, organiziranju i provođenju nastave, stvaranju pozitivnog i poticajnog ozračja, pedagoških odnosa u razredu i upravljanje razredom i procjenjivanju učeničkog i osobnog učinka. Učitelj svoj rad temelji na dobrom poznavanju učenika, njihovih specifičnih interesa, potreba i sposobnosti. Također mora biti upoznat s obiteljskim prilikama učenika i drugim važnim utjecajima okoline. Imajući cjelovitu sliku o učeniku i uvid u njegova posebna obilježja učitelj će pravilno pedagoški postupati određujući individualizirane odgojne ciljeve pružajući učenicima potporu za što kvalitetniji rast i razvoj (Jurčić, 2004, str. 332.). Kompetentan će učitelj prepoznati i razumjeti različita ponašanja učenika te će primjereno reagirati hrabreći, potičući, usmjeravajući i korigirajući učenikove postupke. Pedagoška kompetencija učitelja očituje se u uspješnom vođenju razreda. Način vođenja razreda utječe na sve aktivnosti koje se u razredu zbivaju i bitno utječe na učinkovitost nastave i obilježja ozračja. Kompetentan učitelj kvalitetno i promišljeno upravlja razredom čime osigurava poticajno okružje, aktivnu uključenost, intrinzičnu motivaciju učenika i homogenost razreda kao cjeline jednakovrijednih različitih pojedinaca. Ovisno o učitelju i njegovom stilu upravljanja razredom razlikovat će se pristup učenju i organiziranju nastavnih procesa. Odgojni stil učitelja određuje odnose učenika i učitelja, međusobne odnose učenika, razrednu komunikaciju te određenje i provedbu cilja i zadaća rada. Demokratski ili socijalno integrirani stil potiče i razvija demokratske vrijednosti društva. Uvođenje discipline u smislu primjerenog školskog ozračja jedna je od važnijih kompetencija učitelja. Pozitivna disciplina ostvaruje se dosljednošću, ali uvažavanjem svakog učenika. Izražavanjem očekivanja učitelj sa učenicima definira jasna, afirmativna pravila ponašanja. Zajedničkim donošenjem razumljivih i prihvaćenih pravila učenici se uključuju u procese strukturiranja razrednih odnosa. Uz takva pravila donose se i posljedice za njihovo nepoštivanje. Kompetentnost učitelja očituje se u definiranju takvih pravila i posljedica koja će biti primjerena i pedagoški opravdana. Učenici se tako potiču na promišljanje o vlastitim postupcima te ih se potiče na samokontrolu te se izbjegava kažnjavanje kao sredstvo prisile na poslušnost. Učitelj svoj autoritet gradi na uvažavanju i poštivanju učenika kao ravnopravnih sudionika u svakodnevnom radu. Učenici se tako osjećaju suodgovorni i važni te su motivirani za poštivanje zadanih okvira i uspostavljenih pravila (Bruner, 2000, str. 87). Pozitivnom disciplinom i doživljavanjem školskih aktivnosti kao zajedničkog djelovanja te osjećajem pripadnosti razrednoj i školskoj zajednici stvaraju se uvjeti za postupan i polagan proces dokidanja potrebe za vanjskim autoritetom. Kreativnost je bitno obilježje demokratske škole pa tako i nužna kompetencija učitelja. Samo kreativan učitelj može biti fleksibilan i prijemljiv za promjene te mijenjati tradicijski zadane okvire škole i uloge učitelja i učenika u njoj. Suprotnost kreativnom je rutinirano postupanje koje nije prihvatljivo u odgojnom djelovanju. Oslobođanjem kreativnosti postiže se originalnost te potiče stvaralačko mišljenje. Kompetentan učitelj osigurat će poticajnu i slobodnu sredinu za učenje.

Kreiranje poticajnog, otvorenog i sigurnog razrednog ozračja važna je kompetencija učitelja. Učitelj će izborom pravih metoda i raznolikim pedagoškim postupcima utjecati na osjećaj ugode, zadovoljstva, zajedništva, prihvaćanja i povjerenja.

Za izgradnju demokratskih odnosa u razredu uz sva profesionalna znanja važnu ulogu imaju i osobne kompetencije učitelja. Učitelj odgaja svojom pojavnošću, svim svojim osobnim obilježjima. Vrijednosti učitelja, njegovi stavovi i emocije te motiviranost za rad određuju cjelokupan odgojno-obrazovan proces.

Socijalne kompetencije učitelja omogućit će razvoj demokratskih školskih odnosa, razvijanje komunikacijskih i socijalnih vještina potrebnih za uključivanje u demokratsko multikulturalno društvo. Osim učitelja i učenika u procesu odgoja i obrazovanja uključeni su i svi ostali sudionici školskog života, roditelji i zainteresirani članovi zajednice. Suvremena škola teži dokidanju jednorazredne kulture. Potiče se timska kultura kojom se razvijaju otvoreni, suradnički odnosi. Nadopunjavanjem kompetencija i osobina svih uključenih utječe se na razvoj komunikacije i ukupno školsko ozračje (Domović, 2004, str 21). Istovremeno učenici upoznaju različite stilove vođenja i snalaženje s različito postavljenim zahtjevima.

Razvojnim kompetencijama učitelj neprestano promišlja i unaprjeđuje svoj rad. On je refleksni praktičar koji neprestano teži traženju novih, kvalitetnijih rješenja. Svakodnevnim kritičkim promišljanjem ostvaruje mogućnost kvalitetnijeg budućeg rada. Zato razvoj učiteljskih kompetencija nikada ne prestaje. To je otvoreni proces u kojem učitelji kroz procese cjeloživotnog učenja neprekidno nadograđuju i razvijaju nove kompetencije.

## **Zaključak**

Demokracija i demokratski odgoj nisu nepoznanica današnjoj školi. U školskom životu i radu ostvaruje se prvi uvjet odgoja za demokraciju. Informiranost, znanja, razumijevanje značenja demokratskih vrijednosti prisutni su u školi te se pristupa njihovoj integraciji u sve školske aktivnosti. Smanjivanje razlika u vrijednosnom sustavu formalnog i skrivenog kurikuluma važan je preduvjet istinskih promjena. Sloboda i jednakost kao temeljne vrijednosti demokracije još uvijek nisu na pravi način ostvarene te se traži mjera njihove optimalne prisutnosti. Učenicima se ili zakidaju slobode i u aktivnostima gdje ih je moguće ostvariti ili su im dane prevelike koje ne mogu s odgovornošću prihvatiti. Jednakost u uvjetima školskog života i rada još uvijek ne znači pravu jednakost u pružanju jednakih mogućnosti svakom učeniku za samoostvarenje. Nastava je sve više okrenuta učeniku i njegovim interesima, sposobnostima i specifičnim osobnim obilježjima. Za potrebne promjene nužno je stvoriti takve uvjete koji će osigurati senzibilizaciju društva u cjelini i dodatno obrazovanje učitelja za stjecanje kompetencija. Poštujući razvojni prag učenika nužno je osigurati njihovo aktivno sudjelovanje u procesu promjene. Važan nositelj promjena je sam učitelj

internaliziranih demokratskih vrijednosti. Promjene u poimanju odgojno-obrazovnog procesa moguće je u školu uvoditi postupno, dosljedno i strpljivo.

## Literatura

1. Andreolli, V. (2006), *Pismo učitelju*. Zagreb: Školska knjiga
2. Bašić, S. (2000), Koncept prikrivenog kurikuluma. *Napredak* 141(2), 170-180
3. Bezić, K. (2003), *Učitelj u zemlji čudesa*. Zagreb: HPKZ
4. Bognar, L. (2001), *Metodika odgoja*. Osijek: Pedagoški fakultet
5. Bratanić, M. (2002), *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
6. Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
7. Domović, V. (2004), *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap
8. Dürr, K., Spajić-Vrkaš, V., Ferreira Martinis, I. (2002), *Učenje za demokratsko građanstvo u Europi*. Zagreb: Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
9. Garašić, D. (2007), Samoprocjena kompetencija nastavnika. *Napredak*, 148(4): 534-548
10. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Kurikulum i interkulturalne kompetencije učitelja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu-Školska knjiga, str. 400-407
11. Jurčić, M. (2004), Uloga učiteljeve podrške u razredno nastavnom području. *Napredak*, 145(3): 329-340
12. Jurić, V. (2007), Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu-Školska knjiga, str. 253-307
13. Kyriacou, C. (2001), *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa
14. Mougnotte, A. (1995), *Odgajati za demokraciju*. Zagreb: Educa
15. Velički, D., Šenjug, A. (2010), Učenje demokracije i demokratske kompetencije budućih odgajatelja i učitelja. *Napredak*, 151(3-4): 390-406
16. Vican, D. (2006), Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti. *Pedagojska istraživanja*, 3(1): 9-20

## **With Democratic School towards Democracy**

### **Abstract**

Modern democratic society requires schools that cultivate democratic values through their organization, activities and relationships. The core values of democracy - equality and freedom - must be understood in the context of the educational process. Freedom is thus limited by the threshold of educability, the ability to accept responsibility and refrain from jeopardizing others. Accepting differences which are based on individuality in essence represents equality. Upon these values the whole pedagogical work, aimed at developing mature individuals and active and responsible citizens of the democratic society, is built. The values of the school curriculum stem from the society and community in which the school is situated. However, the values of the formal curriculum still differ from the hidden curriculum and therefore it is necessary to bring the two closer. By granting democratic conditions at school and providing democratic education we encourage active participation of students, the capacity to choose and take responsibility for their acts with consequences known in advance. Classes and learning methods are directed towards the student, so traditional class organization and educational methods are being modified and transformed. In learning, collectiveness, teamwork, acceptance, respect, tolerance and solidarity is encouraged. The role of the teacher refers to the organization of democratic conditions and moderating the educational process. For this new role the teacher must have a whole range of competences for educational work, which can be divided into professional, social, personal and developmental. For creating democratic atmosphere and setting up democratic relations the pedagogical competence is exceptionally important. In leading the class the teacher continuously acts from their professional position but also with all their personality. Therefore a continuous critical questioning of the procedures of pedagogical activity and the development of the existing and acquiring new competences are needed. In everyday school life, democratic relations and behaviors are only partly represented. For the required changes it is necessary to create such conditions that will ensure sensitization of the society as a whole, and additional education of teachers for acquiring competences. While respecting the developmental threshold of students it is important to ensure their active participation in the process of change.

**Keywords:** democratic school, democratic education, education for democracy, values of democracy, teachers competences



# Pogled na kulturu škole kroz prizmu alternativnih pedagoških koncepcija

Violeta Valjan Vukić  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

## Sažetak

Uspješne promjene u odgoju i obrazovanju rezultat su mijenjanja i unapređivanja kulture ustanove, a ne linearno uvedenih inovacija. Kultura škole se ogleda u međusobnim odnosima ljudi, organizacijskom i fizičkom okruženju, a upravo interakcija različitih aspekata okruženja bitno utječe na kvalitetu života i rada svih sudionika. Prostorno i materijalno okruženje u našim školama uređeno je za nastavu usmjerenu na učitelja, iako bi nastava trebala biti usmjerena na učenika. Stvaranje poticajnog prostornog i materijalnog okruženja promijenilo bi ulogu učitelja i učenika te doprinijelo razvoju kulture škole.

Značaj poticajnog okruženja u procesu učenja uočili su istaknuti pedagozi poput Marije Montessori, Rudolfa Steinera, Celestina Freineta i brojnih drugih, koji su kreiranjem takvog okruženja omogućili učeniku aktivnu poziciju u procesu učenja i odrastanja. Kulturu škole moguće je unaprijediti idejama i praksom, renomiranih pedagoških koncepcija, što čine brojne škole u svijetu.

**Ključne riječi:** kultura škole, poticajno okruženje, alternativne pedagoške koncepcije

## Uvod

Pojam kultura, u najširem smislu se odnosi na „njegovanje čovjekovih prirodnih sposobnosti i života uopće, stvaranjem materijalnih i duhovnih dobara koji se proučavanjem i učenjem prenose sa starijih generacija na mlađe“ (Spajić-Vrkaš, Kukoč, Bašić, 2001).<sup>1</sup> Krajem 19. stoljeća kultura postaje područje je kojim se bavi antropologija. Za Taylora (prema isto) je kultura „složena cjelina koja uključuje znanja, vjerovanja, umjetnost, moral, pravo, običaje i svaku drugu sposobnost ili naviku koju čovjek stječe kao član društvene zajednice“. Promatrana u širem kontekstu kultura postaje "način života" tj. „sustav akumuliranih znanja, običaja, vrijednota i obrazaca ponašanja“ (Ogbu, 1989). Katunarić (2004, 27) kulturu vidi kao "mentalni softver koji programira ponašanje članova zajednice u raznim fazama formiranja ličnosti".

Brojni znanstvenici pokušavaju naći način za razumijevanje utjecaja kulture na razvoj pojedinca i prenošenje obrazaca ponašanja s generacije na generaciju, uvažavajući psihološke i sociološke procese (Klarin i suradnici, 2010). Isti autori navode kako je interdisciplinarni pristup području istraživanja kulture rezultirao s nekoliko teorijskih modela koji ističu važnost kulturnoga konteksta za razvoj pojedinca, od kojih su najistaknutiji *sociokulturni pristup* razvoju (Vygotsky),

---

<sup>1</sup> Sam pojam kultura (lat. cultus) pojavio se u rimsko doba i među ostalim odnosio na *obrazovanje i usavršavanje duha prema ukupnosti moralnih načela vrijednosti i znanja koja rimskom građaninu osiguravaju povlašten status u odnosu na druge narode*. Urazličitim razdobljima pojam kulture proširivao je svoj sadržaj.

*ekološki model razvoja* (Bronfenbrenner), *ekokulturna teorija* (Weisner) te model višestrukih svjetova (Phelan, Davidson i Yu).

### **Kultura škole**

Odgojni procesi odvijaju se u različitim odgojnim sredinama i svaka od njih raspolaže specifičnim odgojno-obrazovnim potencijalima. Brojni znanstvenici smatraju kako je kvalitetne i uspješne promjene u odgoju i obrazovanju moguće postići promjenom kulture odgojno-obrazovne ustanove (Von Henting, 1997; Bruner, 2000; Stoll i Fink, 2000). Ipak, mijenjanje kulture ne podrazumijeva linearno ili parcijalno uvođenje neke inovacije, nego izravno istraživanje odgojno-obrazovne prakse zajedničkim djelovanjem svih sudionika vezanih uz život i rad ustanove (Vujičić, 2011).

Kultura odgojne ustanove relativno je novi terminu u hrvatskoj pedagoškoj literaturi. Thacker (prema Petrović-Sočo, 2007) navodi kako pod kulturom podrazumijeva „sklop temeljnih postavki koje stvara neka skupina razvijajući vanjsko djelovanje organizacije i učeći zajedno, radi na postizanju svojih ciljeva“. Kultura ustanove uključuje povijesni kontekst u kome se nalazi i ljude koji u njoj djeluju. Pod školskom kulturom Bruner (2000) podrazumijeva „stvaranje zajednice učećih subjekata koji si uzajamno pomažu“. Dakle, kooperativnost između subjekata usmjerenih prema realizaciji istog cilja u jednoj sredini, u ovom slučaju odgojno-obrazovnoj, okosnica je njene kulture. Isti autor dodaje kako se „...ono što škola poučava, načini mišljenja i „govorni registri“ koje njeguje kod svojih učenika, ne mogu se izolirati od uloge koju ima u životima i kulturi svojih učenika“. Kultura „oblikuje um, osigurava oruđe kojim konstruiramo, ne samo naše svjetove, već i razvijamo samokoncepciju te spoznajemo vlastite sposobnosti“, što znači „da su učenje i mišljenje uvijek smješteni u neko kulturno okružje“ (Isto).

Tradicionalna škola osmišljena je kao institucija u kojoj učitelji, kao promicatelji mudrosti i znanja, pružaju raznolike i brojne informacije učenicima kao krajnjim korisnicima tj. pasivnim primateljima. Nasuprot tomu, suvremena škola temelji se (ili bi se trebala temeljiti) na učeniku kao aktivnom čimbeniku, a suvremeni odgoj polazi od ličnosti kao temeljnog čimbenika razvoja. Kako ističe Pivac (2009) „samorazvoj ličnosti je cilj i zadaća, ali i osnova odgoja i obrazovanja inovativnog društva“. Prema tomu, mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove pretpostavlja promjenu načina razmišljanja učitelja i učenika, ali i svih ostalih sudionika, točnije podizanje kvalitete njihova razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa. Vujičić (2011) izdvaja vrijednosti, norme, kolegijalnost, stavove i odnose koje dijele članovi te ustanove i koji utječu na njezin odgojno-obrazovni proces, kao važne elemente kulture odgojno-obrazovne ustanove. Stavovi i uvjerenja osoba važan su element razumijevanja kulture odgojno-obrazovne ustanove jer se na temelju njih stvaraju „slike o tome što odgoj i obrazovanje jesu i kako bi ostali trebali odgovoriti na

dogadaje i akcije“ a upravo od tih stavova stvara se kultura odgojno-obrazovne ustanove navodi ista autorica (2008).

Kultura se mijenja i unaprjeđuje pod utjecajem svake nove generacije, pa je svaka osoba sudionik kulture kojoj pripada (Petrović-Sočo, 2007), a „pojedinaac biva sam stvarateljem kulture, stvarateljem društvenog i osobnog identiteta, odnosno biva graditeljem kulture“ (Eagleton, 2002). Kultura odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje se po „međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse u svrhu njezinog unapređenja (Vujičić, 2011). Kulturni milje uvelike određuje odnose sudionika socijalnom kontekstu. Način postupanja na svim razinama interakcijskih odnosa, rituali i rutine koje u svakodnevnom (su)djelovanju grade svi sudionici ogleda se kultura škole. Norme, stavovi, uvjerenja, očekivanja, rituali, uloge, odnosi i jezik pripadnika neke sredine rezultat je zajednički usvojene kulture.

U raspravi o kulturi odgojno-obrazovne ustanove Vujičić (2008) naglašava kako različiti autori pojmove kultura i struktura različito tumače i određuju. Najčešće se, ističe autorica pojam strukture ustanove povezuje s „prostorom, materijalnom opremljenošću, vremenskim strukturiranjem aktivnosti djece i učitelja... dok se kulturom najčešće smatraju vrijednosti, stavovi, norme i očekivanja učitelja“. Prema Hargreavesu (1999) odgojno-obrazovna ustanova ima dva osnovna tipa strukture - fizički i organizacijski te socijalni. Važan aspekt kulture škole, dakle čini organizacija prostora. Postupno unošenje promjena u fizičko i organizacijsko okruženje škole i zajednička refleksija njihovom o djelovanju, donosi promjene u proces odgoja i obrazovanja, način postupanja prema djeci i odraslima postupno mijenjajući kulturu ustanove. Bogato i poticajno prostorno-materijalno okruženje brojni suvremeni autori smatraju nezaobilaznim preduvjetom kvalitetnog učenja i cjelovitog razvoja učenika.

Poticajno školsko okruženje Lewis, Schaps i Watson (1995, prema Klarin 2006) definirali su kao „mjesto u kome se učitelji i učenici brinu jedan za drugoga, aktivno sudjeluju i doprinose u različitim aktivnostima, odlučuju, imaju osjećaj pripadanja, identificiraju se jedan s drugim i dijele iste ciljeve i vrijednosti“. Preduvjet za zadovoljenje osnovnih emocionalnih potreba upravo je ovako školsko okruženje, posebno u kontekstu sigurnog istraživanja socijalnih odnosa. Bitnu odrednicu kvalitetnog odgojno-obrazovnog sustava čini široka lepeza različitih provedbenih oblika odgoja i obrazovanja. U školama je važno stvoriti okolinu u kojoj mozak može učinkovito i stvaralački istraživati, jer učimo sami a učitelji nam osiguravaju uvjete da se učenje dogodi tvrdi Grobstein (2007, prema Philipps Reichherzer, 2011, 98). Značaj pripremljene okoline ističe i Meyer (2005) u svojoj knjizi *Što je dobra nastava?* uvrštavajući je u deset kriterija koji drži važnima u ostvarivanju uspješne nastave, polazeći od teze kako je učionica materijalizirani kurikulum nastave.

Za njega je pripremljena razredna okolina ona koja je uredno održavana, funkcionalno pripremljena, koja raspolaže uporabljivim nastavnim sredstvima tako da nastavnici i učenici prostor čine svojim vlasništvom, učinkovito režiraju prostor i mogu uspješno raditi (Isto, 121).

### **Značajke fizičkog okruženja u nekim pedagoškim konceptima kao poticaj za razvoj kulture škole**

S obzirom na broj sati koji učenici i učitelji provedu u učionici, nije nevažno kako je ona uređena. Tradicionalna učionica, pripremljena je za tradicionalni (frontalni) oblik rada u kome dominiraju učitelj i sadržaji koje on jednosmjerno „kanalizira“ prema učenicima uz minimalnu komunikaciju s njima. Tako uređena učionica jedna je od prepreka uspješnom učenju i poučavanju. Istraživanja uspjeha učenika u okviru PISA studije pokazala su kako kontekst škole ima znatno veći utjecaj na uspjeh učenika nego obiteljsko okruženje.

Brojna istraživanja dokazala su kako je mozak „loše dizajniran“ za tradicionalne pristupe zapamćivanja sadržaja iz udžbenika. „Mozak istodobno djeluje na mnogo razina, obrađujući odjednom svijet boja, pokreta, emocija, oblika, intenziteta, zvuka...“ te je u tom smislu značajna poticajna okolina koja „angažira sva osjetila i uključuje dosljedne povratne informacije od nastavnika i ostalih učenika“ pomažući na taj način u zadovoljenju potrebe mozga za stimulacijom (Jensen, 2003, 25). Poticajna sredina za učenje može obaviti 25 posto poučavanja, za razliku od ne poticajne sredine koja značajno može odvratiti pozornost učenika od procesa učenja. Organizaciju prostora i materijalnu opremljenost odgojno-obrazovne ustanove Kyriacou (2001) te Kinsler i Gamble (2001) drže kao važan uvjet učenja učenika. Da je učenje „posebno osjetljivo na okruženje“ naglašava Desforges (2001, 10), što ističe i Brown (2001,34) koji tvrdi kako je učenje „složen sklop procesa te se nalazi pod snažnim utjecajem okruženja“.

Kako veliku „moć“ u procesu učenja i poučavanja ima poticajno okruženje uočili su brojni pedagozi pokreta reformne pedagogije s početka 20. stoljeća, koji su svojim originalnim idejama i prijedlozima obogatili i unaprijedili odgojno-obrazovni proces svog ali i našeg vremena. Među brojnim pedagoškim pokretima i pravcima <sup>2</sup> istaknuto mjesto imaju alternativne pedagoške koncepcije Marije Montessori, Rudolfa Steinera, Celestina Freineta, Petera Petersena čije pedagoške ideje i didaktički koncepti *obogaćuju* školstvo u svijetu.

Smisao svih reformskih pedagoških pravaca bio je suprotstaviti se utjecaju tzv. „stare intelektualističke škole“ temeljene na tradicionalnom obrascu učenja i poučavanja i usmjeriti se na učenika. I današnja reformska nastojanja u Hrvatskoj „zagovaraju nastavu orijentiranu na učenike... što se sporo i teško ostvaruje, jer imamo školske zgrade i učionice opremljene za potrebe nastave

---

<sup>2</sup> Početkom 20. stoljeća na prostorima Europe i Amerike javljaju se brojni pokreti i pravci, poput pokreta radne škole, pokreta za umjetnički odgoj, pokret za odgoj u prirodi te različiti oblici nove škole Jena plan, Manhajmski sustav...

orijentirane na učitelje“ (Matijević, 2010, 14). U tako nepoticajnom okruženju, bez ikakvih materijala za individualni i individualizirani rad učenika, učenje i poučavanje i dalje će biti „težak posao“ za učenika i učitelja. Brojne škole u Europi i svijetu napravile su uspješan „odmak“ od tradicionalistički organizirane nastave i približile se potrebama učenika implementacijom različitih alternativnih pedagoških koncepata u državne škole i privatne škole, šireći na taj način školski pluralizam.

**Montessori pedagogija** koncipirana je kao neizravan pristup učenju i predstavlja sveobuhvatan pogled na dijete. Odgoj djece prema Mariji Montessori podrazumijeva pružanje „pomoći u življenju“ točnije, pomoći djetetu prilikom njegovog oblikovanja u čovjeka (Batistič Zorec, 2003). U svojim razmišljanjima o cjelovitom razvoju djeteta, Montessori je naglašavala odnos između djeteta i njegovog okruženja. Stoga u pedagoškom konceptu Marije Montessori posebno važno mjesto zauzima pojam pripremljenog okruženja.

*Pripremljena okolina* ima značajnu ulogu u realizaciji odgojnih ciljeva prema pedagoškoj koncepciji Marije Montessori. Primarno se odnosi na prostorno i materijalno okruženje u Montessori vrtićima i školama, koje je primjereno dječjim razvojnim potrebama te omogućava optimalan tjelesni, spoznajni, socijalni razvoj.

U definiranju prostornih karakteristika joj je, kako i sama navodi u knjizi *Upijajući um*, pomogao veliki broj umjetnika, arhitekata, psihologa s kojima je surađivala u određivanju optimalne veličine i visine učionice, izboru ukrasnih elemenata, koji prvom redu pomažu djeci da se u koncentriraju. Dojmove o vanjskom svijetu djeteta prikuplja osjetilima vida, sluha, dodira okusa i mirisa, pa su za optimalan mentalni razvoj potrebni poticaji iz okruženja.

Važan dio fizičkog okruženja je raspored u samoj učionici. Prostor i namještaj pogoduju razvoju samostalnosti te slobode u odabiru sadržaja budući su prilagođeni dječjem uzrastu. Dopušteno je i omogućeno djeci slobodno kretanje u prostoru prema potrebama i željama, premještanje namještaja, odabir materijala za rad. Kako prostor učionice treba biti usklađen s potrebama predmeta, učenika i nastavnika te omogućavati međusobnu komunikaciju s nastavnikom i drugim učenicima ističe i Jensen (2003). Upravo na toj postavci učitelji bi trebali kreirati optimalno okruženje za učenje. Nije teško uočiti da je raspored namještaja u velikoj većini učionica u našim školama upravo pripremljen za frontalni oblik rada, što otežava interakciju među učenicima i umanjuje kvalitetu učenja. Gotovo stoljeće prije nego su to suvremena neuroznanstvena istraživanja potvrdila, Montessori je na temelju svojih znanstvenih promatranja djece u spontanim aktivnostima i povjerenja u njihove sposobnosti, oblikovala takvu okolinu pokazujući kako djeca kada samostalno odlučuju čime će se baviti, uče iz vlastitih razloga (motiva), sa zadovoljstvom i ne trebaju za to nikakvu nagradu (Philipps Reichherzer, 2011, 98).

Montessori učionica uređena je tako da u svakom od kutića predviđenom za matematiku, čitanje, pisanje, modeliranje, slikanje, hobi aktivnosti nalaze materijali s kojima učenici neposrednim manipuliranjem (aktivno) samostalno uče. Na više mjesta u učionici smješteni su niski ormarići s materijalima iznad kojih se nalaze panozi za izlaganje učeničkih radova. U učionici se nalazi i prostor za opuštanje i odmaranje (fotelje, naslonjači) dok centralni dio učionice zauzima tepih za razgovor u krugu. Montessori učionica prostor je u kome učenici samostalno odabiru sadržaje i materijale za rad.

Dijete može dosegnuti vrhunac razvoja samo ukoliko ima mir i slobodu djelovanja u svojoj okolini, naglašavala je Marija Montessori (Phillips, 1999, 45). U skladu s tim, u Montessori vrtiću i školi dijete ima slobodu kretanja, slobodu biranja, slobodu ponavljanja, slobodu izražavanja osjećaja, slobodu stupanja u socijalne kontakte, slobodu mirovanja (isto, 46).

Vjerujući da je svako dijete sposobno oblikovati samo sebe, Montessori mu je osigurala poticajno okruženje, od dizajna prostora do materijala te dala slobodu odabira aktivnosti. Sloboda, međutim, ne znači samovolju i „ne dopušta“ djetetu da radi čini što hoće, nego mu pruža mogućnost samostalnog odabira sadržaja i aktivnosti koje ga vode k neovisnosti. Stoga je pripremljena okolina i veliki izbor materijala pretpostavka za slobodan odabir i rad, koje vode k stjecanju pozitivnog iskustva. S druge strane, sloboda podrazumijeva samokontrolu i disciplinu kao dio razvojnog procesa, ali ne razumije se kao formalna disciplina nego se ogleda u poštivanju normi i pravila zajednice.

Na temelju opažanja i iskustva u radu s djecom osmislila je Marija Montessori poseban *didaktički pribor* izrađen od najboljih prirodnih materijala (drva, boje i metala) pomoću kojega djeca mogu samostalno raditi i stjecati iskustvo. Uz pomoć materijala „djeca mogu spoznati odnose i veze koje vladaju u svijetu i preko konkretnog rada mogu spoznati i sam svijet“ (Seitz i Hallawchs, 1997). Montessori materijali razlikuju se s obzirom na područja rada i primjenu. Razlikujemo tako materijal za vježbe iz područja praktičnog života, materijal za jezik, materijal za matematiku, materijal za kozmički odgoj te osjetilni materijal. Montessori je postavila kriterije koje pribor za rad mora zadovoljavati. To su: dostupnost, poticanje aktivne djetetove djelatnosti, primjerenost potrebama i sposobnostima djeteta, te mogućnost uočavanja pogreške u radu (Phillips, 1999). Materijal je dio pripremljene okoline i ima svoje određeno mjesto u prostoru, odnosno u otvorenim ormarima, vidljiv je, dostupan za rad, čist i uredan. Kako bi potakla djecu na suradnju, toleranciju, uvažavanje potreba u prostor je, Montessori smjestila samo po jedan primjerak pribora za pojedinu vježbu. Primjena navedenih načela Montessori pedagogije, uz posebnu ulogu odgajatelja/učitelja koju ima u stvaranju poticajnog okruženja, radu s materijalom, uvažavanjem slobode djeteta, razdoblja posebne osjetljivosti, vodi realizaciji odgojnog cilja, a to je slobodan, neovisan, samostalan čovjek.

Očekivati od učenika da nepomično sjedi na satu, prati izlaganje učitelja i ne razgovara s drugim učenicima „nasilnički je čin“ i krajnje nepoznavanje razvojnih potreba učenika te kako navodi Matijević (1993) „zanemarivanje emotivnog aspekta dječjeg razvoja i njegovih socijalizacijskih potreba“. O „zaobiđenoj osjetilnosti“ u nastavi govori i Horst Rumpf u svojoj studiji s početka osamdesetih godina u kojoj kritizira i u današnje vrijeme prilično rasprostranjenu pojavu da učenici koriste svoje tijelo u učionici kao „protezu glave“ (Meyer, 2005). Jensen (2003) navodi kako istraživanje Rite i Kennetha Dunna (1989) pokazuje da većina učenika uči znatno bolje ukoliko im se omogući da biraju mjesto rada i položaj (sjedenje na podu, sjedalu, povremeno ustajanje). Promjenom mjesta sjedenja učenici stječu dodatne uvide ne samo o prostoru, nego i iskustva međusobne komunikacije s ostalim učenicima. Mijenjanje mjesta sjedenja i rada, dobra je zamisao jer na taj način učenik mijenja perspektivu i pronalazi svježije, neuvjetovane situacije.

**Waldorfska pedagogija** i waldorfske škole svoje filozofsko utemeljenje nalaze u antropozofiji, znanosti o tijelu, duši, duhu i svijetu i koncepciji tročlanog društva prema kojoj je čovjek građanin triju svjetova. Pored pojmova tijelo, duša i duh u antropozofiji značajno mjesto zauzimaju pojmovi osjećaj, volja i mišljenje. Čovjekova vlastitost očituje se u području osjećaja, a na osjećaje se pridružuje volja kojom čovjek djeluje na izvanjski svijet“ ističe Matijević, (1994, 54). Odgajati dijete u duhu waldorfske pedagogije znači pomoći mu u odrastanju tako da ono prepozna i razvije svoje potencijale, te da u novim životnim situacijama spremno upotrijebi glavu, srce i ruke za dostizanje novih ciljeva.

Sasvim je jasno u tom smislu kako i „zidovi u učionici poticajno utječu na učenje“. Prostor u waldorfskim školama i dječjim vrtićima obojan je prema Steinerovim uputama u boju „breskve“. U školama su boje zidova u učionicama obojane prema uzrastu. Tako su učionice prvog razreda obojane crvenom bojom, a od četvrtog razreda zidovi su u „nježnim“ crvenim tonovima. Kroz slijedeće razrede dolazi narančasta, te se boja se sve više miješa s žutim kako bi u sedmom razredu postala sasvim žuta. Zidovi učionica u osmom razredu zelene su boje, u devetom i desetom razredu plave, a u jedanaestom i dvanaestom ljubičaste boje (Huzjak, 2006). Važan čimbenik je i svjetlo u učionici, pa je bolje dati prednost prirodnim izvorima svjetlosti pred onim umjetnim (Jensen, 2003, 108) jer cijeli čovjek uči tijelom, dušom i duhom, svim svojim osjetilima (Seitz i Hallwachs, 1997, 213).

Za Steinera je „pretjerano isticanje principa zornosti u nastavi rezultat materijalističkog pogleda na svijet“ koji polazi od uvjerenja da se mimo razuma ne može prodrijeti u bit stvari, te tvrdi da djeca trebaju svijet doživjeti „maštom, osjetilima i svim svojim bićem“ (Steiner, 1995, 36). Polazeći od načela da je predmet učenja cijeli svijet i kompletan čovjek, uči se koliko god je to moguće preko realnog svijeta. U nižim razredima računa se s kestenima i orasima, po nizovima brojki se trči, plješće se i govori, slova se razvijaju preko konkretnih slika, pa su i učionice

opremljene s dosta neoblikovanog prirodnog materijala. U waldorfskim školama zbog toga ima vrlo malo knjiga ili već napravljenog nastavnog materijala. Kao posebno značajno načelo rada waldorfskih škola može se izdvojiti stimuliranje umjetničkog i kreativnog senzibiliteta djeteta i stimuliranjem osobite nadarenosti učenika u pojedinim područjima. Nastava likovne i glazbene kulture (muziciranje), euritmije (umjetnosti pokreta), ručnog rada i zanatstva (rezbarenje, modeliranje), vrtlarstva, ali i ostalih predmeta pretpostavlja specifično dizajnirano prostorno i materijalno školsko okruženje u kojem ih je moguće realizirati, poput zanatskih radionice, dvorane za euritmiju, holova za mjesečne svečanosti, školskog vrta i sl.

Raspravljajući o raširenosti pojedinih alternativnih pedagoških koncepata, Matijević (1995) ističe kako je među alternativnim privatnim i državnim školama u svijetu zasigurno je najviše onih koje slijede pedagoške koncepte Marije Montessori i Rudolfa Steinera<sup>3</sup>, dok najveći broj učitelja u Europi slijedi pedagošku koncepciju Celestina Freineta.

**Pedagoška koncepcija i teorija odgoja i škole Celestina Freineta** uvažava glavne zahtjeve Maslowljeve humanističke teorije ličnosti. Za Freineta je cilj odgoja usmjeren na osiguravanje mogućnosti da se svako dijete optimalno razvija u okviru jedne zajednice kojoj će služiti i koja će mu pomoći u razvitku. Prema tomu, škola treba biti okrenuta djetetu kao članu zajednice i ona mu treba omogućiti zadovoljavanje osnovnih potreba u određenoj fazi razvoja (Matijević, 2001, 26). Kao bitne elemente na kojima se temelji Freinetova teorija odgoja i škole Laun (1982, 47) navodi; razrednu samoupravu u obliku suradnje, samostalnost u radu i učenju, suradnju učenika u razredu, učenje otkrivanjem u poticajnoj okolini i „slobodniji izraz“ djece u širem značenju. U tom smislu klasičan raspored namještaja za potrebe frontalne nastave je nepoželjan, pa je prema načelima *Freinetove pedagogije*, učionica je opremljena i uređena za zadovoljavanje različitih potreba djeteta za radom, igrom i učenjem. Organizacija prostora, dakle odražava potrebe neposrednih sudionika odgojno-obrazovnog procesa pa je njima samima i prepuštena.

Raspored namještaja i oprema u učionici omogućuju različite radne aktivnosti učenika. Radna mjesta za individualni, skupni i rad u paru zauzimaju centralni dio prostorije kao i radni ateljei koji omogućuju praktičan rad i služe za sve radne aktivnosti po izboru učenika. Kako u Freinetovoj pedagogiji u odgojnom i obrazovnom smislu značajno mjesto zauzima učenička samouprava u radu i učenju, te suradnja između učenika, učenika i učitelja, ali i nastavnika međusobno; zajednički projektni rad, koji se odnosi na cijeli razredni odjel ili skupinu učenika, otežano bi se realizirao u tradicionalno uređenom razrednom okruženju koje niti rasporedom namještaja i sjedenja niti dostupnošću materijala, ne omogućava kooperaciju među učenicima. Stoga su, kao poticajno okruženje za rad, aktivnost, samostalnost, suradnju, učionice u školama koje slijede Freinetovu koncepciju, opremljene priručnom bibliotekom koja omogućuje učenicima

---

<sup>3</sup> U svijetu je najviše Waldorfskih škola te potom onih koje slijede pedagoški koncept Marije Montessori.



prikupljanje vlastitih tekstova, novina, literarnih tekstova te stručne i znanstvene literature, strojem za pisanje, ormarima za odlaganje učeničkih radova i brojnih uradaka iz školske tiskare koja je u funkciji povezivanja duhovnog i manualnog rada te razvoja suradnje. Školsku tiskaru u izvornom obliku zamijenili su u Freineovim školama današnjice kompjutori i printeri. Važno mjesto u svakoj učionici zauzima radionica za obradu drva i različite pokuse, a u prostoru učionice nalazi se akvarij, krletka za ptice, kao i prostor za slikanje i igranje, te „tihan kutak“ u kome je smješten ležaj.

**Jena-plan** model je organizacije škole koji je početkom stoljeća u okviru pokreta radne škole u Njemačkoj utemeljio Peter Petersen. Škola za Petersena, kao i njegove brojne suvremenike nikako nije trebala biti mjesto u kojoj se isključivo usvajaju činjenice i razvija kognitivna strana ličnosti, nego odgaja cjelovita ličnost. Ipak njegova vizura teorije nastave i škole, prepoznatljiva je po nastojanju da se škola svojom organizacijom približi načinu odgoja i življenja u obitelji, zatim da se odgoj i disciplina prilagode razvojnim potrebama djetet, te istakne važnost socijalnog učenja u školi (Matijević, 1993, 89). Razredne skupine Petersen je formirao od učenika triju različitih godišta<sup>4</sup> kako bi ostvario odgojne ciljeve putem socijalnog učenja.

Organizacija rada na obiteljskim principima svakako iziskuje i organizaciju prostora koja više nalikuje onoj u obiteljskim kućanstvima i bitno se razlikuje od učionice pripremljene za frontalni oblik nastave. Učionica je stalno mjesto učenja jedne razredne zajednice, što znači da učenici iz sata u sat ne mijenjaju okruženje. Prostorija jednog odjeljenja odražava zajedničke želje i potrebe svih učenika, učitelja i roditelja jer se škola i shvaća kao „životna zajednica učenika, učitelja i roditelja“. Na primjeru škole u Frakfutu na Maini (isto, 92) koja slijedi Petersenovu koncepciju, ne odstupa se od bitne značajke koncepta, točnije vlastite razredne sobe za svaku skupinu učenika, iako se određene nastavne aktivnosti realiziraju u specijaliziranim školskim prostorima za prirodne znanosti, politehniku, strane jezike. U kompleksu škole, uređeni su drugi prostori za rad, poput računalne sobe, knjižnice, dvorane za svečanosti, sportskih dvorana. Kako igra u školskim aktivnostima ima značajno mjesto, kao odgojno sredstvo i strategija učenja, u školama koje rade prema Jena-planu puno je travnjaka i parkova za igru, „ljetnih učionica“ u školskom dvorištu namjenjenih učenju na svježem zraku. Neke škole organiziraju i višednevne boravke na farmama izvan grada, gdje djeca uspješno uče sadržaje u poticajnom izvanučioničkom okruženju. U prilog tomu, govori istraživanje Michaela Ruttera (1980) koje je utvrdilo značajnu povezanost između urednosti učionica, zelenila i estetskog oblikovanja prostora s indeksom „poželjnog ponašanja“ učenika (Meyer, 2005).

---

<sup>4</sup> Prva skupina djece u Petersenovoj školi sačinjavala su djeca prvog, drugog i trećeg školskog godišta (razreda), drugu grupu djeca četvrtog, petog i šestog školskog godišta, zatim sedmog i osmog ili osmog, devetog i desetog razreda.

## Zaključno

Promjene u suvremenom društvu, zahtijevaju od škole realizaciju suvremenih odgojno-obrazovnih ciljeva na koje tradicionalno koncipirana škola nije u stanju odgovoriti. Inovativno društvo „...pretpostavlja, traži, uvjetuje i omogućava inovativnu školu“, a tako jedno *novo* školsko okruženje „obvezuje na nove pristupe, na nova promišljanja njezina sveukupnog bića“ (Pivac, 2007, 239). Pristup učenju i poučavanju u školi treba omogućiti učenicima stjecanje iskustva koje nadilazi intelektualno učenje i potiče cjelovit razvoj učenika. Umjesto bavljenja sporednim stvarima, naglašava Previšić (2007) trebali bi se „dublje upustiti u pedagoške analize procesa učenja, načina stjecanja znanja, odnosa koji vladaju među glavnim protagonistima obrazovnog procesa i načina kako učenika motivirati, osposobiti i pridobiti da samostalno misli i radi“. Kurikularni pristup poentira nastavu usmjerenu na učenika, potiče njegovu samoinicijativnost, razvija samopouzdanje i omogućava svakom pojedincu cjelovit razvoj u skladu s osobnim potencijalima. Stoga je nužno učenje i poučavanje, kao i cjelokupno odgojno-obrazovno djelovanje promatrati kao fleksibilan proces. Frontalni oblik rada samo jedan od vidova učenja, ali prilično dominantan u našim školama. *Snagu i moć* aktivnog učenja otkrivanjem i vlastitim djelovanjem učenika u poticajnom okruženju isticala je, uz brojne suvremenike, Marija Motessori. U prilog tomu govore rezultati istraživanja koje navode Hellbrügge i Dattke (2011), a pokazuju da učenje slušanjem postiže učinak 20%, učenje čitanjem 30%, učenje čitanjem i pisanjem do 50%, učenje razgovorom do 70%, a učenje aktivnim djelovanjem postiže i do 90% uspjeha.

Promišljanje o kulturi škole kroz dimenziju materijalnog (fizičkog) okruženja u nekim značajnijim alternativnim pedagoškim konceptima navodi na pitanje da li bi se bar jednim dijelom navedenih prostornih značajki mogao oplemeniti i obogatiti prostor učionica u našim školama. Mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove „evolucijski je proces u kojem je implementacija inovacija moguća na razini svake odgojno-obrazovne ustanove, a put prema kvalitetnim promjenama određuje se kao zajednički, dugotrajan istraživački proces usmjeren na zajedničko otkrivanje i otklanjanje problema, koji se temelji na slobodnoj eksploraciji, iskrenoj razmjeni i nemanipulirajućoj raspravi svih sudionika uže i šire socijalne zajednice“ (Vujičić, 2008,18). Primjereno dizajnirano, prilagođeno, poticajno prostorno i materijalno okruženje koje učenicima omogućava samostalan odabir sadržaja učenja i „poziva“ ih na učenje, odražava kulturu škole. Gotovo sigurno, drugačiji pogled na prostorno okruženje u našim školama promjenio bi perspektivu učenja i poučavanja, svakodnevni rad učeniku i učitelju učinilo lakšim, zanimljivijim i kreativnijim. Svaka škola želi biti drugačija, originalna i prepoznatljiva, a inspiraciju za *različitost* moguće pronaći u idejama i praksi renomiranih alternativnih pedagoških koncepata, što čine brojne škole u svijetu, stvarajući tako kulturu škole.

## Literatura

1. Batistič Zorec, M. (2003) *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
2. Bruner, J.S. (2000) *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
3. Desforges, C. (2001) *Uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.
4. Eagleton, T. (2002), *Ideja kulture*. Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.
5. Hargreaves, D. (1999) *Helping Practitioners Explore Theirs Culture*. In: Prosser, J., *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing, 48-65.
6. Hellbrügge, T., Dattke, J. Prednosti pedagogije Marije Montessori za zajednički odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju i djece tipičnog razvoja. U: Ivon, H., Krolo, L., Mendeš, B. (ur.), *Pedagogija Marije Montessori-poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*. Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća i Udruga Montessori pedagogije, 137 -146.
7. Hentig, H. (1997) *Humana škola*, Zagreb, Educa.
8. Huzjak, M. (2006) Nastava likovne kulture i umjetnosti u waldorfskoj školi. *Metodika*, 12 (7), 111-122.
9. Jensen, E. (2003) *Super- nastava*. Zagreb: Educa.
10. Katunarić, V. (2004) Od dinstinkcije prema srodnosti: model „Nacionalne kulture“ Geerta Hofstede. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (4), 25-41.
11. Kinsler, K., Gamble, M. (2001) *Reforming Schools*. London: Continuum.
12. Klarin, M. (2006) *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap i Sveučilište u Zadru.
13. Klarin, M., Proroković, A., Šimić Šašić, S. (2010) *Obiteljski i vršnjački doprinos donošenju odluka iz raznih sfera života u adolescenata-kroskulturalna perspektiva*. *Društvena istraživanja*, 3 (107), 547-559.
14. Laun R. (1982): *Freinet – 50 (Fünfzig) Jahre danach: Dokumente und Berichte aus drei französischen Grundschulklassen*. BVB – Edition Meichsner u. Schmidt, Heidelberg, 546.
15. Legrand, L. (1993) Célestin Freinet. *Review of comparative education*, 23 (1/2), 403-418.
16. Matijević, M. (1993) Jena plan u Europskim školama: nekad i danas. *Metodički ogledi*, 4 (1), 87-94.
17. Matijević, M. (1994) *Prilozi razvoju pluralizma u odgoju i školstvu*. Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja.
18. Matijević, M. (1995) *Privatne i alternativne škole u školskom sustavu Hrvatske*. *Metodički ogledi*, 6 (1), 67-73.
19. Matijević, M. (2001) *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex.
20. Matijević, M. (2011) Pedagoške ideje Marije Montessori – šansa za državne škole. U: Ivon, H., Krolo, L., Mendeš, B. (ur.), *Pedagogija Marije Montessori-poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*. Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća i Udruga Montessori pedagogije, 11 - 20.
21. Meyer, H. (2005) *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
22. Montessori, M. (2003) *Dijete – tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
23. Ogbu, G.J. (1989) *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školske novine.
24. Petrović-Sočo, B. (2007) *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje - holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
25. Philipps, S. (1999): *Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
26. Philipps Reichherzer, S. (2011) Montessori i najnovije spoznaje neuroznanosti. U: Ivon, H., Krolo, L., Mendeš, B. (ur.), *Pedagogija Marije Montessori - poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*. Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća i Udruga Montessori pedagogije, 97 – 101.
27. Pivac, J. (2007) Pristup školi inovativnog društva. U: Previšić, V., Šoljan, N. N, Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 292-304.

28. Pivac, J. (2009) *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
29. Previšić, V. (2007) Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija – sadržaj - struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu – Školska knjiga, 15-31.
30. Previšić, V. (2007) Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. U: Previšić, V., Šoljan, N. N, Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, XV – XXIV.
31. Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997) *Montessori ili waldorf?* Zagreb: Educa.
32. Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M. Bašić, S. (2001) *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju, Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
33. Steiner, R. (1995) *Pedagoška osnova i ciljevi waldorfske škole*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.
34. Stoll, L. i Fink, S. (2000) *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa
35. Vujičić, L. (2008) Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagoška istraživanja* 5(1), 7-21.
36. Vujičić, L. (2011) *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.

## **View of School Culture through the Prism of Alternative Pedagogical Concepts**

### **Abstract**

Successful changes in education result from transforming and improving the culture of the institution, rather than linearly introducing innovations. The school culture is reflected in relationships and the organizational and physical environment, while it is exactly the interaction of different aspects of the environment that affects the quality of life and work of all school participants. The spatial and material environment in our schools is adapted for the teaching process directed at teachers, although it should be directed at students. The formation of the stimulating physical and material environment would change the role of teachers and students, and contribute to the development of the school culture. The importance of the stimulating environment in the process of learning was emphasized by famous pedagogues such as Maria Montessori, Rudolf Steiner, Celestin Freinet and many others, who enabled the student to assume an active position in the process of learning and growing up by creating such environments in their work. The school culture can be improved with the ideas and practices of renowned pedagogical concepts, which is already done by numerous schools in the world.

**Keywords:** school culture, stimulating environment, alternative pedagogical concepts

ISBN 978-953-99167-6-1



9 789539 916761