

ZBORNIK RADOVA BOOK OF PROCEEDINGS

**17. DANI MATE DEMARINA
ODGOJ I OBRAZOVANJE – BUDUĆNOST CIVILIZACIJE**

**17TH MATE DEMARIN DAYS
EDUCATION – THE FUTURE OF CIVILIZATION**



**17. Dani Mate Demarina
Odgoj i obrazovanje – budućnost civilizacije**

**17th Mate Demarin Days
Education – the Future of Civilization**

Međunarodni znanstveno-stručni simpozij

17. Dani Mate Demarina „Odgoj i obrazovanje – budućnost civilizacije“

The International Scientific and Professional Symposium

17th MATE DEMARIN DAYS „Education – the Future of Civilization“

7. – 8. lipnja 2018. / June 7th and 8th, 2018

ORGANIZACIJSKI ODBOR / ORGANISING COMMITTEE

Predsjedavajući / Chairs:

Prof. dr. sc. Ivan Prskalo, dekan (Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Izv. prof. dr. sc. Zdenko Braičić (Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Izv. prof. dr. sc. Marko Badrić (Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Članovi / Members:

Izv. prof. art. Stjepko Rupčić (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Izv. prof. art. Davor Žilić (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Doc. dr. sc. Marina Đuranović (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Doc. dr. sc. Sanja Lovrić Kralj (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Doc. dr. sc. Marija Lörger (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Doc. dr. sc. Goran Trupčević (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Dr. sc. Alenka Mikulec (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Dr. sc. Vendi Franc (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Edita Rogulj, tajnica skupa (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

ZNANSTVENI ODBOR / SCIENTIFIC COMMITTEE

Prof. dr. sc. Milena **Ivanuš Grmek** (Sveučilište u Mariboru, Slovenija)

Prof. dr. sc. Marjeta **Kovač** (Sveučilište u Ljubljani, Slovenija)

Prof. dr. sc. Berislav **Majhut** (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Prof. dr. sc. Danimir **Mandić** (Univerzitet u Beogradu, Srbija)

Prof. dr. sc. Ivan **Prskalo** (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Prof. dr. sc. Janko **Strel** (Sveučilište u Ljubljani, Slovenija)

Prof. dr. sc. Stasha **Tofoska** (Sveučilište sv. Ćirila i Metoda, Makedonija)

Prof. dr. sc. Mario **Vasilj** (Sveučilište u Mostaru, Bosna i Hercegovina)

Izv. prof. dr. sc. Branislav **Antala** (Sveučilište u Bratislavi, Slovačka)

Izv. prof. dr. sc. Lidija **Cvikić** (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Izv. prof. dr. sc. Siniša **Opić** (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Izv. prof. dr. sc. Velibor **Srdić** (Panevropski univerzitet "Apeiron" Banja Luka, Bosna i Hercegovina)

Izv. prof. dr. sc. Marko **Badrić** (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

Izv. prof. dr. sc. Zdenko **Braičić** (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska)

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 001014403. ISBN 978-953-8115-53-0

CIP available in the National and university library electronic data base (No 001014403)

ZBORNIK RADOVA / BOOK OF PROCEEDINGS

**Međunarodni znanstveno-stručni simpozij
17. Dani Mate Demarina
*Odgoj i obrazovanje – budućnost civilizacije***

7. – 8. lipnja 2018.
Petrinja, Hrvatska

**The International Scientific and Professional Symposium
17th Mate Demarin Days
*Education – the Future of Civilization***

June 7th and 8th, 2018
Petrinja, Croatia

Uredili / Edited by

**Ivan Prskalo
Zdenko Braičić
Marko Badrić**

Učiteljski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
2018



SADRŽAJ / CONTENTS

Jelena Alić, Donata Vidaković Samaržija	9
Identifikacija talentiranih učenika mlađe školske dobi za atletiku	
Osmo Bajrić, Velibor Srdić, Željko Puljić, Senad Bajrić i Jasmin Hrnjić	21
Učinci primjene različitih kinezioloških tretmana na rast i razvoj morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti dječaka dobi od 10 do 15 godina	
Marija Lorger, Ema Laić	31
Preciznost gađanja horizontalnog cilja lopticom kod djece predškolske dobi	
Donata Vidaković Samaržija, Jelena Alić, Lara Pavelić Karamatić	39
Analiza sudjelovanja i razlike u reakcijama učenika s teškoćama na satu tjelesne i zdravstvene kulture	
Ivan Vrbik, Andrea Vrbik	53
Povezanost ocjene pravilne izvedbe elementa i preciznosti kod slobodnog bacanja	
Marko Badrić, Ines Tonkli	61
Utjecaj dodatne tjelesne aktivnosti na efikasnost usvajanja motoričkih znanja u gimnastici	
Ivana Lapenda, Mirna Mikuljan, Edita Rogulj	73
Osviještenost djece o potencijalnim rizicima interakcije s nepoznatom osobom	
Pranvera Kraja, Ksenija Romstein, Aigars Andersons, Jozef Bushati	83
Today's School System and Challenges Ahead of Technological Development	
Mirjana Radetić-Paić	99
Kompetencije učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju: Kojim smjerom trebamo ići?	
Martina Rezić, Marijana Vranjković, Ivana Čerkez Zovko	113
Kineziološki aktivitet predškolske djece u općini Posušje	
Goran Sporiš	123
Čimbenici povezani s pušenjem cigareta kod mladih iz Hrvatske: studija utemeljena na stanovništvu	
Goran Sporiš	133
Trajanje spavanja i kvaliteta spavanja povezani s zadovoljstvom životom kod mladih: studija utemeljena na stanovništvu	
Sonja Šimek Cvitković	145
Strah od njemačkoga jezika	
Draženka Tomić	157
Filozofsко-odgojne teme u djelu Živana Bezića (1921.-2007.)	

Ivana Borić Letica, Ena Pavić	167
Prisutnost mitova o vršnjačkom nasilju u studentskoj populaciji budućih učitelja	
Edita Borić, Biljana Marušić	179
Ospoznajenost studenata primarnog obrazovanja za rad u kombiniranim razrednim odjelima	
Zdenko Braičić, Dino Netoušek	191
Prostорне значајке осnovног школства Сисачко-Мославачке жупаније у контексту сувремених демографских кретanja	
Matea Gusić, Daria Tot	203
Kurikulum alternativnog IB koncepta: prilog razvoju kurikuluma sувремене школе	
Jasna Kudek Mirošević, Nikolina Makarun	215
Spremnost odgojitelja za inkluziju djece s poremećajem aktivnosti i pažnje	
Milan Matijević	231
Video igre u odrastanju djece u doba srednjeg djetinjstva	
Irena Mikšić	245
Tehnike opuštanja kao alternativa kazni u razrednom odjelu	
Josipa Pajas	257
Konstruktivna igra kao sredstvo usvajanja osnovnih matematičkih pojmove kod djece predškolske dobi	
Dejana Tavas, Marina Đuranović	269
Suradnja roditelja i učitelja nekad i danas	
Jelena Acman, Karolina Doutlik	281
Uloga učitelja u sувременом obrazovanju	
Marko Badrić, Dijana Badrić	291
Kinezološka rekreacija u slobodnom vremenu kao generator razvoja turizma	
Elizabeta Bandilovska, Ljuljzim Ademi	303
Odraž jezične kulture u imenovanju boja u makedonskom i u albanskom jeziku	
Sanja Basta	311
Dječja prava u kontekstu partnerstva s roditeljima	
Marina Bazina, Marija Polić	321
Važnost brojalica i njihova zastupljenost u nastavi od predškolsog do ranog školskog uzrasta	
Ana-Marija Borko, Gordana Konjević	335
Važnost kretanja djeteta rane dobi	

Slavica Brkić, Ljiljanka Kvesić	345
Uloga linearne funkcije u nastavi fizike	
Maja Ćutić, Ramona Đuras, Antonija Halavuk	363
TEHNOFERENCIJA: Utjecaj tehnoloških uređaja na kvalitetu provođenja slobodnog vremena roditelja s djecom rane i predškolske dobi. Mobilni i televizijski uređaji	
Filip Džankić	375
Comic Books and Benefits of Their Use in Education	
Vendi Franc, Božica Vučić	387
Prikaz aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti u predškolskim ustanovama	
Anna Lisa Gasparini, Ružica Bjeličić	399
Motorička i sportska aktivnost: temeljne postavke za cijeloviti odgoj novih naraštaja. Promišljanja, uključivi modeli integracije i uzajamnosti	
Iva Gruić, Maša Rimac Jurinović, Ana Škarec	411
Odgovor na nenasilje primjenom metode forum-kazalište	
Dijana Guštin, Ana Košković, Sandra Dobrinić	423
Glazbeno-plesnim aktivnostima do boljih motoričkih sposobnosti	
Andrea Hranilović, Narcisa Jagnjić	435
Obrazovna neuroznanost u Montessori pristupu poučavanja	
Sandra Kramarić	447
Suvremeno roditeljstvo – od društveno neprihvatljivog do roditeljstva u najboljem interesu djeteta	
Tanja Maltar Okun	455
Kurikulum Montessori osnovne škole – „Pomozi mi da to uradim sam“	
Ivana Matijević	471
Upoznavanje starih zanata kao proces usvajanja principa održivog razvoja	
Eleonora Mileva, Veselina Ivanova	479
Physical Education Teacher Education (PETE) at Primary School in Bulgaria	
Dea Paradi, Petra Badurina	487
Poticanje razvoja vještina potrebnih za budućnost ekonomije putem simboličke igre	
Jasmina Pešut Silić	499
Prevencija problema u ponašanju u predškolskim ustanovama	

Robert Ramušćak, Sandra Kramarić	511
Nova pozicija djeteta u društvu i obitelji uslijed djelovanja ekonomske krize – izazovi ili prepreke za bolju i sigurniju budućnost	
Mito Spasevski, Elizabeta Bandilovska	523
Jezični i književni utjecaji narodne na suvremenu makedonsku književnost	
Darjan Vlahov	531
Usklađenost školskih dvorana s državnim pedagoškim standardom - primjer Sisačko – moslavačke županije	

Identifikacija talentiranih učenika mlađe školske dobi za atletiku

Jelena Alić i Donata Vidaković Samaržija

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru
jcetinic@unizd.hr; dovidak@unizd.hr

Sažetak – Talent se definira kao osobne specifične sposobnosti učenika koji manifestiraju uspjeh u specifičnim područjima ljudske djelatnosti kao što je primjerice umjetničko područje, područje sporta, akademsko područje i slično. U kineziološkom kontekstu talentiranost učenika veže se za specifične kineziološke aktivnosti odnosno discipline, a identifikacija talentiranih učenika provodi se specifičnim testovima kojima se određuje kinantropološki status učenika. Nadalje, identifikacija talentirane djece u atletici dugotrajan je i složen proces, no danas se oni planski pronalaze, putem selekcije. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi udio potencijalno talentiranih učenika za atletiku te izrada normativnih vrijednosti za navedene testove. Istraživanje je provedeno na uzorku od 67 učenika (40 dječaka i 27 djevojčica) od drugog do četvrtog razreda jedne zadarske Osnovne škole. Uzorak varijabli sačinjavalo je 6 motoričkih testova kojima se procjenjuje eksplozivna snaga gornjih i donjih ekstremiteta. Istraživanjem je utvrđeno kako na ukupnom uzorku (67 ispitanika) njih osam (11.94%) postiže iznadprosječne rezultate te su prepoznati kao učenici talentirani za atletiku. Nadalje, učenici imaju zadovoljavajuću razinu mјerenih motoričkih sposobnosti, a rezultati se poboljšavaju povećanjem dobi.

Ključne riječi: atletika; motoričke sposobnosti; talent; učenici.

Uvod

Polaskom djece u školu započinje mlađe školsko doba koje obuhvaća uzrasnu kategoriju djece od 6 ili 7 godina da navršene 10 ili 11 godine života. U tom razvojnom razdoblju morfološki razvoj je usporen u odnosu na predškolsko doba, a karakterizira ga prirast u tjelesnoj masi. Sve do 9-10 godine nema velikih razlika u promjeni visine i težine između učenika i učenica (Findak, 1996). Što se tiče obilježja motoričkog razvoja u mlađem školskom dobu dolazi do razvoja opće koordinacije, gibljivosti, statičke i

dinamičke ravnoteže, a dobi od sedam godina predstavlja optimalno vrijeme za razvoj eksplozivne snage te brzine reakcije na zvučne i vidne podražaje (Caput Jognica i Barić, 2015). U razdoblju mlađeg školskog doba učenici lakše i brže rješavaju postavljene motoričke zadatke u donosu na prethodna razdoblja. Sustavno praćenje i provjeravanje antropološkog statusa učenika, što uključuje mjerjenje njihovih morfoloških karakteristika, te motoričkih i funkcionalnih sposobnosti, iznimno je bitno u praćenju učinaka nastavnog plana i programa kineziološke kulture, ali i u procesu identifikacije učenika iznadprosječnih sposobnosti odnosno talentiranih učenika. Talent se definira kao osobne specifične sposobnosti učenika koje manifestiraju uspjeh u specifičnim područjima ljudske djelatnosti kao što je primjerice umjetničko područje, područje sporta, akademsko područje i slično (Zrilić, 2013). U kineziološkom kontekstu talentirani učenici imaju visoku razinu razvijenosti motoričkih i funkcionalnih sposobnosti te psiholoških osobina iz kojih mogu nastati veće ili manje mogućnosti za postizanje uspjeha u nekoj kineziološkoj aktivnosti, sportu ili sportskoj disciplini. Atletika spada u bazične sportove te je jedna od najraširenijih kinezioloških aktivnosti, a obuhvaća trkačke, bacačke i skakačke discipline. Atletika koristi prirodne oblike kretanja koje su bliske dječjim sposobnostima i razumijevanju. Zbog svoje svestranosti u tjelesnom i psihičkom razvoju sportaša, atletika predstavlja temelj svim ostalim sportovima. Prema Bompi (2006) neki od glavnih kriterija kojima se učitelj treba voditi prilikom identifikacije talenta i odabira sporta za učenike u kojem će moći postići visoki stupanj sportske izvedbe su zdravstveni status učenika, njegove biometrijske kvalitete odnosno antropometrijske mjere te nasljedne osobine. Učitelj razredne nastave primjenom adekvatnih metoda procjenjuje antropometrijske obilježja. Na taj način može identificirati učenike iznadprosječnih motoričkih i funkcionalnih sposobnosti za kineziološko područje atletike te ga usmjeriti prema atletici. Osim toga, prepoznavanjem kineziološki talentiranih učenika omogućava im se maksimalan razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti i dostignuća. Bitno je istaknuti kako će se urođeni iznadprosječni kineziološki potencijal razviti u iznadprosječne sposobnosti samo u okolini koja je poticajna.

Cilj ovog istraživanja je utvrditi udio potencijalno talentiranih učenika mlađe školske dobi za atletiku te izraditi normativne vrijednosti za korištene testove.

Metode rada

Istraživanje je provedeno na uzorku od 67 učenika od (40 učenika i 27 učenica) zadarske osnovne škole: OŠ "Zadarski otoci". Uzorak ispitanika podijeljen je po spolu na dva subuzorka, učenice i učenici, a svaki subuzorak podijeljen je prema razredu kojem pripadaju. U trenutku mjerjenje učenici su bili u dobi od 8 do 10 godina. Pohađali su redovni nastavni program tjelesne i zdravstvene kulture razredne nastave, od drugog do četvrtog razreda.

Uzorak varijabli čini šest motoričkih varijabli kojima se procjenjuje eksplozivna snaga gornjih i donjih ekstremiteta. Izmjereni su sljedeći testovi: četiri standardna testa; test trčanja na 40 m (T40 m), bacanje medicinke iz ležećeg položaja (BMLP), skok u dalj iz mjesta (MSD) i skok u vis iz mjesta (MSV) (Metikoš, Hofman, Prot, Pintar i Oreš, 1989), te

dva nova testa; bacanje loptice (BL) i bacanje medicinke iz mjesta (BMM).

Za svaki razred i za svaki spol zasebno izračunati su osnovni deskriptivni parametri rezultata: aritmetička sredina (AS), minimalni (Min) i maksimalni rezultat (Maks), standardna devijacija (SD), zakrivljenost distribucije (skewness), spljoštenost distribucije (kurtosis), te najveće odstupanje empirijske od teorijske relativne kumulativne frekvencije (Max D). Normalnost distribucije testirana je Kolmogorov-Smirnov testom (K-S test). Rezultati za procjenu učinkovitosti u pojedinim testovima za svaki spol i razred posebno su izračunati na osnovu aritmetičke sredine i standardne devijacije na način da se prosječan rezultat nalazi u rasponu od ± 1 standardne devijacije originalnog rezultata aritmetičke sredine pojedinog testa. Svaki rezultat iznad $+1$ standardne devijacije originalnog rezultata aritmetičke sredine pojedinog testa smatra se iznadprosječnim, a svaki rezultat manji od -1 standardne devijacije originalnog rezultata aritmetičke sredine pojedinog testa smatra se ispodprosječan. Udio talentiranih učenika izračunat je za svaki razred posebno po spolu. Korištena je standardizacija rezultata, pretvaranjem u z-vrijednosti i kondenzacija standardiziranih rezultata na prvu glavnu komponentu (faktor). S obzirom na rezultate svakog učenika na faktoru (*eng. „factorscore“*) oni učenici čiji rezultat je veći od jedan prepoznati su kao učenici s iznadprosječno razvijenim sposobnostima za atletiku.

Rezultati i rasprava

U tablici 1 prikazani su deskriptivni parametri za učenike zasebno za svaki razred (2, 3, 4) za svaku od 6 motoričkih varijabli: T40m-trčanje na 40m, BL-bacanje loptice, BM lež.-bacanje medicinke iz ležanja, BMmj.-bacanje medicinke iz mjesta, SD-skok u dalj iz mjesta i SD-skok u vis iz mjesta.

Rezultati aritmetičkih sredina ukazuju na postepeno poboljšanje svih rezultata prelaskom u viši razred što je i očekivano s obzirom da se u dosadašnjim istraživanjima navodi kako se napredak u motoričkim sposobnostima odvaja u skladu s napretkom u morfološkom prostoru.

Kod učenica (Tablica 2) rezultati aritmetičkih sredina u testovima ukazuju da kod nekih sposobnosti dolazi do poboljšanja rezultata (bacanje loptice i bacanje medicinke iz mjesta), dok kod ostalih testova rezultat se na prelasku u treći razred pogoršao, a na prelasku u četvrti ponovno poboljšao (trčanje 40m, bacanje medicinke iz ležanja, skok u dalj i skok u vis).

Poznavanje zakonitosti i dinamike rasta i razvoja te morfoloških i funkcionalnofizioloških promjena koje se zbivaju u periodu mlađeg školskog doba od iznimne je važnosti jer organizam djeteta tjelesni napor podnosi drugačije nego u odrasloj dobi (Mišigoj-Duraković, 2008).

Uspoređujući dobivene rezultate motoričkih sposobnosti provedenoga istraživanja s orijentacijskim vrijednostima skoka u dalj s mjesta za učenike i učenice (Findak, Metikoš, Mraković, i Neljak, 1996) u drugom razredu i učenici i učenice su postigli prosječne rezultate. Za treći i četvrti razred rezultati su ispodprosječni za oba spola u odnosu na prosječne rezultate dobivene na državnoj razini.

Tablica 1. Deskriptivni parametri motoričkih testova učenika u drugom, trećem i četvrtom razredu

RAZRED	TEST	N	AS	MIN	MAKS	SD	SKEW	KURT	MAX D	K-S
DRUGI	T 40m	14	7,74	6,90	8,60	0,53	0,02	-1,08	0,133	p > .20
	BL	14	14,94	8,00	22,95	4,01	0,14	0,10	0,116	p > .20
	BM lež.	14	3,54	2,12	5,22	0,95	0,18	-1,10	0,185	p > .20
	BM mj.	14	5,17	3,13	6,90	1,07	-0,35	0,16	0,151	p > .20
	SD	14	133,14	109,00	167,00	14,35	0,77	1,38	0,142	p > .20
	SV	14	24,00	16,00	27,00	3,26	-1,48	1,64	0,230	p > .20
TREĆI	T 40m	14	7,57	7,00	8,30	0,39	0,04	-0,5	0,104	p > .20
	BL	14	16,59	7,50	27,60	5,80	0,12	-0,7	0,186	p > .20
	BM lež.	14	4,31	3,32	5,10	0,47	-0,33	0,4	0,154	p > .20
	BM mj.	14	6,58	5,25	8,29	1,08	0,40	-1,3	0,156	p > .20
	SD	14	133,64	115,00	153,00	12,33	0,31	-1,0	0,163	p > .20
	SV	14	25,79	18,00	36,00	5,12	0,29	-0,2	0,118	p > .20
ČETVRTI	T 40m	12	7,03	6,30	8,20	0,63	0,72	-0,49	0,188	p > .20
	BL	12	19,85	9,32	25,76	4,85	-1,04	0,58	0,195	p > .20
	BM lež.	12	4,98	4,06	6,44	0,62	1,27	2,21	0,303	p < .20
	BM mj.	12	6,95	5,73	8,32	0,86	0,35	-0,64	0,147	p > .20
	SD	12	147,08	105,00	190,00	26,04	0,06	-0,38	0,131	p > .20
	SV	12	26,17	19,00	32,00	3,59	-0,45	0,10	0,132	p > .20

Legenda: N - broj ispitanika, AS - aritmetička sredina, Min - minimalni rezultat, Max - maksimalni rezultat, SD - standardna devijacija, Skew - skewnees, Kurt - kurtosis, maxD - maksimalna D vrijednost, K-S - p-nivo značajnosti Kolmogorov - Smirnov testa, T 40m - trčanje 40 metara, BL - bacanje loptice, BM lež. - bacanje medicinke iz ležanja, BM mj. - bacanje medicinke iz mesta, SD - skok udalj s mesta, SV - skok uvij s mesta

Tablica 2. Deskriptivni parametri motoričkih testova učenica u drugom, trećem i četvrtom razredu

RAZRED	TEST	N	AS	MIN	MAKS	SD	SKEW	KURT	MAX D	K-S
DRUGI	T 40m	6	7,92	7,20	9,30	0,77	1,43	1,71	0,277	p > .20
	BL	6	8,95	5,37	11,65	2,91	-0,57	-2,09	0,223	p > .20
	BM lež.	6	3,84	2,52	4,66	0,89	-0,86	-1,38	0,275	p > .20
	BM mj.	6	4,54	3,30	6,45	1,12	0,98	0,90	0,182	p > .20
	SD	6	138,33	120,00	155,00	14,22	-0,13	-1,85	0,165	p > .20
	SV	6	25,83	24,00	28,00	1,33	0,44	1,33	0,283	p > .20
TREĆI	T 40m	10	8,26	7,20	9,90	0,88	0,64	-0,20	0,150	p > .20
	BL	10	12,43	7,42	17,84	4,00	0,10	-2,02	0,215	p > .20
	BM lež.	10	3,55	2,68	3,97	0,40	-1,20	1,29	0,184	p > .20
	BM mj.	10	4,57	3,64	5,30	0,58	-0,53	-1,19	0,225	p > .20
	SD	10	130,30	97,00	155,00	18,11	-0,61	-0,13	0,193	p > .20
	SV	10	22,80	19,00	28,00	3,19	0,59	-1,18	0,214	p > .20
ČETVRTI	T 40m	11	7,85	6,40	8,80	0,76	-0,53	-0,69	0,175	p > .20
	BL	11	14,44	8,68	22,90	4,34	0,73	-0,07	0,156	p > .20
	BM lež.	11	4,66	3,78	5,96	0,75	0,56	-1,07	0,183	p > .20
	BM mj.	11	5,07	4,04	7,48	0,96	1,70	3,55	0,225	p > .20
	SD	11	137,55	110,00	175,00	19,90	0,70	-0,30	0,193	p > .20
	SV	11	22,64	15,00	30,00	4,74	-0,34	-0,26	0,183	p > .20

Legenda: N - broj ispitanika, AS - aritmetička sredina, Min - minimalni rezultat, Max - maksimalni rezultat, SD - standardna devijacija, Skew - skewnees, Kurt - kurtosis, maxD - maksimalna D vrijednost, K-S - p-nivo značajnosti Kolmogorov - Smirnov testa, T 40m - trčanje 40 metara, BL - bacanje loptice, BM lež. - bacanje medicinke iz ležanja, BM mj. - bacanje medicinke iz mesta, SD - skok udalj s mesta, SV - skok uvij s mesta

Uspoređujući dobivene rezultate ovog istraživanja s rezultatima istraživanja Cetinić i Petrić (2010a) u drugom razredu učenici su postigli lošije rezultate u testovima skok u dalj, bacanje medicinke i bacanje loptice, a bolje u testu trčanje 40m. U trećem razredu svi su rezultati nešto lošiji u odnosu na rezultate istraživanja Cetinić i Petrić (2010b). U četvrtom razredu bolji rezultati ovog istraživanja učenici su postigli u testovima trčanje 40m i bacanje loptice, a lošije u testovima bacanje medicinke iz mjesta i skok u dalj s mjesta. Kod učenica u drugom razredu rezultati su bolji u testovima trčanje 40m i skok u dalj s mjesta, a lošiji u testovima bacanje loptice i bacanje medicinke iz mjesta. U trećem razredu rezultat je bolji u testu trčanje 40m, a lošiji u testovima bacanje loptice, bacanje medicinke s mjesta i skok u dalj s mjesta. U trećem razredu rezultati su bolji u testu trčanje 40m, a lošiji u testovima bacanje loptice, bacanje medicinke iz mjesta i skok u dalj s mjesta. Na temelju usporedbe rezultata ovog istraživanja i rezultata istraživanja Cetinić Petrić (2010c) može se zaključiti da su i učenice i učenici nešto bolji u testu trčanje 40m, dok u drugim testovima postoji prostor za poboljšanje rezultata iako se mora naglasiti da se vršila samo usporedba aritmetičkih sredina te se nije testirala statistički značajna razlika. Uspoređujući rezultate ovog istraživanja s rezultatima istraživanja (Prskalo, Samac i Kvesić, 2009) u drugom razredu učenici su postigli bolje rezultate u testu skok u dalj s mjesta, a lošiji u skoku u vis, dok su učenice u drugom razredu postigle bolje rezultate i u testu skok u vis i skok u dalj s mjesta. U trećem rezultatu učenici su lošiji u testu skok u dalj s mjesta a bolji u testu skok u vis. Učenice su u trećem razredu postigle sličan rezultat u testu skok u dalj s mjesta a, a lošije su u testu skok u vis.

Usporedba rezultata ovog istraživanja i istraživanja provedenih na učenicima iz Zagreba (Lončar, 2011), ukazuje kako su učenici iz Zadra postigli bolje rezultate u testovima skok u dalj i skok u vis s mjesta u drugom trećem i četvrtom razredu jedino je rezultat testa skok u dalj s mjesta nešto lošiji u drugom razredu u odnosu na zagrebačke učenike. Kod učenica u drugom razredu rezultati su bolji u oba testa; skok u dalj s mjesta i skok u vis, u trećem su bolje u skoku u vis a lošije u skoku u dalj s mjesta dok je u četvrtom razredu situacija obratna bolje su u testu skok u dalj s mjesta a lošije u skoku u vis. Uzimajući u obzir ovakve rezultate može se zaključiti da i učenici i učenice zadarske škole postižu nešto bolje rezultate u odnosu na učenike zagrebačke škole.

Učenici i učenice četvrtog razreda iz Zadra postigle su lošije rezultate u testu skok udalj s mjesta u odnosu na učenike i učenice četvrtog razreda iz Sombora (Buišić, Cvejić, Živković Vuković i Pejović, 2013), učenike četvrtog razreda iz Rovinja (Trošt Bobić, Nimčević i Bobić, 2008) te u odnosu na prosječni rezultat za četvrti razred na razini Republike Hrvatske (Findak i sur., 1996). Učenice i učenici drugih razreda iz Zadra postigli su bolje rezultate u testu skok udalj s mjesta u odnosu na učenike i učenice drugih razreda iz Splita koji pohađaju osnovni program tjelesne i zdravstvene kulture (Požgaj, Belošević i Simić, 2010).

Vrijednosti rezultata rastu s porastom kronološke dobi uz nekoliko iznimaka; kod učenica rezultati aritmetičkih sredina u testovima ukazuju da dolazi do poboljšanja rezultata porastom kronološke dobi (bacanje loptice i bacanje medicinke iz mjesta). Kod ostalih testova, prelaskom u treći razred, rezultati su se pogoršali, a prelaskom u četvrti razred ponovno poboljšali (trčanje 40 metara, bacanje medicinke iz ležećeg položaja, skok

u dalj i skok u vis).

Kod učenika rezultati aritmetičkih sredina ukazuju na postepeno poboljšanje svih rezultata prelaskom u viši razred. Dokazano je kako povećanjem dobi učenika rane školske dobi dolazi do napretka u motoričkom prostoru (Cetinić i Petrić, 2010d; Katić, Zagorac, Živičnjak i Hraski, 1994; Katić, Pejčić i Viskić-Štalec 2004; Lončar, 2011), a sličan trend potkrepljuju i rezultati ovog istraživanja. Akceleracija u motoričkom prostoru logičan je slijed akceleracije u morfološkom prostoru učenika. Nešto lošiji rezultat motoričkih sposobnosti u trećem razredu kod učenica može biti uzrokovani nekom promjenom u morfološkom prostoru koja nije bila predmet mjerena ovog istraživanja.

Osnovni statistički pokazatelji motoričkih testova učenika i učenica korišteni su za izradu orijentacijskih normi na temelju kojih učitelji razredne nastave mogu procijeniti učinkovitost svakog učenika i učenice (Tablica 3 i 4). Prema normalnoj Gaussovoj distribuciji rezultata, rezultati u rasponu ± 1 standardne devijacije obuhvaćaju 68% rezultata učenika te se za rezultate u tom rasponu smatra da su prosječni.

U okviru kineziološke edukacije djece mlađe školske dobi primjenjuje se standardizirani kineziometrijski sustav praćenja antropometrijskih osobina, te motoričkih i funkcionalnih sposobnosti učenika. Sustav je opisan i normiran (Findak i sur., 1996). Grupiranje djece provodi se s obzirom na postignut rezultat u određenom testu i svrstava u ispodprosječnu, prosječnu ili iznadprosječnu grupu za mjereno antropološko obilježje, motoričku ili funkcionalnu sposobnost.

Tablica 3. Tablica rezultata za procjenu učinkovitosti učenika

RAZRED	TEST	ISPODPROSJEČNI	PROSJEČNI	IZNADPROSJEČNI
DRUGI	T 40m	<8,27	7,21 - 8,27	>7,21
	BL	<10,93	10,93 - 18,95	>18,95
	BM lež.	<2,59	2,59 - 4,49	>4,49
	BM izmj.	<4,10	4,10 - 6,24	>6,24
	SD	<118,79	118,79 - 147,49	>147,49
	SV	<20,74	20,74 - 27,26	>27,26
TREĆI	T 40m	<7,96	7,18 - 7,96	>7,18
	BL	<10,79	10,79 - 22,39	>22,39
	BM lež.	<3,84	8,84 - 4,78	>4,78
	BM izmj.	<5,50	5,50 - 7,66	>7,66
	SD	<121,31	121,31 - 145,97	>145,97
	SV	<20,67	20,67 - 30,91	>30,91
ČETVRTI	T 40m	<7,66	6,40 - 7,66	>6,40
	BL	<15,00	15,00 - 24,70	>24,70
	BM lež.	<4,36	4,36 - 5,60	>5,60
	BM izmj.	<6,09	6,09 - 7,81	>7,81
	SD	<121,04	121,04 - 173,12	>173,12
	SV	<22,58	22,58 - 29,76	>29,76

Legenda: T 40m - trčanje 40 metara, BL - bacanje loptice, BM lež. - bacanje medicinke iz ležanja, BM mj. - bacanje medicinke iz mjesa, SD - skok udalj s mjesa, SV - skok uvis s mjesa

U nekim motoričkim i funkcionalnim sposobnostima iznadprosječni rezultati djece i učenika mogu se koristiti kao indikatori darovitog ili talentiranog učenika za neku kineziološku aktivnost te tako pomoći u postupku usmjeravanja djece prema određenim

sportovima. U ovom istraživanju korišten je jedan test (SD- skok udalj s mjesta) koji je standardiziran i za kojeg su izračunate orijentacijske vrijednosti (Findak i sur. 1996) i pet testova (T 40m- trčanje 40metara, BL- bacanje loptice, BM lež.- bacanje medicinke iz ležanja, BM mj.- bacanje medicinke iz mjesta, SV- skok uvis s mjesta) za koje se prvi put izrađuju orijentacijske vrijednosti, no uzimajući u obzir veličinu uzorka na osnovu dobivenih vrijednosti nije moguće generalizirati norme za veću populaciju, već vrijednosti mogu koristiti učiteljima određenih razreda kao orijentacija napretka učenika i selekcije za atletska natjecanja. Navedeni testovi korišteni su jer se u dosadašnjim istraživanjima navodi kako uspjeh u realizaciji atletskih kretnih struktura ovisi o generalno iznadprosječnim rezultatima u svim motoričkim sposobnostima, a posebno u brzini, eksplozivnoj snazi i agilnosti (Papić, Rogulj i Pleština, 2009). Nadalje, faktor definiran kao regulirana eksplozivna snaga dominantno utječe na predikciju rezultata u atletskim disciplinama trčanja na 60m, skoka udalj i skoka uvis (Babin i Zagorac, 1986). Uz navedeno, u svom istraživanju Babić (2000) predlaže za uporabu u praksi u procesu selekcije, uz ostale testove, i skok udalj s mjesta, bacanje medicinke iz ležanja i trčanje na 20m, dok Klavora i Babits (1998) u istraživanju primjenjuje i test bacanja loptice. Osim toga Clarke (1971) je dokazao da su skok udalj s mjesta i vertikalni skok izvrsni prediktori budućeg uspjeha u sprintu, skoku u dalj i skoku u vis (prema KIF, 2015).

Slično kao i u ovom istraživanju, ali na značajno većem uzorku ispitanika, izrađene su Crofit norme koje mogu pomoći u postupku prepoznavanja i usmjeravanja darovite djece u određeni sport (Neljak, Novak, Sporiš, Višković, Markuš, 2011). Na razini europske unije izrađene su Eurofit norme, koje uključuju četiri varijable za procjenu morfoloških obilježja, devet varijabli za procjenu motoričkih sposobnosti i jedne za procjenu funkcionalnih sposobnosti učenika.

Tablica 4. Tablica rezultata za procjenu učinkovitosti učenica

RAZRED	TEST	ISPODPROSJEČNI	PROSJEČNI	IZNADPROSJEČNI
DRUGI	T 40m	<8,69	7,15 - 8,69	>7,15
	BL	<6,04	6,04 - 11,86	>11,86
	BM lež.	<2,95	2,95 - 4,73	>4,73
	BM izmj.	<3,42	3,42 - 5,66	>5,66
	SD	<124,11	124,11 - 152,55	>152,55
	SV	<24,50	24,50 - 27,16	>27,16
TREĆI	T 40m	<9,14	7,38 - 9,14	>7,38
	BL	<8,43	8,43 - 16,43	>16,43
	BM lež.	<3,15	3,15 - 3,95	>3,95
	BM izmj.	<3,99	3,99 - 5,15	>5,15
	SD	<112,19	112,19 - 148,41	>148,41
	SV	<19,61	19,61 - 25,99	>25,99
ČETVRTI	T 40m	<8,61	7,09 - 8,61	>7,09
	BL	<10,10	10,10 - 18,78	>18,78
	BM lež.	<3,91	3,91 - 5,41	>5,41
	BM izmj.	<4,11	4,11 - 6,03	>6,03
	SD	<117,65	117,65 - 157,45	>157,45
	SV	<17,90	17,90 - 27,38	>27,38

Legenda: T 40m - trčanje 40 metara, BL - bacanje loptice, BM lež. - bacanje medicinke iz ležanja, BM mj. - bacanje medicinke iz mjesta, SD- skok udalj s mjesta, SV- skok uvis s mjesta

Rezultati učenika na faktoru prikazani su u tablici 5. Vrijednosti koje su veće od jedan označene su kao iznadprosječni rezultati učenika u korištenom sklopu testova kojima se mogu procijeniti učenici talentirani za atletiku.

Tablica 5. Rezultati učenika i učenica na prvoj glavnoj komponenti (faktoru)

DRUGI RAZRED		TREĆI RAZRED		ČETVRTI RAZRED	
UČENICI	UČENICE	UČENICI	UČENICE	UČENICI	UČENICE
-0,63238	0,86821	0,92987	1,42565	-0,92545	0,49601
0,04233	0,41058	0,91886	0,39098	-0,08835	1,69966
1,28952	0,81806	0,98445	-0,70878	-0,07903	0,42022
-0,73639	-1,69718	-0,20444	0,59448	0,46970	0,70558
0,47281	-0,67318	0,99283	1,52233	-0,38323	0,34899
-0,73993	0,27351	-0,37421	-0,73532	-0,67593	0,01125
-0,96173		0,78220	-1,58728	-0,41020	-0,27156
0,96063		-0,41033	-0,51272	1,33808	-1,80241
-0,80317		0,90494	-0,54294	0,80659	0,37406
1,99819		-2,01237	0,15362	-1,01293	-0,42406
1,00794		-1,25239		2,09410	-1,55776
-1,20308		-1,13404		-1,13336	
0,11732		-0,62980			
-0,81205		0,50445			

Legenda: Podebljane vrijednosti označavaju ispitanike s rezultatom većim od 1

U drugom razredu od ukupno četrnaest učenika troje postiže iznadprosječne rezultate dok kod učenica od ukupno šest učenica niti jedna učenica ne postiže iznadprosječan rezultat. U trećem razredu dvije učenice od ukupno deset postižu iznadprosječni rezultat dok kod učenika nema onih s iznadprosječnim rezultatom. U četvrtom razredu dva učenika od dvanaest i jedna učenica od ukupno jedanaest postižu iznadprosječne rezultata. Kod učenika ukupno u sva tri razreda ima tri učenice s iznadprosječnim rezultatom (11,1%), a kod učenika petih postiže iznadprosječni rezultat (12,5%). Može se zaključiti kako na ukupnom uzorku (67 ispitanika) njih osam ili 11,94% postiže iznadprosječne rezultate te su prepoznati kao učenici talentirani za atletiku (tablica 6.).

Tablica 6. Broj i udio učenika s iznadprosječnim rezultatima

RAZRED	DRUGI		TREĆI		ČETVRTI RAZRED		UKUPNO
	učenici	učenice	učenici	učenice	učenici	učenice	
N	14	6	14	10	12	11	67
N - TALENT	3	-	-	2	2	1	8
UDIO TALENT (%)	21,4%	0%	0%	20%	16,7%	9,1%	11,94%

Legenda: N - broj ispitanika, N - talent - broj ispitanika s iznadprosječnim rezultatom, UDIO talent - udio ispitanika s iznadprosječnim rezultatom izražen u postotcima

Iz rezultata o udjelu učenika i učenica s iznadprosječnim rezultatima može se očitati kako je najveći postotak iznadprosječnih rezultata u drugom razredu (21,4%) gdje su tri

učenika od ukupno njih četrnaest imali iznadprosječne rezultate dok učenice drugog razreda nisu ostvarile iznadprosječan rezultat. Kod učenica trećeg razreda od ukupno dvanaest, dvije učenice postigle su iznadprosječne rezultate (20%), a kod učenika trećeg razreda nema onih s iznadprosječnim rezultatima. U četvrtom razredu iznadprosječne rezultate postigla su dva učenika od ukupno njih dvanaest (15,7%), i jedna od ukupno jedanaest učenica (9,1%). U postupku kondenzacije rezultata na prvu glavnu komponentu dobiven je mali broj učenika s vrlo razvijenim motoričkim sposobnostima koje daju uvid u potencijalnu talentiranost za atletiku. Slično je dobiveno i u drugim istraživanjima koja su proučavala postupak selekcije učenika za sport i pojedine sportske discipline (Tomac, Šumanović i Rastovski 2011 i Jurinec, Hraski i Hraski 2008).

Zaključak

Uspješnost učenika u atletici, odnosno u disciplinama trčanja, skakanja i bacanja ovisi o nizu faktora. Prvi važan korak jest pravovremena identifikacija talentiranih učenika za discipline kako bi se kvalitetnije i intenzivnije moglo utjecati na razvoj njihovog talenta. Rana identifikacija atletski talentirane djece, osim provođenja selekcije i orijentacije prema određenim atletskim disciplinama unutar atletskih klubova, trebala bi se provoditi i na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture. Vrlo važnu ulogu ima suradnja učitelja i nastavnika TZK s trenerima atletskih klubova kako bi pravilno usmjerili djecu prema određenoj disciplini i omogućili talentima pravilan odabir. U procesu identifikacije talenata za atletiku provode se različiti postupci. U ovom istraživanju je korištena metoda procjene motoričkih sposobnosti mjeranjem motoričkih testova. S obzirom na dobiveni rezultat određen je udio talentiranih učenika koji je iznosio 11,94% što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima. Dobivene normativne vrijednosti u ovom istraživanju mogu poslužiti učiteljima kao orijentacijska norma u radu s učenicima, ali i u procesu selekcije talentiranih učenika za atletiku.

Uvidom u dosadašnja istraživanja te usporedbom s rezultatima provedenog istraživanja učenika mlađe školske dobi može se zaključiti da je razina motoričkih sposobnosti zadovoljavajuća, nešto bolji su rezultati u testovima kojima se procjenjuje eksplozivna snaga tipa skočnosti, dok rezultati u testovima za procjenu eksplozivne snage tipa bacanja ostavljaju prostor za poboljšanje. S obzirom na dob učenika, vidi se napredak u razvoju motoričkih sposobnosti kroz razrede što je rezultat morfološkog napretka koji se odvija paralelno s povećanjem kronološke dobi učenika.

Literatura

- Babić, V. (2000). *Mogućnost otkrivanja za sprint nadarenih djevojčica*. (Magistarski rad). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Babin, J. i Zagorac, N. (1986). Utjecaj nekih latentnih morfoloških i motoričkih dimenzija na rezultate u trčanju na 60m, skoku u vis i skoku udalj. *Fizička kultura*, 1/(86), 9-11.
- Bompa, T. O. (2006). *Periodizacija, teorija i metodologija treninga*. Zagreb: Marjan tisak.
- Buisic, S., Cvejic, D., Vukovic-Zivković, J. A. & Pejovic, T. (2013). Quantitative differences in motor abilities and basic anthropometrics characteristics of boys and

- girls from fourth grade of primary school. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 48, 121-127.
- Caput Jognica R. i Barić, R. (2015). *Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti i sadržaji za učenike od 1. do 4. Razreda osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cetinić, J. i Petrić, V. (2010). Spolne razlike antropometrijskih obilježja, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti te motoričkih dostignuća (skokovi, trčanja i bacanja) učenika rane školske dobi. U Findak, V. (Ur.), 19. *Ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske: „Individualizacija rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreativne i kineziterapije“* (str. 90–98), Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Findak, V. (1996). *Tjelesna i zdravstvena kultura u osnovnoj školi, priručnik za učitelje razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Findak, V., Metikoš, D., Mraković, M. i Neljak, B. (1996). *Primijenjena kineziologija u školstvu, Norme*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor i Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Jurinec, J., Hraski, M. & Hraski, Z. (2008). A simple method for the selection of preschool girls in rhythmic gymnastics. U I. Prskalo, V. Findak, & J. Strel (Ur.). *The 2nd International Conference on Advances and Systems Research - 2nd Special Focus Symposium on Kinesiological Education - the answer of the contemporary school* (str. 166-175). Zagreb: Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb.,
- Katic, R., Zagorac, N., Zivicnjak, M. & Hraski, Z. (1994). Taxonomic analysis of morphological/motor characteristics in seven - year old girls. *Collegium Antropologicum*, 18, 141-154.
- Katic, R., Pejcic, A., & Viskic-Stalec N. (2004). The mechanisms of morphological-motor functioning in elementary school female first - to fourth -graders. *Collegium Antropologicum*, 28(1), 261-269.
- Kineziološki fakultet Split. (2015). *Model selekcije i orijentacije u atletici*. Preuzeto 15. veljače 2018 s:
<http://www.kifst.hr/atletika/Antropoloski%20sklopovi%20sportasa%20%20pogavlje%20atletika/Model%20selekcije%20i%20orijentacije%20u%20atletici.pdf>
- Klavora, P. & T. Babits. (1998). A Blueprint for Developing Talent in Track and Field. *Athletics*, 2, 20-25.
- Lončar, L. (2011). *Motoričke sposobnosti djece od 7 do 10 godina*. (Diplomski rad). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mišigoj Duraković, M. (2008). *Kinanatropologija: biološki aspekti tjelesnog vježbanja*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Metikoš, D., Prot, F., Hofman, E., Pintar, Ž. i Oreš, G. (1989). *Mjerenje bazičnih motoričkih dimenzija sportaša*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Neljak, B., Novak, D., Sporiš, G., Višković, S., & Markuš, D. (2011). *Metodologija vrednovanja kinantropoloških obilježja učenika u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi CROFIT NORME*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Papic, V., Rogulj, N. & Plestina, V. (2009). Identification of sport talents using a web-oriented expert system with a fuzzy module. *Expert Systems with Application*, 36,(5), 8830-8838.
- Prskalo, I., Samac, M. i Kvesić, M. (2009). Morfološke i motoričke značajke kao spolni

dimorfizam djece od 1. do 3. razreda. U B. Neljak (Ur.), *Zbornik radova 18. Ljetne škole kineziologa: „Metodički organizacijski oblici rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije“* (str. 226-232). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Požgaj, D., Belošević, D. i Simić, O. (2010). Razlike između učenika različite angažiranosti u motoričkim aktivnostima u pokazateljima motoričkih sposobnosti. U B. Neljak (Ur.), *Zbornik radova 19. Ljetne škole kineziologa: „Individualizacija rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije“* (str. 166-171). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Tomac, Z. Šumanović, M. i Rastovski, D. (2011). Prepoznavanje talentirane djece u tjelesnom i zdravstvenom odgojno obrazovnom području. U Varjú Potrebić, T. i Lepeš, J. (Ur.), *A tehetségek szolgálatában, U slúžbi talenata* (str. 293-300). Kanjiža: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.

Trošt Bobić, T., Nimčević, E. i Bobić, G. (2008). Razlike u nekim motoričkim i morfološkim varijablama između djevojčica i dječaka IV. Razreda oš, te utjecaj izvanškolskog tjelesnog vježbanja na iste učenike. U B. Neljak (Ur.), *Zbornik radova 17. Ljetne škole kineziologa: „Stanje i perspektiva razvoja u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije“* (str. 225-233). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Zrilić, S. (2013). Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Identification of talented younger school age students for athletics

Jelena Alić i Donata Vidaković Samaržija

Abstract – Talent is defined as a person's specific ability to demonstrate success in particular area of human activity such as, for example, the art area, sport area, academic area, and so on. In the kinesiological context, the student's talents are connected to a specific kinesiological activities or disciplines, and the identification of talented schoolchildren is carried out by specific tests that determine their kinanthropological status. Furthermore, the identification of talented children in athletics is a long and complicated process, but today they are identified through selection. The aim of this research was to determine the proportion of potentially talented athletic students and to develop normative values for the above mentioned tests. The study was conducted on a sample of 67 students (40 boys and 27 girls) from the second to fourth grade of one Zadar Primary School. The sample of variables was composed of 6 motor tests which estimate the explosive power of the upper and lower extremities. The survey found that on the total sample (67 respondents) eight of them (11.94%) achieved above-average scores and are recognized as studentstalented for athletic. Furthermore, the students have a satisfactory level of measured motor skills, and the results are improved by increasing the age.

Key words: athletics; motor skills; talent; students

Učinci primjene različitih kinezioloških tretmana na rast i razvoj morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti dječaka dobi od 10 do 15 godina

Osmo Bajrić¹, Velibor Srdić¹, Željko Puljić², Senad Bajrić¹ i Jasmin Hrnjić³

¹ Panevropski Univerzitet "Apeiron", Fakultet sportskih nauka,
Banja Luka, Bosna i Hercegovina

² OS Bosne i Hercegovine, Bosna i Hercegovina

³ Univerzitet u Travniku, Edukacijski fakultet, Travnik, Bosna i Hercegovina
osmo.s.bajric@apeiron-edu.eu; velibor.g.srdic@apeiron-edu.eu;
senad.o.bajric@apeiron-edu.eu; jasminhrnjic@gmail.com

Sažetak – Istraživanje je provedeno na uzorku ispitanika koji je obuhvatilo 180 dječaka s prostora Bosne i Hercegovine, dobi od 10 do 15 godina. Cjelokupan uzorak načinjen je od triju skupina po 60 dječaka-ispitnika. Prva skupina sastavljena je od 60 dječaka koji kontinuirano treniraju taekwondo. Druga skupina sastavljena je od 60 dječaka koji treniraju nogomet u klubovima. Treća skupina sastavljena je od 60 dječaka koji se ne bave sportom uz redovito pohađanje nastave tjelesne i zdravstvene kulture. U istraživanju je primijenjeno 12 varijabli za procjenu morfološkog statusa i 12 varijabli za procjenu motoričkog statusa ispitanika. Osnovni cilj istraživanja bio je jekonceptualnim presjekom ispitivanog uzorka utvrditi razlike u morfološkim odlikama i motoričkim sposobnostima djece dobi od 10 do 15 godina pod utjecajem različitih kinezioloških djelovanja (taekwondo, nogomet i redovita nastava tjelesne i zdravstvene kulture). Za utvrđivanje razlika, globalnih kvantitativnih promjena primjenjenih morfoloških i motoričkih varijabli, njihovih odnosa i hijerarhije (koje doprinose razlikovanju među skupinama) primjenjena je kanonička diskriminacijska analiza. Rezultati diskriminacijske analize upućuju kakosu izolirane dvije diskriminacijske funkcije koje su statistički značajne na razini ($P = .000$). Prva diskriminacijska funkcija dijeli ispitanike taekwondoa (TKD) od drugih dviju skupina ispitanika (NOG) i (TZK). Druga diskriminacijska funkcija jasno i striktno razlikuje djecu koja se bave nogometom (NOG) i djecu iz programa TZK-a.

Ključne riječi: diskriminacijska analiza, morfološke odlike, motoričke sposobnosti, nogomet, taekwondo, tjelesna i zdravstvena kultura

Uvod

Čovjek je, od svoga nastanka pa do danas, bio integriran u sve svoje aktivnosti koje su uključivale opstanak, preživljavanje, prikupljanje hrane, nastavak vrste i sva druga s tim povezana djelovanja te tako zadovoljavao svoju osnovnu biološku potrebu za kretanjem. Takvo širenje spoznajnog prostora, kako u horizontalnoj tako i vertikalnoj dimenzionalnosti, uvjetovalo je intenzivne i strahovito brze promjene u području industrije, s visokim stupnjem tehničkog napretka i automatizacije, a u posljednje vrijeme i razvoj informatike. Taj ubrzani razvoj i napredak u velikoj mjeri doprinijeli su porastu kvalitete života, a ujedno potisnuli biološku potrebu za kretanjem na zabrinjavajuće nisku razinu. Kao posljedica javljaju se razne bolesti vezane, prije svega, uz hipokineziju, pretilost i stres koji nastaju kao rezultat modernoga načina života. S porastom navedene problematike raste i značaj tjelesnog vježbanja i sporta. Tjelesno vježbanje, ako je dobro odabранo i dozirano, može biti stimulativni čimbenik u rastu i razvoju, ali, isto tako, pretjerana i životnoj dobi neprimjerena tjelesna aktivnost može rezultirati negativnim djelovanjem. To upućuje da se kineziološkim tretmanom može, u znatnoj mjeri, utjecati na transformaciju antropološkog statusa čovjeka. Tjelesno vježbanje i sportski trening temeljeni su na egzaktnim činjenicama kojima se bavi kineziološka znanost. Kineziologija proučava, između ostaloga, zakonitosti upravljanja procesom vježbanja i posljedicama koje proizlaze iz tih procesa na ljudski organizam (Mraković, 1992.; Čoh i sur., 2004., Jukić i sur., 2007., Draganov, 2010.). Ona bi trebala dati odgovore na mnogobrojna pitanja koja mogu pomoći u razumijevanju zakonitosti koje vladaju u pojedinom sportu (Pistotnik, 2003.). Posebno zanimanje kineziologije pobuđuje povezanost sportske aktivnosti i uspjeha u sportu s nekim karakteristikama čovjeka. To se osobito odnosi na motoričke sposobnosti i morfološke karakteristike s obzirom na to da su one u velikoj mjeri odgovorne za kvalitetno usvajanje i realizaciju raznovrsnih struktura gibanja (Malina i Bouchard, 1991.). Ono što nas zanima jest transverzalnim presjekom uzorka utvrđivanje razlika u morfološkim odlikama i motoričkim sposobnostima među skupinama pod utjecajem različitih kinezioloških djelovanja. U kineziologiji antropološko područje predstavlja osnovu svih istraživanja, a posebice segment koji se odnosi na definiranje strukture i razvoja nekoga njezina integralnog prostora, kao i njihovih međusobnih odnosa.

Metode

Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na uzorku koji obuhvaća 180 ispitanika - dječaka s prostora Bosne i Hercegovine, dobi od 10 do 15 godina. Cjelokupan uzorak načinjen je od triju skupina ispitanika. Prva skupina sastavljena je od 60 dječaka koji kontinuirano treniraju taekwondo, (10 dječaka starih 10 godina, koji imaju minimalno 1 godinu sportskoga staža, 10 dječaka dobi od 11 godina te po 10 dječaka od 12, 13, 14 i 15 godina). Druga skupina sastavljena je od 60 dječaka koji treniraju nogomet u klubovima, po istom

dobnom i brojčanom načelu kao i prva skupina. Treća skupina sastavljena je od 60 dječaka koji se ne bave sportom osim redovitoga pohađanja nastave tjelesne i zdravstvene kulture, također po istom brojčanom i dobnom načelu kao i prve dvije skupine. Svi ispitanici koji su predstavljali uzorak ispitanika su klinički i psihički zdravi te bez izraženih morfoloških i lokomotornih aberacija.

Uzorak varijabli

Prilikom izbora varijabli vodilo se računa da testovi ispunjavaju potrebne metrijske karakteristike te na najbolji način definiraju i pokriju cijelokupnu strukturu istraživanih antropoloških prostora. Odabrani testovi, po svojoj konstrukciji i karakteristikama, odgovaraju razvojnoj razini ispitanika.

Za procjenu morfološkog statusa ispitanika primjenjeno je 12 varijabli koje se koriste prema Međunarodnom biološkom programu (IBP) i relativno dobro pokrivaju različite modele latentnih dimenzija dobivenih u različitim istraživanjima, a to su: visina tijela (AVIT), dužina ruke (ADUR), dužina noge (ADUN), širina ramena (AŠIR), širina zdjelice (AŠIZ), dijametar koljena (ADIK), težina tijela (ATEŽ), srednji opseg prsnoga koša (AOPK), opseg natkoljenice (AONK), kožni nabor leđa (AKNL), kožni nabor trbuha (AKNT) i kožni nabor nadlaktice (AKNN).

Za procjenu motoričkog statusa ispitanika primjenjeno je 12 varijabli zamišljenih kako bi dobro pokrile prostor primarnih motoričkih dimenzija (brzine, koordinacije, fleksibilnosti, eksplozivne snage, repetitivne snage, preciznosti i izdržljivosti): koraci u stranu (MKUS), poligon natraške (MPON), taping rukom (MTAR), taping nogama o zid (MTNZ), pretklon u sjedu raznožno (MPSR), koordinacija s palicom (MKOP), skok u vis s mjesta (MSVM), skok u dalj iz mjesta (MSDM), bacanje loptice u daljinu (MBLD), trčanje 20 m s visokim startom (M20V), podizanje trupa iz ležanja (MDTS) i trčanje tri minute (FT3M).

Svi testovi su standardizirani i objavljivani u publikacijama. Predložene testove primjenjenih varijabli čini, prema metodi Međunarodnog biološkog programa (IBP), baterija testova objavljenih u brošuri "Mjerenje bazičnih motoričkih dimenzija sportaša" (Metikoš, Prot, Hofman, Pintar i Oreb, Zagreb, 1989.).

Statistička analiza (Metode obrade podataka)

Za utvrđivanje razlika, globalnih kvantitativnih razlika primjenjenih morfoloških i motoričkih varijabli, njihovih odnosa i hijerarhije (koje doprinose razlikovanju među skupinama) primjenjena je kanonička diskriminacijska analiza.

Rezultati

Diskriminacijska analiza primjenjena je za utvrđivanje statističke značajnosti razlika više skupina entiteta mjerentih u više varijabli, pri čemu je utvrđivano koliko se skupine međusobno razlikuju i koliko pojedine varijable doprinose toj razlici. Stvara se mogućnost prognoziranja pripadnosti pojedinog entiteta skupini.

Tablica 1. Rezultati diskriminacijske analize – značajnost diskriminacijske funkcije

MULTIVARIATE TESTING						
TRACE = 3.154741						
ROOT 1 = 2.304460						73.0475 %
ROOT 2 = 0.850281						26.9525 %
100 % OF TRACE WAS EXTRACTED BY 2 ROOT(S)						
WILKS LAMBDA = 0.1636		DF1 = 48		DF2 = 308		F = 9.4497 P = 0.0000
DISCRIMINANT FUNCTION (S) TESTING						
R	R2	ROOT	LAMBDA	HI	DF	P
0.8351	0.6974	2.3045	0.3026	299.6561	48	0.0000
0.6779	0.4595	0.8503	0.5405	101.8384	23	0.0000

Legenda: TRACE – trag funkcije, WIKLS LAMBDA – Test Wilksove lambde, R – koeficijent kanoničke korelacije, R2 – zajednička varijabilnost, ROOT – korijen, LAMBDA – svojstvena vrijednost, HI-Hi kvadrat test, DF – stupnjevi slobode, P – razina statističke značajnosti

Tablica 2. Struktura diskriminacijskih funkcija i komunaliteti faktora

	F1	F2	H
AVIT	-0.0790	0.1131	0.0190
ADUR	-0.0342	0.0924	0.0097
ADUN	-0.1587	0.0594	0.0287
ASIR	-0.0749	0.0658	0.0099
ASIZ	-0.2215	-0.0577	0.0524
ADIK	-0.4852	-0.2285	0.2876
ATEZ	-0.2280	-0.0241	0.0525
AOPK	-0.3942	-0.0791	0.1616
AONK	-0.2974	0.1759	0.1194
AKNL	-0.4238	-0.1699	0.2085
AKNT	-0.4473	-0.0752	0.2058
AKNN	-0.3730	0.0252	0.1398
MKUS	-0.5191	-0.3562	0.3963
MPON	-0.2485	-0.1755	0.0926
MTAR	0.4533	0.0048	0.2055
MTNZ	0.5828	0.1607	0.3655
MPSR	0.7231	-0.4375	0.7144
MKOP	-0.1873	0.0469	0.0373
MSVM	0.1169	-0.0164	0.0139
MSDM	0.0878	-0.0344	0.0089
MBLD	0.0874	0.1010	0.0178
M20V	-0.1384	-0.4440	0.2163
MDTS	0.3205	0.4505	0.3057
FT3M	0.3317	0.2447	0.1699

Legenda: F1,2 – faktori, H – komunaliteti

Tablica 2. Položaj centroida skupina na diskriminacijskoj funkciji

	F1	F2
Skupina 1	0.1236	0.0061
Skupina 2	- 0.0793	0.1762
Skupina 3	- 0.0443	- 0.1823

Tablica 3. Transformacijski vektori

	V1	V2
AVIT	0.0125	0.0441
ADUR	0.0870	0.0089
ADUN	-0.0453	-0.0086
ASIR	0.0192	0.0808
ASIZ	-0.1072	-0.0515
ADIK	-0.2962	-0.3116
ATEZ	-0.0023	-0.0639
AOPK	-0.0556	-0.0165
AONK	-0.0132	0.1166
AKNL	-0.0035	0.0375
AKNT	0.1121	-0.2891
AKNN	-0.0618	0.5772
MKUS	-0.2580	-0.3886
MPON	0.0268	-0.0158
MTAR	0.0391	-0.0221
MTNZ	0.0375	0.0130
MPSR	0.0542	-0.0674
MKOP	0.0439	0.0062
MSVM	0.0013	0.0158
MSDM	0.0012	-0.0148
MBLD	0.0014	-0.0017
M20V	0.8920	-0.5464
MDTS	0.0124	0.0053
FT3M	0.0006	0.0004

Legenda: V 1,2 – transformacijski vektori

Analizirajući dobivene vrijednosti diskriminacijske analize, dobili smo informaciju kako su izolirane dvije diskriminativne funkcije koje su statistički značajne na razini značajnosti (P) = .000 te nam daju pravo za daljnji ulazak u analizu podataka. Prvi izolirani faktor ima vrijednost (R) = .83 i upućuje na to u kakvoj su korelaciji skup podataka na osnovi kojih smo vršili diskriminacijsku analizu i rezultati u diskriminacijskoj funkciji. Vrijednost Wilksove lambde je niska ($WILKS LAMBDA$) = .16, što upućuje na srednju diskriminativnost među skupinama. Na temelju standardiziranih centroida prva diskriminacijska funkcija dijeli ispitankice taekwondoa (TKD) od drugih dviju skupina (NOG) i (TZK) tako što u motoričkom prostoru upućuje na više vrijednosti frekvencije pokreta, fleksibilnosti i opće izdržljivosti djece koja se bave taekwondoom. Tome treba

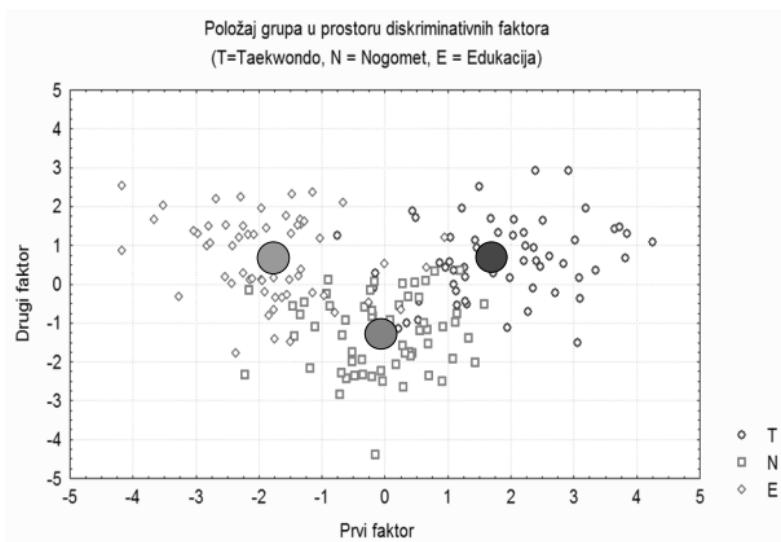
pridodati agilnost i koordinaciju, što je uočljivo temeljem rezultata varijabli "koraci u stranu" (MKUS) i "poligon unatrag" (MPON).

Međutim, primjetno je još nešto, a to su sve negativne vrijednosti morfoloških dimenzija. To, u suštini, znači kako ove dimenzije više odgovaraju profilu nogometara i djece uključene samo u program tjelesne i zdravstvene kulture. Opći profil djeteta u taekwondou opisuje dijete kao motorički iznimno sposobno, u eksplozivnosti ne bitno drugačije od druge djece, slabije izraženih morfoloških karakteristika, osobito masnoga tkiva, ali ne i longitudinalne dimenzionalnosti.

Dakle, prva dominantna razlika je između TKD-a, s jedne strane, i svih ostalih, s druge strane. Međutim, druga diskriminacijska funkcija jasno i striktno razlikuje djecu koja treniraju nogomet i onu iz programa TZK-a po tome što nogometari imaju bolje vrijednosti varijabli koje opisuju repetitivnu snagu (MDTS), eksplozivnost (M20V) i agilnost (MKUS), a izrazito manje vrijednosti fleksibilnosti (MPSR) i transverzalne dimenzionalnosti kod variable (ADIK). Djeca iz programa nastave tjelesne i zdravstvene kulture (TZK) uglavnom su morfološki izraženija od ispitanika taekwondoa (TKD) i ispitanika koji treniraju nogomet (NOG), ali i motorički inferiorna. Djelomična morfološka superiornost ispitanika (TZK) u odnosu na nogometare (NOG) i potpuna superiornost u odnosu na ispitanike (TKD) te potpuna motorička inferiornost u odnosu na obje ostale skupine upućuju na nedovoljnu kolicišnu kineziološkog djelovanja ili kineziološku neaktivnost.

Rezultati sugeriraju kako su taekwondo i nogomet sportovi koji omogućuju bolju motoričku realizaciju od same nastave tjelesne i zdravstvene kulture. Unutar toga radi se tako da TKD razvija naglašeno informacijsku, a NOG naglašeno energetsku komponentu gibanja. Nije isključeno da je u tome ulogu igrala selekcija, ali se razlozi moraju tražiti i sagledati iz raznih perspektiva. Poznato je kako je za tijek informacijsko-motoričkog procesa u polistrukturalnim i alternativnim gibanjima, kako taekwondo sportaša tako i nogometara, uz konstantnu prisutnost smetnji, odgovoran cijeli niz motoričkih sposobnosti u kojima dolazi do izražaja i informacijska i energetska komponenta. Dominacija informacijske komponente osobito je prisutna u strukturiranju kompleksa gibanja, za što je odgovoran kompleksni faktor koordinacije.

Koordinacija predstavlja najveću kvalitetu individualnih motoričkih sposobnosti, koja omogućava objektivna rješenja u danim situacijama te, kao takva, pripada primarnim sposobnostima, kako taekwondo sportaša tako i nogometara. Obrazloženje dobivenih rezultata, možda, leži u specifičnim manifestacijama koordinacije. Specifična koordinacija u taekwondou očituje se u realizaciji zahtjevnih ručnih i nožnih tehniku u skoku, vodeći računa o gibanju i položaju protivnika. S druge strane, u nogometu se očituje kroz sposobnosti vladanja loptom, usklađivanjem pokreta tijela te sposobnosti adaptacije i reorganizacije gibanja na nepredvidive i složene uvjete, koje diktiraju situacije u igri. S obzirom na važnost, genetički visoko uvjetovane, informacijske komponente gibanja za uspješnost u oba navedena sporta, potrebno je još jednom naglasiti i sugerirati na njezin razvoj u tzv. senzibilnim fazama, kada je vanjski utjecaj i najintenzivniji.



Grafikon 1. Položaj centroida skupina u prostoru diskriminativnih faktora

Položaj centroida upućuje na apsolutnu kompaktnost i vjerodostojnost skupina.

Rasprava

Na osnovi obrade rezultata multivarijantnom analizom razlika između centroida skupina može se utvrditi kako provedeni kineziološki tretmani taekwondoa, nogometa i redovite nastave tjelesne i zdravstvene kulture različito utječu na promjene istraživanih prostora, odnosno na rast morfoloških odlika i razvoj motoričkih sposobnosti kod tretiranog uzorka ispitanika. Ovo istraživanje daje nekoliko glavnih nalaza.

Prvo, djeca koja se bave taekwondoom (TKD) imaju bolje vrijednosti varijabli za procjenu frekvencije pokreta, fleksibilnosti i opće izdržljivosti, čemu treba pridodati agilnost (koraci u stranu - MKUS) i koordinaciju (poligon natraške - MPON), što upućuje na opći profil djeteta u taekwondou kao motorički iznimno sposobnoga, u eksplozivnosti ne bitno drugaćjega od druge djece, slabije izraženih morfoloških odlika, osobito potkožnog masnog tkiva, ali ne i longitudinalne dimenzionalnosti.

Druge, djeca koja treniraju nogomet (NOG) imaju bolje vrijednosti varijabli koje opisuju repetitivnu snagu (podizanje trupa iz ležanja na leđima - MDTs), eksplozivnost (trčanje 20 m s visokim startom - M20V) i agilnost (koraci u stranu - MKUS), a izrazito manje vrijednosti fleksibilnosti (pretklon u sjedu raznožno - MPSR) i transverzionalne dimenzionalnosti tijela kod varijable (dijametar koljena - ADIK).

Treće, kod djece koja se ne bave sportom izuzev redovite nastave tjelesne i zdravstvene kulture promjene morfoloških odlika i motoričkih sposobnosti vjerojatno su rezultat samo prirodnog biološkog procesa rasta i razvoja. U tom smislu djelovanje na morfološke odlike i motoričke sposobnosti dječaka trebalo bi izvoditi u skladu sa "senzibilnim" razvojnim fazama, što upućuje na njihov razvoj u vremenu.

Četvrto, taekwondo i nogomet su sportovi koji omogućavaju bolju motoričku

realizaciju od same nastave tjelesne i zdravstvene kulture, pri čemu taekwondo (TKD) razvija naglašeno informacijsku, a nogomet (NOG) naglašeno energetsku komponentu kretanja.

Dobiveni rezultati u ovom istraživanju ne odstupaju od rezultata dosadašnjih istraživanja (Bilić, 2001.; 2004., Blažević i Bonacin, 2006., Borčić i sur. 2006., Manić, 2007., Matsushigue i sur. 2009., Badrić, 2010.; Badrić i sur., 2015.; Bajrić i sur. 2017.).

Zaključak

Osnovni cilj istraživanja bio je da se transverzalnim presjekom uzoraka utvrde razlike u morfološkim odlikama i motoričkim sposobnostima djece dobi od 10 do 15 godina pod utjecajem različitih kinezioloških djelovanja (taekwondo, nogomet i redovita nastava tjelesne i zdravstvene kulture). Za utvrđivanje razlika globalnih kvantitativnih promjena primijenjenih morfoloških i motoričkih varijabli, njihovih odnosa i hijerarhije (koje doprinose razlikovanju među skupinama) primijenjena je kanonička diskriminativna analiza. Na osnovi obrade rezultata kanoničkom diskriminacijskom analizom razlika između centroida skupina, utvrđeno je da provedeni kineziološki tretmani taekwondoa, nogometa i redovite nastave tjelesne i zdravstvene kulture različito utječu na rast morfoloških odlika i razvoj motoričkih sposobnosti kod tretiranog uzorka ispitanika. Tako dobiveni rezultati pokazuju kako su ispitanici iz programa nastave tjelesne i zdravstvene kulture (TZK) uglavnom morfološki izraženiji od ispitanika iz taekwondoa (TKD) i ispitanika koji treniraju nogomet (NOG), ali i motorički inferiori. Djelomična morfološka superiornost ispitanika (TZK) u odnosu na nogometare (NOG) i potpuna superiornost u odnosu na ispitanike (TKD) te potpuna motorička inferiornost u odnosu na obje ostale skupine upućuje na nedovoljnu količinu kineziološkog djelovanja ili kineziološku neaktivnost.

Općenito gledajući, sama nastava tjelesne i zdravstvene kulture nije dovoljna za zadovoljavanje osnovne biološke potrebe za gibanjem kod djece, što može rezultirati brojnim negativnim učincima, između ostalog, štetnim za zdravlje djeteta. U suštini, dobiveni rezultati pokazali su kako je kineziološka aktivnost kod taekwondo i nogometa imala značajan pozitivan utjecaj, preko cijelog skupa varijabli, na skladan rast i razvoj ispitanika i u morfološkom i motoričkom području.

Literatura

- Badrić, M. (2010.). Utjecaj programiranog treninga na promjene u motoričkim sposobnostima učenika uključenih u rad školskog športskog društva. In V. Findak (Ed.), *Zbornik radova 19. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske - Individualizacija rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreativne i kineziterapije* (pp. 71-78). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.
- Badrić, M., Prskalo, I., Sporiš, G. (2015.). Effects of Programmed Training on the Motor Skills of Female Basketball Players in School Sports Societies. Croatian Journal of Education, Vol.17; Sp.Ed.No.1/2015, pages: 71-81.

- Bajrić, O., Srđić, V., Puljić, Ž., Jahić, M. (2017.). Morfološko-motoričke karakteristike djece sportista i nesportista. Banja Luka: 7. Međunarodne konferencije Sportske nauke i zdravlje, *Zbornik radova*, pp. 70-80.
- Bilić, Ž. (2001.). *Razlike u dimenzionalnosti i strukturi motoričkih sposobnosti i nekih morfoloških karakteristika kod učenika od 5. do 8. razreda*. (Magisterski rad). Sarajevo: Fakultet za fizičku kulturu.
- Bilić, Ž. (2004.). *Nivo transformacijskih procesa i stupanj strukturalnih promjena motoričkih sposobnosti i morfoloških karakteristika pod utjecajem trenažnih operatora*. (Doktorska disertacija). Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.
- Blažević, S., Bonacin, D. (2006.). Evaluacija osjetljivosti subjekata na primijenjene stimuluse, kvaliteta rada u području edukacije, sporta i sportske rekreacije. Rovinj: 15. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske, *Zbornik radova*, pp. 409-412.
- Bonacin, D. (2004.). *Uvod u kvantitativne metode*. Kaštela: Vlastito izdanje.
- Borčić, M., Jozić, M., & Hrženjak, M. (2006.). Utjecaj programiranog taekwondo treninga i nastave tjelesne i zdravstvene kulture na razvoj motoričkih i morfoloških obilježja učenika šestog razreda osnovne škole. In V. Findak (Ed.), *Zbornik radova 15. ljetne škole kineziologa RH "Kvaliteta rada u područjima edukacije, sporta i sportske rekreacije"* (pp. 73-80). Rovinj, Zagreb: HKS Zagreb.
- Draganov, G., P. (2010.). *Taekwondo fizička priprema, jesli spremam za ovaj sport*. Zelina: Hrvatski taekwondo savez.
- Čoh, M., Jovanović-Golubović, D., & Bratić, M. (2004.). Motor learning in sport. *Facta Universitatis-Series: Physical Education and Sport*, 2(1), 45-59.
- Jukić, I., Milanović, D., Šimek, S. (2007.). *Kondicijska priprema sportaša: Kondicijska priprema djece i mladih*. 1, 15-23. Zagreb: Zagrebački velesajam i Kineziološki fakultet.
- Manić, G. (2007.). Multivarijantne razlike nekih biomotoričkih dimenzija učenika viših razreda osnovne škole u odnosu na količinu masnog tkiva. *Acta Kinesiologica*, 1(1), 44-48.
- Marković, G., Mišigoj-Duraković, M., & Trninić, S. (2005.). Fitness profile of elite Croatian female taekwondo athletes. *Collegium antropologicum*, 29(1), 93-99.
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004.). *Growth, maturation, and physical activity*. Human kinetics.
- Matsushigue, K. A., Hartmann, K., & Franchini, E. (2009.). Taekwondo: Physiological responses and match analysis. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 23(4), 1112-1117.
- Metikoš, D., Hofman, E., Prot, F., Pintar, Ž., Orebić, G. (1989.) *Mjerenje bazičnih motoričkih dimenzija sportaša*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu.
- Pistotnik, B., & Sila, B. (2003.). *Osnove gibanja: osnove gibalne izobrazbe: gibalne sposobnosti in osnovna sredstva za njihov razvoj v športni praksi*. Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Effects of applying different kinesiological treatments to the growth and development of morphological characteristics and motor skills of boys aged 10 to 15

Osmo Bajrić, Velibor Srđić, Željko Puljić, Senad Bajrić and Jasmin Hrnjić

Abstract - The survey was conducted on a sample of 180 boys from the territory of Bosnia and Herzegovina, aged 10 to 15 years. The entire sample was made up of three groups of 60 boys - the respondents. The first group is composed of 60 boys who continue to train taekwondo. The second group consists of 60 boys who practice football in clubs. The third group consists of 60 boys who are not engaged in sports and regularly attend physical and health education classes. In the study, 12 variables were used to evaluate morphological status and 12 variables to assess the motor status of the respondents. The basic objective of the study was to determine differences in morphological characteristics and motor skills of children aged 10 to 15 under the influence of various kinesiology activities (taekwondo, football and regular physical and health education) in the transversal section of the examined sample. For the purpose of determining differences, global quantitative changes in the applied morphological and motor variables, their relationships and hierarchies (which contribute to differentiation among groups), the canonical discriminatory analysis was applied. The results of discriminatory analysis indicate that two discriminatory functions are isolated which are statistically significant at $(P)=.000$. The first discriminatory function divides taekwondo (TKD) participants from the other two groups of respondents (NOG) and (TZK). The second discriminatory function clearly and rigorously distinguishes children from football (NOG) and children from the TZK program.

Key words: discriminatory analysis, morphological characteristics, motor skills, football, taekwondo, physical and health education.

Preciznost gađanja horizontalnog cilja lopticom kod djece predškolske dobi

Marija Lorger¹ i Ema Laić

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska¹
marija.lorger@ufzg.hr; ema.laic@gmail.com

Sažetak – Cilj rada bio je provjera metrijskih karakteristika modificiranog testa Gađanja cilja rukom i procjena razine sposobnosti preciznosti gađanja u skupini djece srednje vrtićke dobi ($N = 16$). Dobiveni rezultati nisu u potpunosti potvrdili zadovoljavajuće metrijske karakteristike testa u području njegove interne pouzdanosti ($C\alpha = 0,73$, prosječna korelacija među česticama = 0,48), ali je faktorska analiza pokazala valjanu faktorsku strukturu koja definira isti predmet mjerjenja i dobru zasićenost faktora. Preporuča se stoga u dalnjim istraživanjima provjera metrijskih karakteristika ovog testa na puno većem uzorku sudionika, možda sa većim brojem čestica testa u pojedinoj seriji, kao i na djeci starije dobne skupine.

Ključne riječi: faktorska analiza, koeficijenti pouzdanosti, metrijske karakteristike, motoričke sposobnosti

Uvod

Tjelesno vježbanje je za djecu predškolske dobi nužna potreba i sastavni dio njihove svakodnevice te nezaobilazan dio sustava odgoja i obrazovanja. Tjelesna aktivnost predstavlja jedan od temeljnih uvjeta za normalan rast i razvoj predškolske djece (Findak, 2001) pa je vrlo važno da djeca od najranijeg djetinjstva započnu s pravilnim tjelesnim vježbanjem usmjerenim ka skladnom rastu i razvoju, razvoju i usavršavanju motoričkih sposobnosti kao i motoričkih znanja i vještina (Hraste, Đurović, Matas, 2009). Da bi sati tjelesne i zdravstvene kulture ispunili svoju zadaću, trebaju biti organizirani i provođeni tako da djeci omoguće aktivno sudjelovanje tijekom njihove realizacije (Findak, 2001). Kretanje je bitna prepostavka u održavanju uravnoteženog stanja organizma i razine zdravlja, a posebno kod djece razvojne dobi. Razvoj pokreta i razvoj motoričkih sposobnosti usko su povezani zbog činjenice da usvajanje motoričkih struktura kretanja

utječe na razvoj motoričkih sposobnosti (Kosinac, 1999). Jedna od motoričkih sposobnosti jest i preciznost. Sekulić i Metikoš (2007, str. 183) navode da je „preciznost sposobnost efikasnog pogađanja vanjskog objekta vođenim i/ili izbačenim projektilom“ koja se manifestira kao preciznost gađanjem i preciznost ciljanjem (Sekulić, Metikoš, 2007). U mnogim se sportovima te dvije preciznosti manifestiraju istodobno (Milanović, 2013). Kao preduvjeti preciznosti navode se dobar kinestetički osjećaj cilja, dobra prostorna procjena, kinestetička kontrola gibanja na određenom putu i vrijeme koncentracije koje može biti ograničeno na vrlo kratko ili produženo vrijeme koje može utjecati na kvalitetniju pripremu za preciznije djelovanje (Milanović, 2013). Kosinac (1999) navodi kako je preciznost kao psihomotorička sposobnost kod djece predškolske dobi jako varijabilna. Istu činjenicu potvrđuju Sekulić i Metikoš (2007) koji preciznost opisuju kao jednu od najnestabilnijih sposobnosti što znači da je prilikom testiranja preciznosti potrebno upotrijebiti jako velik broj testova ili jedan test koji se ponavlja u velikom broju čestica (ponavljanja). Velik je broj čimbenika koji mogu remetiti preciznost, a neki od njih su bolest, emocionalna stanja, doba dana, temperatura i drugo (Sekulić, Metikoš, 2007). Kosinac (1999) navodi kako ne postoji neki opći faktor preciznosti te da se rezultati ostvareni u jednoj motoričkoj aktivnosti ne moraju podudarati s rezultatima u nekoj drugoj aktivnosti.

Kod djece predškolske dobi preciznost je najprimjerenije razvijati kroz igru zasnovanu na bacanjima različitih predmeta u velike i statične mete s primjerene udaljenosti. Prednost se daje onim aktivnostima koji se organiziraju u prirodi i s priručnim materijalom poput gađanja grudama snijega, kamenčićima, kestenjem... (Kosinac, 1999). Faktori preciznosti su pod visokim genetskim utjecajem te se o potpunom razvoju u dimenziji preciznosti može govoriti samo ako se s treningom počne dovoljno rano i s različitim stimulansima (Sekulić, Metikoš, 2007). Ako se kod djeteta želi razviti osnovna-bazična preciznost potrebno je dijete izlagati što većem broju situacija u kojima ono može razviti tu sposobnost, bolje nego inzistirati na provođenju neke specifičneradnje. Stoga je djeci potrebno zadavati zadatke vježbanja preciznosti ciljanja i gađanja u širokom spektru različitih motoričkih manifestacija kako bi razvili bazičnu preciznost (Sekulić, Metikoš, 2007). S obzirom na relativno slabiju istraženost ovog područja u našoj zemlji cilj ovog rada bio je provjeriti metrijske karakteristike testa gađanja horizontalne mete na uzorku djece predškolske dobi kao i utvrditi sposobnost preciznosti u konkretnoj skupini.

Metodologija

Uzorak sudionika

Istraživanje je provedeno tijekom ožujka na uzorku od 16 djece u dobi od četiri do pet godina u DV Jarun, podružnica „Tomislav“ u gradu Zagrebu. U istraživanje su uvrštena djeca čiji su roditelji potpisom dali pristanak za sudjelovanje djece u provođenju mjerenja pri čemu je poštovan etički kodeks istraživanja sa djecom (Ajduković, Kolesarić, 2003).

Uzorak varijabli

Za potrebe ovog rada preciznost kod djece ispitivana je testom MPGHC – gađanje horizontalnog cilja rukom (Metikoš, Prot, Hofman, Pintar, Oreb, 1989). S obzirom da je test konstruiran za odraslu populaciju izvršena je njegova prilagodba u smislu približavanja linije gađanja sa 6 metara na 2,5 metra, a također je smanjen i broj koncentričnih krugova na meti sa 5 međusobno udaljenih 10 cm (promjer kruga: 10 cm) na 3 koncentrična kruga međusobno udaljenih 20 cm (promjer svakog kruga: 20 cm). Vrhovi mete (vanjskog kruga) bili su udaljeni od centra 60 centimetara, odnosno najmanji krug bio je promjera 20 cm, srednji krug 40 cm, a zadnji, najveći, krug promjera 60 centimetara.

Način mjerena

Ispitanici su bili postavljeni iza linije 2,5 metara udaljene od centra mete koja je postavljena na tlo. Svaki krug imao je pripadajuću vrijednost. Površini najmanjeg kruga pripisuje se vrijednost 3, srednjem krugu 2 te najvećem krugu vrijednost 1 boda. Svaka loptica bačena izvan kruga bila je vrednovana s 0 bodova. Ispitanici sugađali horizontalnu metu teniskim lopticama sami birajući ruku kojom će gađati. Gađanje se izvodilo u tri serije po tri pokušaja u svakoj seriji. U analizu podataka uzimala se najveća vrijednost.

Rezultati i rasprava

Tablica 1. Osnovni deskriptivni parametri čestica, normalnost raspodjele i koeficijenti pouzdanosti

Varijable	M	Min	Max	SD	Max D	K – S p	Korelacija među česticama	R ²	α
gađanje lopticom 1	1,19	0,00	3,00	1,33	0,31	0,10	0,46	0,21	0,76
gađanje lopticom 2	1,25	0,00	3,00	1,24	0,28	0,15	0,60	0,41	0,57
gađanje lopticom 3	1,19	0,00	3,00	1,17	0,28	0,15	0,60	0,40	0,59
Cronbachapha (Co)									0,73
Prosječna korelacija među česticama									0,48

Legenda: prosječan rezultat (M), maksimalan rezultat (Max), minimalan rezultat (Min), koeficijent odstupanja (max D), Kolmogorov – Smirnovljev test (K – S)

Rezultati u tablici 1 pokazuju slične vrijednosti aritmetičkih sredina (M) u sva tri mjerena pri čemu su vrijednosti prvog i trećeg mjerena identične. Najbolji rezultat zabilježen je u drugoj seriji iako je njegova vrijednost neznatno veća u odnosu na ostala dva mjerena (za 0,62). Vrijednosti standardnih devijacija (SD) ukazuju na veću raspršenost rezultata s obzirom na njihove vrijednosti iznad 1,0, a trend homogenizacije rezultata uočava se sukladno povećanju broja ponavljanja u sva tri mjerena. Trend „raspršenosti“ rezultata pokazuju i vrijednosti minimalnog i maksimalnog rezultata u sve tri serije koje obuhvaćaju čitav raspon vrijednosti (od 1,00 do 3,00). Rezultati mjerena

su normalno raspodijeljeni prema vrijednostima Kolmogorov – Smirnovljeva testa (K-S). Korelacije među česticama upitnika s obzirom da je riječ o jednodimenzionalnom instrumentu moglo bi biti viših vrijednosti, pogotovo u prvoj čestici čija je vrijednost korelacije sa ostale dvije relativno niska (0,458). Ostale dvije čestice pokazuju relativno zadovoljavajuće vrijednosti međusobnih korelacija od 0,60 iako bi bilo poželjno da je njihova povezanost veća. Koeficijent determinacije (R^2) pokazuje da predmetu mjerena najmanje doprinose vrijednost prve čestice testa (0,21) koja je osjetno niža u odnosu na ostale dvije (0,40). To ukazuje da je prva serija gađanja mogla predstavljati problem u smislu upoznavanja djece sa načinom izvođenja testa i samom strukturu mjernog instrumenta pa bi možda (s obzirom na bolje pokazatelje u ostale dvije serije) mjerjenje preciznosti trebalo izvršiti u većem broju ponavljanja, odnosno uključiti veći broj čestica u seriju radi preciznijeg definiranja njegovih mjernih karakteristika. Razina pouzdanosti nakon izostavljanja pojedine čestice to također pokazuje jer bi nakon izostavljanja prve čestice vrijednost alphe (α) porasla na 0,76 što je vrlo blizu zadovoljavajućoj vrijednosti pouzdanosti od 0,80.

Što se tiče vrijednosti koeficijenta interne pouzdanosti ($C\alpha$), razina pouzdanosti je malo ispod uobičajene granice pouzdanosti od 0,80 (Momirović, Štalec i Wolf, 1975; Strahonja, Janković i Šnajder, 1982) i iznosi 0,732. Također bi bilo poželjno i da je prosječna korelacija među česticama viša od 0,483 i da prelazi 0,50. Sve to ukazuje da i ovako modificiran test još uvijek nije u potpunosti primjeren mjerenu preciznosti u ovoj skupini djece (od 4 do 5 godina života) i da bi istraživanje trebalo ponoviti na puno većem broju ispitanika i možda sa većim brojem ponavljanja (čestica) kako bi se mogla izvršiti točnija definicija njegovih metrijskih karakteristika.

Faktorska valjanost testa

Tablica 2. Rezultati komponentne analize

	L	%	Cum %
1	1,96	65,40	65,40

Legenda: karakteristični korijen (L), postotak objašnjene varijance matrice interkorelacije čestica (%), kumulativni postotak (Cum %)

Izoliran je jedan faktor vrijednosti većih od 1,00 što ukazuje na postojanje zajedničkog predmeta mjerena u ovom slučaju provjere sposobnosti preciznosti. Ovaj faktor objašnjava 65,401 % ukupne varijance matrice korelacije čestica.

Tablica 3. Projicirane vrijednosti čestica na faktor

F 1	Redni broj čestice	Projicirana vrijednost
	1	-0,72
	2	-0,85
	3	-0,85

Prikazani rezultati pokazuju visoke vrijednosti projiciranih čestica na faktor iz čega se može zaključiti da struktura izoliranog faktora odgovara **faktoru preciznosti gađanja horizontalnog cilja rukom (F1)** u ovom slučaju lopticom. Također se iz strukture faktora ne može isključiti sposobnost koordinacije i to posebno koordinacije oko – ruka iskazana brzinom i kontrolom loptice tijekom gađanja, te procjenom položaja i udaljenost mete od mesta gađanja.

Analizom ranijih istraživanja kod različitih autora na uzrastu djece predškolske dobi nailazi se na različite baterije testova koji su korišteni u analizi motoričkog prostora. Vezano uz sposobnost preciznosti uočava se korištenje baterije testova koje uglavnom ne sadržavaju preciznost gađanja lopticom kao jednu od varijabli koja se mjeri tijekom analize motoričkog prostora djece (Petrović, Lorger, Cifrek – Kolarić, 2017; Zekić, Car Mohač, Matrljan, 2016; Lorger, Kruneš, 2016; Hraski, M., Horvat, 2010), da se bacanje loptice promatra kao kineziološka aktivnost u cilju postizanja što boljeg rezultata u smislu daljine bacanja (Gudelj Šimunović, Vukelja, Krmpotić, 2016; Zegnal Koretić, Lorger, Breslauer, 2015) ili se analizira proces motoričkog učenja u svrhu poboljšanja daljine bacanja (Ivančak, Lorger, 2018), odnosno razvoja preciznosti gađanja (Dronjić, 2018). Preciznost u svrhu promatranja razlika na temelju spola u sklopu primijenjene baterije testova istražuju Horvat, Babić i Jenko Miholić (2013), ali u tom radu nije dan prikaz metrijskih svojstava navedenih testova. Malo je istraživanja koji se bave analizom metrijskih svojstava mjernih instrumenata koji se koriste u predškolskoj dobi, a ona uglavnom ne sadržavaju preciznost već su bazirana na koordinaciji, brzini i ravnoteži (Hraski, Horvat, Bokor (2015) pa je sukladno tome uz provjeru sposobnosti preciznosti namjera bila i provjera mjernih svojstava testa preciznosti korištenog u ovom istraživanju. Iz navedenog se čini da je ovo prva primjena testa *Gađanje horizontalnog cilja rukom* Metikoš, Prot, Hofman, Pintar, Oreb (1989) na uzorku djece predškolske dobi. Potrebna je stoga daljnja provjera njegovih metrijskih karakteristika, prema mišljenju autorica na osjetno većem uzorku i sa većim brojem čestica (brojem ponavljanja) kako bi se preciznije definirale njegove metrijske karakteristike, pogotovo jer su projekcije čestica na faktor visokih vrijednosti i pokazuju da izlučeni faktor dobro procjenjuje željeni predmet mjerjenja.

Također bi bilo interesantno istraživanje provesti i kod djece u starijoj dobnoj skupini (od 6 do 7 godina) na isti način u svrhu provjere vrijednosti koeficijenata metrijskih karakteristika navedenog testa i na nešto starijoj djeci kojoj bi ova struktura testa i ovaj način mjerjenja možda više odgovarao.

Zaključak

Cilj rada bio je procijeniti razinu preciznosti gađanja horizontalnog cilja i provjera metrijskih karakteristika modificiranog testa *Gađanje horizontalnog cilja rukom*. Dobiveni rezultati nisu u potpunosti potvrdili zadovoljavajuće metrijske karakteristike testa u području njegove pouzdanosti, ali je analiza pokazala valjanu faktorsku strukturu koja definira isti predmet mjerjenja i dobru zasićenost faktora. Nedostatak istraživanja povezan je s malim brojem ispitanika pa se preporuča njegova provjera na puno većem uzorku sudionika, možda sa većim brojem čestica, kao i na djeci starije dobne skupine.

Literatura

- Ajduković, D., Kolesarić, V. (2003). *etički kodeks istraživanja s djecom*. Državni zavod za zaštiti obitelji, materinstva i mladeži: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.
- Dronjić, N. (2018). *razvoj preciznosti gađanja cilja loptom u predškolskoj dobi*. (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Findak, V., Delija, K. (2001). *Tjelesna i zdravstvena kultura u predškolskom odgoju*. Zagreb: Edip.
- Gudelj Šimunović, D., Maja Vukelja, M., Krmpotić, M. (2016) Razina motoričkih znanja djece predškolske dobi uključene u različite programe vježbanja. U V. Findak (Ur.) *Zbornik radova 26. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske „Kinezilogija i područja edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije u razvitu hrvatskog društva“* u Poreču (str. 344 - 348). Zagreb: Hrvatski kinezološki savez.
- Horvat, V., Babić, V., Jeko Miholić, S. (2013). gender differences in Some Motor Abilities of Preschool Children. *Croatian Journal of Education Vol;15 (2)(959-980)*.
- Hraski, M., Horvat, V. (2010). The differences between motor abilities of pred school children after one year of kindergarten physicale ducational treatment. In I. Prskalo, V., Findak, J., Strel (Eds.) *ECNSI- The 4th International Conference on Advanced and Systems Research „Individualizing Instructionin Kinesiology Education“*, in Zagreb, Croatia. (pgs.156 – 164). Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Teacher Education.
- Hraski, M., Horvat, V., Bokor, I. (2015). Metrijske karakteristike testova za procjenu koordinacije, brzine i ravnoteže kod četverogodišnjaka. In I. Prskalo, V. Horvat, M. Badrić (Eds.) *Book of Selected papers International Academik Conference Researching Paradigms of Childhood and Education - 1st Symposium: Kinesiological Education – the Presentand the Future, Opatija* (pgs. 12 - 18) Zagreb: Faculty of Teacher Education University of Zagreb.
- Hraste, M., Đurović N., Matas, J. (2009). Razlike kod nekih antropoloških obilježja kod djece predškolske dobi. U V. Findak, (Ur.) *Zbornik radova 18. ljetne škola kineziologa Republike Hrvatske, Poreč, 2009, „Metodički organizacijski oblici rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije“* (str. 149-153). Zagreb: Hrvatski kinezološki savez.
- Ivanščak, A., Lörger, M. (2018). Bacanje loptice u dalj u predškolskoj dobi - efekti motoričkog učenja. U L., Milanović, V., Wertheimer, I. Jukić (Ur.) *Zbornik radova 16. godišnje međunarodne konferencije „Kondicijska priprema sportaša“* u Zagrebu, Hrvatska (str. 260 – 264). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Kinezološki fakultet, Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.
- Kosinac, Z. (1999). *Morfološko – motorički i funkcionalni razvoj djece predškolske dobi*. Split: Udruga za šport i rekreaciju djece i mladeži grada Splita.
- Lörger, M., Kruneš, A. (2016). Motorička „slika“ djece predškolske dobi u tae kwon do školi. U I. Jukić., C. Gregov., S. Šalaj., L. Milanović., V. Wertheimer., d. Knjaz (Ur.) *Zbornik radova 14. međunarodnoj konferenciji „Kondicijska priprema sportaša“* (str. 213 – 216). Zagreb: Kinezološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Metikoš, D., Prot, F., Hofman, E., Pintar, Ž., Orebić, G. (1989). *Mjerenje bazičnih motoričkih*

- dimenzija sportaša.* Zagreb: Fakultet za fizički kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Milanović, D. (2013). *Teorija treninga – kineziologija sporta.* Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Petrović, N., Lorger, M., Cifrek – Kolarić, D. (2017). Sposobnost ravnoteže, koordinacije, fleksibilnosti i repetitivne snage kod polaznika judo škole. U I. Jukić, L., Milanović, V., Wertheimer (Ur.) *Zbornik radova 15. međunarodne konferencije Kondicijska priprema sportaša u Zagrebu* (str. 226 - 230). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.
- Sekulić, D., Metikoš D. (2007). *Uvod u osnovne kineziološke transformacije – Osnove transformacijskih postupaka u kineziologiji.* Split: Sveučilište u Splitu, Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i kineziologije.
- Zegnal Koretić, M., Lorger, M., Breslauer, N. (2015). Pokazatelji bazičnih motoričkih sposobnosti djece predškolske dobi" In I. Prskalo, V. Horvat, M. Badrić (Eds.) *Book of Selected papers International Academik Conference Researching Paradigms of Childhood and Education - 1st Symposium: Kinesiological Education – the Present and the Future, Opatija* (pgs. 97 - 103) Zagreb: Faculty of Teacher Education University of Zagreb.
- Zekić, R., Car Mohač, D., Matrljan, A. (2016). Razlike u morfološkim karakteristikama i motoričkim sposobnostima djece predškolske dobi polaznika male sportske škole. U V. Findak (Ur.) *Zbornik radova 26. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske „Kineziologija i područja edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije u razvitku hrvatskog društva“ u Poreču* (str. 406 – 413). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

The precision of shooting a horizontal goal with a small ball in preschool children

Marija Lorger and Ema Laić

Abstract - The aim of the study was to check the metric characteristics of the modified motor test precision, "Shooting a horizontal goal" with a small ball and to estimate the level of ability to shoot precision in a group of preschool children ($N = 16$). The obtained results did not completely confirm the satisfactory measuring characteristics of this test in the area of internal reliability ($C\alpha = 0,73$; mean particle correlation = 0.48), but factor analysis showed a valid factor structure that defines the same object of measurement and good saturation of factor. It is therefore recommended in further studies to test the measuring characteristics of this test on a much larger sample of participants, maybe with a larger number of items in each test series, as well as in the children older age group.

Key words: factor analysis, reliability coefficients, metric characteristics, motor abilities

Analiza sudjelovanja i razlike u reakcijama učenika s teškoćama na satu tjelesne i zdravstvene kulture

Donata Vidaković Samaržija¹, Jelena Alić¹ i Lara Pavelić Karamatić²

Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar, Hrvatska¹
MORH²
dovidak@unizd.hr; jcetinic@unizd.hr; larakaramatic@gmail.com

Sažetak – Prikupljanje povratnih informacija o reakcijama učenika s teškoćama na pojedine sadržaje sata tjelesne i zdravstvene (TZK), kao i o njihovom aktivnom sudjelovanju, svakako pridonosi boljoj organizaciji i prilagodbi nastavnog plana i programa. Cilj istraživanja bila je analiza sudjelovanja učenika s teškoćama na satu TZK, te utvrđivanje razlike u reakcijama učenika na pojedine sadržaje s obzirom na tip teškoće. Istraživanje je provedeno na uzorku 96 učiteljica i učitelja primarnog obrazovanja osnovnih škola. Primijenjen je anonimni anketni upitnik sastavljen od pitanja usmjerenih na mišljenja učitelja o uključenosti učenika s teškoćama na satu TZK, te na reakcije učenika na pojedine sadržaje koji se na satu provode. Rezultati pokazuju da učenici s teškoćama uglavnom aktivno sudjeluju na satu TZK. Dobivene su značajne razlike u reakcijama učenika s obzirom na tip teškoće; u varijabli Aktivno sudjelovanje na satu TZK (učenici s poremećajem iz autističnog spektra, te učenici s motoričkim poremećajem i kroničnim bolestima djelomično sudjeluju na satu TZK) i u varijabli Sudjelovanje u igrama natjecateljskog karaktera (učenici s teškoćama iz autističnog spektra djelomično sudjeluju u igrama natjecateljskog karaktera). Poželjno je sustavno poticati učenike s teškoćama na aktivno sudjelovanje na satu TZK, imajući pritom na umu višestruk utjecaj na razvoj tjelesnih, mentalnih i socijalnih sposobnosti učenika.

Ključne riječi: aktivno sudjelovanje, reakcije učenika, učitelji

Uvod

Sat tjelesne i zdravstvene kulture (TZK) osnovni je organizacijski oblik rada koji osigurava plansko i sustavno djelovanje na antropološki status učenika i zbog svoje sveobuhvatnosti nosi najvišu razinu odgovornosti za ostvarenje ciljeva i zadaća ovog

odgojno-obrazovnog područja (Prskalo i Babin, 2010), te je preduvjet uključivanja učenika u sve druge organizacijske oblike rada. Sustavno sudjelovanje u kineziološkim aktivnostima pozitivno utječe na pravilan rast i razvoj učenika, kao i na očuvanje zdravlja, poboljšanje kognitivnih funkcija, te sprečavanje pojavnosti pojedinih kroničkih bolesti (Baureis & Wagenmann, 2015).

Školovanje učenika s lakšim teškoćama odvija se u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu u razrednim odjeljenjima unutar kojih savladavaju redovne nastavne programe uz individualizirane postupke s obzirom na potrebe djeteta ili kroz prilagođeni program koji je sukladan njihovim sposobnostima i mogućnostima. Kad govorimo o učenicima s teškoćama, razlikujemo učenike s oštećenjem vida, učenike s oštećenjem sluha, učenike s poremećajima jezično - govorno – glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju, učenike s oštećenjima organa i organskih sustava, učenike s intelektualnim teškoćama, učenike s poremećajima u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja, te učenike s postojanjem više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/2015). Iako je pojedinim učenicima s teškoćama omogućeno da se s obzirom na vrstu i težinu oštećenja oslobole od sata TZK trajno ili privremeno (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 152/14., čl. 80, st.1), iznimno je važno imati na umu višestruk utjecaj redovitog tjelesnog vježbanja na razvoj organizma. Aktivno sudjelovanje na satu TZK doprinosi usvajanju novih znanja i stjecanju navika i vještina koje su potrebne za razvijanje pozitivnog stava prema tjelesnoj aktivnosti i zdravom načinu života. Također doprinosi skladnom razvoju temeljnih kompetencija, biotičkih i socijalnih motoričkih znanja, te omogućuje da učenici tijekom školovanja upoznaju svoje tijelo, njegove mogućnosti i ograničenja, da razumiju povezanost duševnog, emocionalnog i tjelesnog zdravlja te da steknu zdrave navike koje će ih pratiti kroz cijeli život (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Bavljenje određenom aktivnosti za učenike s teškoćama ima velike koristi, od tjelesnog i duševnog zdravlja do moralnog, društvenog i afektivnog razvoja djeteta. Tjelesna aktivnost omogućuje učeniku s teškoćama mogućnost sudjelovanja u nekoj aktivnosti koja mu dopušta da se osjeća pozitivno i prihvaćeno, što mu pruža osjećaj zadovoljstva. Također, uspješno savladavanje aktivnosti kod učenika s teškoćama dovodi do samopoštovanja, vjere u sebe i do stvaranja pozitivne slike o sebi (Tadić, Horvat & Hraski, 2014).

Nažalost, prema rezultatima nekih istraživanja, učenici s teškoćama unatoč istaknutim prednostima bavljenja tjelesnom aktivnošću, manje su tjelesno aktivna, imaju nižu razinu sposobnosti te povećani stupanj pretilosti u odnosu na njihove vršnjake (Murphy & Carbone, 2008; Rimmer & Rowland, 2008), što može dovesti do narušavanja njihovog zdravstvenog statusa. Redovita tjelesna aktivnost za djecu s teškoćama pomaže u kontroli ili usporavanju progresije kroničnih bolesti, poboljšanju zdravlja i funkcioniranju te posredovanju psihosocijalnom utjecaju djece i njihovih obitelji.

Obzirom da je u nekim sredinama vrlo malo organiziranih programa vježbanja za djecu s teškoćama, sat TZK možebitno je jedini doticaj sa tjelesnom aktivnošću. Stoga je poželjno sukladno tipu i stupnju teškoće, prilagoditi nastavni program kako bi se učenicima olakšala integracija, te potaknulo na redovito i aktivno sudjelovanje na satu

TZK. Važno je istaknuti da za uspješnu integraciju učenika s teškoćama veliku ulogu igraju kompetencije učitelja za rad s takvom djecom. Učitelj se mora dodatno educirati, razvijati i stjecati nove kompetencije te doživjeti učenika s teškoćama kao izazov koji će ga dodatno obogatiti. Učitelj kao izravni sudionik u integraciji treba stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi se učenik s teškoćama osjećao sigurno i prihvaćeno od strane svojih vršnjaka u razredu, te u suradnji sa stručnim suradnicima škole planirati nastavni plan i program za pojedinog učenika. Prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006) težište se stavlja na izradu individualiziranih odgojno-obrazovnih i nastavnih programa za učenike s teškoćama temeljem procjene sposobnosti, interesa i potreba pojedinih učenika. Programi na satu TZK trebaju biti diferencirani i fleksibilni tako da učenicima s različitim teškoćama nude svladavanje novih sadržaja sukladno njihovim sposobnostima i potrebama (Cetin, 2010). Pri tome treba težiti da prilagođeni program provode u glavnom „A“ dijelu sata, dok u ostalim aktivnostima (igrama) treba nastojati da dijete individualizirano sudjeluje zajedno s ostalom djecom (Trajkovski Višić, Podnar, Mraković, 2010), no pri odabiru odgovarajućih aktivnosti nužno je voditi se sposobnostima i interesima učenika s teškoćama.

Prikupljanje povratnih informacija o reakcijama učenika s teškoćama na pojedine sadržaje sata tjelesne i zdravstvene (TZK), kao i o njihovom aktivnom sudjelovanju, svakako pridonosi boljoj organizaciji i prilagodbi nastavnog plana i programa. Stoga je cilj ovog istraživanja analiza sudjelovanja učenika s teškoćama na satu TZK, te utvrđivanje razlika u reakcijama učenika na pojedine sadržaje s obzirom na tip teškoće.

Metode rada

Istraživanje je provedeno na uzorku 96 učiteljica i učitelja primarnog obrazovanja osnovnih škola u Zadru, Splitu, Makarskoj, Gračacu i Karlovcu, koji su radili sa učenicima s određenim teškoćama. Od ukupnog uzorka njih 7 (7,29%) je radilo sa učenicima s teškoćama vida, 6 (6,25%) se susrelo sa učenicima s oštećenjem sluha, 31 (32,29%) sa učenicima sa sniženim intelektualnim teškoćama, 20 (20,83%) sa učenicima s poremećajem iz autističnog spektra, te 32 (33,33%) s učenicima s motoričkim teškoćama i kroničnim bolestima.

Primijenjen je anonimni anketni upitnik sastavljen od 21 pitanja usmjerenih na prikupljanje općih informacija o radnom iskustvu učitelja s učenicima s teškoćama (6 pitanja), na mišljenja i stavove učitelja o uključenosti učenika s teškoćama na satu TZK (9 pitanja), te na prikupljanje informacija o reakcijama učenika na pojedine sadržaje koji se provode na satu TZK (6 pitanja). Pitanja su koncipirana na način da su učitelji imali mogućnost zaokružiti jedan od ponuđenih odgovora. Iako su se neki učitelji tijekom radnog staža radili s učenicima s različitim teškoćama, tijekom ispunjavanja upitnika morali su se opredijeliti samo za jedan tip teškoće, te procjenjivati aktivnost pojedinog učenika s određenom teškoćom.

Dobiveni podaci obrađeni su programskim paketom Statistica 7.0. na deskriptivnoj razini. Budući je korišten kvalitativni pristup prikupljanju podataka, izračunate su frekvencije odgovora na postavljena pitanja. Razlike u reakciji učenika na pojedine sadržaje na satu TZK s obzirom na tip teškoće testirane su Kruskal Walis testom.

Rezultati

Od ukupnog uzorka 68 učitelja (70,83%) se prvi put susrelo s učenicima s teškoćama unutar prvih 5 godina radnog staža, 16 učitelja (16,67%) se prvi put susrelo s učenicima s teškoćama unutar 5 do 15 godina radnog staža, a 12 učitelja (12,50%) nakon 15 godina i više radnog staža. Prilikom rada s učenicima s teškoćama samo 9,38% učitelja se osjećalo spremno za rad s učenicima s teškoćama, njih 59,38% se osjećalo djelomično spremno, a njih 31,25% se nije osjećalo spremno za rad s učenicima s teškoćama.

U tablici 1. prikazane su frekvencije odgovora na pitanja o uključenosti učenika s teškoćama na satu TZK. Rezultati prikazuju da su učenici s teškoćama uglavnom u potpunosti bili uključeni u sat TZK. Najmanje su uključeni učenici s poremećajem iz autističnog spektra (80%). Veći udio učitelja navodi da su plan i program TZK prilagodili učeniku s teškoćama te da je on usmjeren na učenikove mogućnosti. Na pitanje jesu li za učenika s teškoćama pripremali posebne vježbe i igre prilagođene njegovim mogućnostima, učitelji odgovaraju da su za učenike s oštećenjem vida uvijek pripremali posebne vježbe (100% odgovora), za učenike s oštećenjem sluha 83,33% učitelja odgovara da je pripremalo posebne vježbe, za učenike sa sniženim intelektualnim teškoćama 67,74%, za učenike s teškoćama iz autističnog spektra 85% i za učenike s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima 78,13% učitelja odgovara da je pripremalo posebne vježbe. Neovisno o tipu teškoće, 100 % učitelja smatra da sudjelovanje učenika s teškoćama na satu TZK pozitivno utječe na socio-emocionalni razvoj učenika.

U tablici 2. prikazane su frekvencije odgovora na pitanja o reakcijama učenika s teškoćama na pojedine sadržaje koji se provode tijekom sata TZK. Rezultati pokazuju da učenici s teškoćama uglavnom pozitivno reagiraju na pojedine vježbe koje se izvode na satu. Tijekom izvođenja pojedinih vježbi uglavnom se oslanjaju na pomoć asistenta, učitelja ili ostalih učenika, no ima učenika koji ne traže nikakvu pomoć. Učenici s oštećenjem vida su u 42,86% slučajeva tražili pomoć od učitelja, učenici s oštećenjem sluha su u 50% slučajeva tražili pomoć od strane učitelja, a u 50% slučajeva uopće nisu tražili pomoć, a što se tiče učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima oni u 64,52% slučajeva traže pomoć od učitelja. Kod učenika iz autističnog spektra situacija je malo drugačija, navode učitelji, oni u 45% slučajeva traže pomoć asistenta, u 30% učitelja i 25% slučajeva uopće ne traže pomoć. Učenici s motoričkim poremećajima u 62,50% slučajeva traži pomoć učitelja.

Tablica 1. Frekvencije odgovora na pitanja o uključenosti učenika teškoćama na satu TZK

	OV		OS		SI		AUT		MP	
	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Učenik s teškoćama redovito je uključen u sat TZK	7 100%	0	6 100%	0	28 90,32%	3 9,68%	16 80%	4 20%	31 96,88%	1 3,1%
Program TZK prilagođen je učeniku s teškoćama	6 85,71%	1 14,29%	5 83,33%	1 16,67%	19 61,29%	12 38,71%	16 80%	4 20%	26 81,25%	6 18,75%
Na satu TZK učenik s teškoćama brzo se uklopio i bio prihvaćen od strane drugih učenika	7 100%	0	6 100%	0	26 83,87%	5 16,13%	13 65%	7 35%	28 87,50%	4 12,50%
Ostali učenici su pomagali učeniku s teškoćama kako bi on što bolje vježbao	5 71,43%	2 28,57%	6 100%	0	29 93,55%	2 6,45%	19 95%	1 5%	30 93,75%	2 6,25%
Učenik s teškoćama je na satu TZK imao pomoć asistenta.	1 14,29%	6 85,71%	6 100%	0	6 19,35%	25 80,65%	13 65%	7 35%	6 18,75%	26 81,25%
Za učenika s teškoćama sam pripremio posebne vježbe i igre sukladno mogućnostima	7 100%	0	5 83,33%	1 16,67%	21 67,74%	10 32,26%	17 85%	3 15%	25 78,13%	7 21,88%
Sudjelovanje učenika s teškoćama na satu TZK pozitivno utječe na socio-emoc. razvoj	7 100%	0	6 100%	0	31 100%	0	20 100%	0	32 100%	0
Prostorno – mater. uvjeti rada u dvorani su prilagođeni učenicima s teškoćama	4 57,14%	3 42,86%	2 33,33%	4 66,67%	4 12,90%	27 87,10%	3 15%	17 85%	7 21,88%	25 78,13%
Smatram se dovoljno	2 28,57%	5 71,43%	1 16,67%	5 83,33%	9 29,03%	22 70,97%	7 35%	13 65%	10 31,25%	22 68,75%
kompetentnim i educiranim za rad s djecom s teškoćama										

OV - učenici s oštećenjem vida; OS - učenici s oštećenjem sluha; SI - Učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima; AUT - Učenici s poremećajem iz autističnog spektra; MP - Učenici s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima

Na pitanje sudjeluju li učenici s teškoćama u igrama natjecateljskog karaktera učitelji odgovaraju da 66,67% učenika s oštećenjem sluha potpuno sudjeluje u igrama natjecateljskog karaktera, dok ostali ne (33,33%). Kod učenika s oštećenjem vida njih 42,86% potpuno sudjeluje, a 57,14% ne. Učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima, učenici s poremećajem iz autističnog spektra i učenici s motoričkim poremećajima pretežno djelomično sudjeluju u igrama natjecateljskog karaktera.

Tablica 2. Frekvencije odgovora o reakcijama učenika s teškoćama tijekom sata tjelesne i zdravstvene kulture

	Učenici s teškoćama na satu tjelesne i zdravstvene kulture je sudjelovali su :				
	OV	OS	SI	AUT	MP
Potpuno	4 (57,14%)	4 (66,67%)	13 (41,94%)	2 (10%)	8 (25%)
Djelomično	3 (42,86%)	2 (33,33%)	18 (58,06%)	18 (90%)	24 (75%)
Nije sudjelovalo	0	0	0	0	0
	Učenici s teškoćama na pojedine vježbe je reagirali su:				
	OV	OS	SI	AUT	MP
Pozitivno	5 (71,43%)	5 (83,33%)	23 (74,19%)	14 (70%)	23 (71,88%)
Negativno	2 (28,57%)	1 (16,67%)	8 (25,81%)	6 (30%)	9 (28,13%)
	Učenici s teškoćama tijekom izvođenja vježbi tražili su pomoć:				
	OV	OS	SI	AUT	MP
Asistenta	1 (14,29%)	0	2 (6,45%)	9 (45%)	2 (6,25%)
Učitelja	3 (42,86%)	3 (50,00%)	20 (64,52%)	6 (30%)	20 (62,50%)
Ostalih učenika	1 (14,29%)	0	3 (9,68%)	0	2 (6,25%)
Nije tražilo pomoć	2 (28,57%)	3 (50,00%)	6 (19,35%)	5 (25%)	8 (25,00%)
	U igrama natjecateljskog karaktera učenik s teškoćama je sudjelovao:				
	OV	OS	SI	AUT	MP
Potpuno	3 (42,86%)	4 (66,67%)	12 (38,71%)	3 (15%)	10 (31,25%)
Djelomično	4 (57,14%)	2 (33,33%)	18 (58,06%)	13 (65%)	20 (62,50%)
Nije htjelo sudjelovati			1 (3,23%)	4 (20%)	2 (6,25%)
	Ostali učenici tijekom izvođenja natjecateljskih igara su učenika s teškoćama:				
	OV	OS	SI	AUT	MP
Poticali na sudjelovanje	5 (71,43%)	6 (100%)	27 (87,10%)	15 (75%)	27 (84,38%)
Bili indiferentni	2 (28,57%)	0	3 (9,68%)	5 (25%)	4 (12,50%)
Nisu poticali na sudjelovanje		0	1 (3,23%)		1 (3,13%)
	Zaokružite oblik igara u kojima je učenik s teškoćama rado sudjelovao:				
	OV	OS	SI	AUT	MP
Elementarne igre	3 (42,86%)	0	10 (32,26%)	13 (65%)	10 (31,25%)
Štafetne igre	0	1 (16,67%)	6 (19,35%)	4 (20%)	4 (12,5%)
Momčadske igre	1 (14,29%)	3 (50,00 %)	6 (19,35%)	0	10 (31,25%)
Sve od navedenog	3 (42,86%)	2 (33,33%)	7 (22,58%)	1 (5%)	5 (15,63%)
Nije rado sudjelovalo		0	2 (6,45%)	2 (10%)	3 (9,38%)

OV - učenici s oštećenjem vida; OS - učenici s oštećenjem sluha; SI - Učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima; AUT - Učenici s poremećajem iz autističnog spektra; MP - Učenici s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima

Ukupno 38,71% učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima, 31,25% učenika s motoričkim poremećajima i svega 15% učenika s poremećajem iz autističnog spektra potpuno sudjeluje u igrama natjecateljskog karaktera. Njihovo sudjelovanje ovisi o prilagođenosti igara, motoričkim mogućnostima, ali i o pomoći ostalih učenika u razredu kako bi dijete izvelo određene aktivnosti što bolje.

Kao bitnu stavku učitelji ističu da je vrlo bitno ostale učenike u razredu osvijestiti na poticanje učenika s teškoćama iz razreda na sudjelovanje u igrama. Rezultati pokazuju da učenici potiču učenike na sudjelovanje u igrama, a tek mali postotak je ili indiferentan ili ne potiče. Zadnje pitanje je posvećeno oblicima igara u kojima učenici s teškoćama rado sudjeluju. Rezultati pokazuju sljedeće: učenici s oštećenjem vida podjednako rado sudjeluju u svim tipovima igara (42,86%), a posebno u elementarnim igrama (42,86%) i u momčadskim igrama (14,29%), učenici s oštećenjem sluha pretežno rado sudjeluju u momčadskim igrama (50% odgovora), dok njih 33,33% navodi sve tipove igara. Učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima pretežno rado sudjeluju u elementarnim igrama (32,26%), štafetnim i momčadskima igrama (19,35%), dok tek mali postotak nije rado sudjelovalo (6,45%). Učenici s teškoćama iz autističnog spektra najviše vole sudjelovati, u elementarnim igrama (65%), dok učenici s motoričkim poremećajima podjednako rado sudjeluju i u elementarnim i u momčadskim igrama (31,25%).

Tablica 3. Razlike u reakcijama učenika na satu tjelesne i zdravstvene kulture s obzirom na vrstu teškoća

		OV	OS	SI	AUT	MP
	Kruskal Walis	AS/MED	AS/MED	AS/MED	AS/MED	AS/MED
Dijete s teškoćama na satu TZK je sudjelovalo	H (4, N= 96) =11,74 p =,02*	1,43 / 1	1,33 / 1	1,58 / 2	1,90 / 2	1,75 / 2
Dijete s teškoćama na pojedine vježbe je reagiralo	H (4, N= 96) =,46 p =,98	1,29 / 1	1,17 / 1	1,26 / 1	1,30 / 1	1,28 / 1
Dijete s teškoćama tijekom izvođenja vježbi tražilo je pomoć	H (4, N= 96) =6,87 p =,14	2,57 / 2	3,00 / 3	2,42 / 2	2,05 / 2	2,50 / 2
U igrama natjecateljskog karaktera dijete s teškoćama je sudjelovalo	H (4, N= 96) =9,40 p =,05*	1,57 / 2	1,33 / 1	1,65 / 2	2,05 / 2	1,75 / 2
Ostali učenici tijekom izvođenja natjecateljskih igara su dijete s teškoćama	H (4, N= 96) =2,97 p =,56	1,29 / 1	1,00 / 1	1,16 / 1	1,25 / 1	1,19 / 1
Oblik igara u kojima je dijete s teškoćama rado sudjelovalo	H (4, N= 96) =8,13 p =,09	2,57 / 3	3,17 / 3	2,52 / 2	1,75 / 1	2,44 / 3

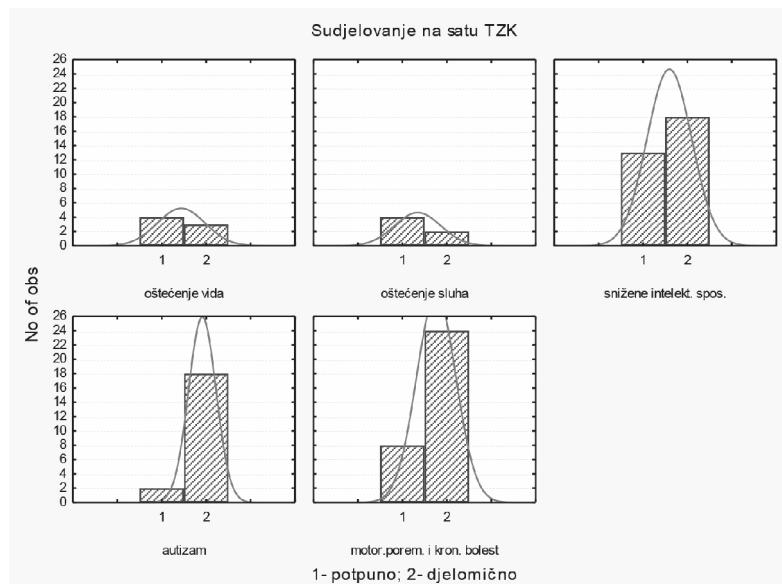
OV - učenici s oštećenjem vida; OS - učenici s oštećenjem sluha; SI - Učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima; AUT - Učenici s poremećajem iz autističnog spektra; MP - Učenici s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima

*Statistički značajno

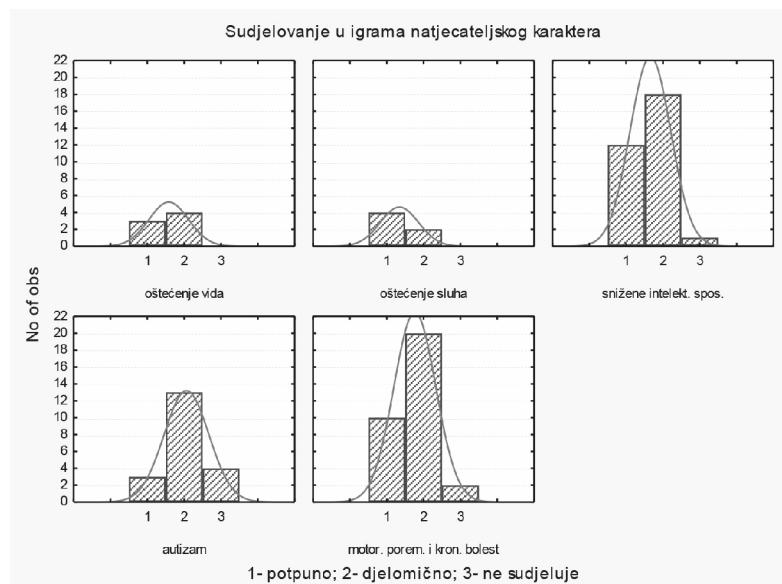
Za utvrđivanje razlika u reakcijama učenika tijekom sata TZK s obzirom na vrstu teškoća, uzorak ispitanika podijeljen je na 5 subuzoraka prema tipu oštećenja (učenici s teškoćama vida (7), učenici s oštećenjem sluha (6), učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima (31), učenici s poremećajem iz autističnog spektra (20) i učenici s motoričkim teškoćama i kroničnim bolestima (32)). Za testiranje značajnosti razlika

primijenjen je Kruskal Walis test.

Temeljem rezultata prikazanih u tablici 3. vidljive su značajne razlike u varijabli aktivno sudjelovanje na satu TZK i u varijabli sudjelovanje u igrama natjecateljskog karaktera. Temeljem dobivenih vrijednosti vidljivo je da učenici s poremećajem iz autističnog spektra, te učenici s motoričkim poremećajem i kroničnim bolestima djelomično sudjeluju na satu TZK, što je za očekivati (Grafikon 1).



Grafikon 1. Razlika u sudjelovanju na satu TZK



Grafikon 2. Sudjelovanje u igrama natjecateljskog karaktera

Iz rezultata je također vidljivo da učenici s poremećajem iz autističnog spektra djelomično sudjeluju u igrama natjecateljskog karaktera. Iz grafikona 2. je vidljivo da ih veliki udio ne želi sudjelovati u navedenom tipu igara. Također je vidljivo da veliki udio učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima te učenika sa motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima također djelomično sudjeluje u igrama natjecateljskog karaktera.

Rasprava

Rezultati pokazuju da su učenici s teškoćama uglavnom redovito uključeni u sat TZK, što je iznimno važno s obzirom na višestruki utjecaj tjelesne aktivnosti na motorički i funkcionalni razvoj učenika. Sudjelovanje u kineziološkim aktivnostima učenika s teškoćama može doprinijeti razvoju samostalnosti, konkurentnosti i poticanju timskog rada učenika (Patel & Greydanus, 2002). To potvrđuju i pozitivni odgovori na pitanje o pomaganju ostalih učenika u razredu s ciljem bolje adaptacije i prihvaćenosti učenika s teškoćama. Brojne studije ističu prednosti provedbe kinezioloških aktivnosti koje uključuju međusobno pomaganje i poticanje, jer smatraju da sudjelovanje u aktivnosti koja zahtjeva međusobnu suradnju potiče pozitivne odnose i socijalizaciju među ostalim učenicima. Iskustva ostvarena u suradničkom učenju potiču više društvenog interesa među učenicima sa i bez teškoća, više samopoštovanja i više suošćenja među u svim učenicima (Lieberman & Houston - Wilson, 2009). S druge strane, učenici s teškoćama kroz suradničku ulogu imaju priliku ostvariti sebe i istaknuti svoje sposobnosti, te se osjećati kao ravnopravni sudionici (Befring, 2001).

Trajkovski – Višić i sur. (2010) u svom radu ističu važnost individualizacije i prilagođavanja sata TZK s učenicima s teškoćama. Potrebno je svakog učenika dobro upoznati i prilagoditi mu sat u skladu s njegovim mogućnostima, no isto tako autorica ističe da je poželjno individualni pristup imati samo tijekom glavnog A dijela sata, a ne u ostalim dijelovima sata. Ono što svakako zabrinjava, jesu rezultati istraživanja na pitanje kojim se procjenjivala kompetentnost i educiranost učitelja za rad s učenicima s teškoćama. Veliki udio učiteljase smatra nedovoljnospremno i kompetentno za rad s učenicima s teškoćama na satu TZK, te je vrlo upitno koliko kvalitetno mogu adekvatno prilagoditi program i pristupiti individualizaciji sadržaja za učenike s teškoćama. I u drugim istraživanjima rezultati su slični. Bačani (2016) na temelju rezultata istraživanja ističe nedovoljnu educiranost učitelja razredne nastave za rad s učenicima s teškoćama, ali i prisutnu potrebu za poučavanjem i odlascima na seminare na kojima bi se naučilo nešto više o samoj dijagnozi djeteta i o mogućnostima prilagodbe na satu TZK. U istraživanju Borić i Tomić (2012) nastavnici smatraju da je neophodan uvjet za stvaranje inkluzivne nastave dodatna edukacija, manji broj učenika u razredu te bolja suradnja sa stručnom službom škole. Ciliga, Petrinović Zekan i Trošt Bobić (2010) također u svom radu navode kako učitelji nisu dovoljno educirani za rad s takvim učenicima te da bi se u razredu trebao osigurati asistent koji bi bio „tehnička pomoć“ učeniku, nastavniku i čitavom razredu.

Pristup pojedinim aktivnostima koje se provode na satu TZK i povratna informacija

učenika može se razlikovati s obzirom na tip teškoće. I u ovom istraživanju dobivene su značajne razlike u aktivnom sudjelovanju na satu TZK, te u sudjelovanju u igrama natjecateljskog karaktera. Učenici s poremećajem iz autističnog spektra djelomično sudjeluju u igrama natjecateljskog karaktera, što je za očekivati jer je riječ o tipu aktivnosti koji zahtjeva veliku motoričku aktivnost, a kod učenika s autizmom često može biti izražen smanjeni interes ili nedostatak motivacije za sudjelovanje u igri (O'Connor, French & Henderson, 2000), kao posljedica samosvjesnosti slabije izvedbe i uzastopnog doživljavanja neuspjeha. Kod učenika s autizmom prilikom izvođenja određenih tjelesnih aktivnosti često su prisutne mnoge teškoće kao što su: anksiozne reakcije, pružanje otpora, nedovoljna pažnja, usporene motoričke aktivnosti, smanjenja sposobnosti sinteze, neadekvatno ponašanje i manjak pažnje. Stoga je potrebno učenika cijelo vrijeme bodriti i verbalno poticati jer tada učenik s autizmom najbolje uči (Blažević, Škrinjar, Cvetko & Ružić, 2006).

Od iznimne je važnosti da učitelj prepozna pozitivan utjecaj tjelesne aktivnosti na razvoj učenika s teškoćama, te se zalaže za njegovo aktivno sudjelovanje na satu TZK. Pavičić (2014) navodi kako je uloga učitelja itekako važna za integraciju učenika na satu TZK. Učitelji su ti koji prvi upoznaju učenika s različitim sportovima i aktivnostima, štafetnim, momčadskim i elementarnim igrama, te oni kod učenika trebaju stvoriti želju za aktivnim sudjelovanjem na satu. Stoga je pristup učitelja, te suradnja učitelja sa roditeljima i stručnom službom primarna u poticanju učenika na tjelesnu aktivnost i stvaranje navika za sustavnim tjelesnim vježbanjem, čime se višestruko utječe na razvoj tjelesnih, mentalnih i socijalnih sposobnosti učenika, ali i doprinosi kvalitetnijoj prilagodbi u svakodnevnom životu.

Zaključak

Analizom anketnog upitnika omogućen je uvid u aktivnost učenika s različitim teškoćama na satu TZK iz perspektive učitelja razredne nastave. Učenici s teškoćama u potpunosti su ili djelomično uključeni u sat TZK ovisno o tipu oštećenja, te pretežno rade po prilagođenom programu sukladno specifičnostima pojedine teškoće, poštujući pritom mogućnosti i ograničenja, te antropološke značajke učenika.

Učitelji su potvrdili da u većini slučajeva učenici s teškoćama pozitivno reagiraju na pojedine aktivnosti. Razlika je vidljiva kod učenika s teškoćama iz autističnog spektra koji se teže prilagođavaju okolini, stoga je važno učeniku omogućiti izvođenje aktivnosti koje kod njega izazivaju želju za tjelesnim vježbanjem. Istraživanjem je utvrđeno da postoje značajne razlike u reakcijama učenika na satu TZK s obzirom na tip teškoće. Temeljem rezultata vidljive su značajne razlike u varijabli Aktivno sudjelovanje na satu TZK i u varijabli Sudjelovanje u igrama natjecateljskog karaktera. Rezultati su pokazali da učenici s poremećajem iz autističnog spektra, te učenici s motoričkim poremećajem i kroničnim bolestima djelomično sudjeluju na satu TZK, te da učenici s teškoćama iz autističnog spektra djelomično sudjeluju u igrama natjecateljskog karaktera.

Na temelju dobivenih rezultata donesen je zaključak o važnosti uključivanja učenika s teškoćama na TZK. Kako bi uključenost učenika s teškoćama na satu TZK imala utjecaj

na njegovo fizičko i psihičko zdravlje potrebna je bolja educiranost učitelja i studenata, osiguravanje potrebnih stručnih seminara na temu učenika s teškoćama, bolji prostorno – materijalni uvjeti rada (primjereni didaktički materijali i oprema), bolja suradnja učitelja, roditelja i stručne službe škole, uključivanje asistenata u nastavu, te prilagođavanje nastavnog plana i programa. Potrebno je sat TZK unaprijediti, te uz određenu prilagodbu plana i programa omogućiti učenicima s teškoćama aktivno sudjelovanje na satu kako bi i oni mogli pokazati svoje vještine i mogućnosti, a time i utjecali na razvoj samopouzdanja, te na razvoj tjelesnih, kognitivnih i socijalnih sposobnosti.

Literatura

- Bačani, R. (2016). *Individualizacija postupaka i prilagodbe programa u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet
- Baureis, H. & Wagenmann, C. (2015). *Djeca bolje uče uz kinezilogiju: Savjeti i vježbe za lakše učenje i bolju koncentraciju*. Split: Harfa d.o.o.
- Befring, E.(2001). *The Enrichment Perspective: A Special Education Approach to an Inclusive School*. Education-Special Needs Education. An Introduction. Unipub-forlag. 49-64.
- Blažević, K. Škrinjar, J. Cvetko, J. & Ružić, L. (2006). Posebnosti odabira tjelesne aktivnosti i posebnosti prehrane kod djece s autizmom. *Hrvatski Športsko Medicinski Vjesnik*, 21, 70-83.
- Borić, S. & Tomic, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7 (16), 75-86.
- Cetin, A. (2010). Individualizacija rada u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture za učenike s posebnim potrebama. U: V. Findak (ur), *Zbornik radova „19. Ijetna škola kinezologa Republike Hrvatske“*, Zagreb: Hrvatski kinezološki savez, 317–320.
- Ciliga, D. Petrinović Zekan, L. Trošt Bobić, T. & sur (2010). Individualizacija rada u području kineziterapije. U: V. Findak (ur), *Zbornik radova „19. Ijetna škola kinezologa Republike Hrvatske“*, Zagreb: Hrvatski kinezološki savez, 55-60.
- Lieberman, L. & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for Inclusion: A Handbook for Physical Educators* (2nd ed). Ontario: Human Kinetics
- Murphy, N.A. & Carbone, P. (2008). Promoting the Participation of Children With Disabilities in Sports, Recreation and Physical Activities. *Pediatrics*, 121 (5), 1057-61.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf
- O'Connor, J. French, R. & Henderson, H. (2000). Use of Physical Activity to Improve Behavior of Children With Autism — Two for one benefits. *Palaestra*, 16(3), 22-26.
- Patel, D.R. & Greydanus, D.E. (2002). The pediatric athlete with disabilities. *Pediatric Clinics of North America*, 49(4), 803-827.

- Pavičić, D. (2014). Učitelj/učiteljica razredne nastave, nastava tjelesne i zdravstvene kulture i djeca s teškoćama u razvoju. U: V. Findak (ur), *Zbornik radova "23. ljetna škola kineziologa republike Hrvatske"*, Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, 396-402.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.htm
- Prskalo, I. & Babin, J. (2010) Individualizacija rada u području edukacije U: V. Findak (ur), *Zbornik radova „19. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske – Individualizacija rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije“*, Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, 22-35
- Rimmer, J.A. & Rowland JL. (2008). Physical activity for youth with disabilities: a critical need in an underserved population. *Developmental Neurorehabilitation*, 11(2), 141-148
- Tadić, K. Horvat, V. & Hraski M. (2014). Značenje tjelesne aktivnosti za djecu predškolske dobi s down sindromom. U: V. Findak (ur), *Zbornik radova "23. ljetna škola kineziologa republike Hrvatske"*, Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, 452-457.
- Trajkovski Višić, B. Podnar, H. & Mraković S. (2010). Individualizacija u području tjelesne i zdravstvene kulture u radu s učenicima s posebnim potrebama. U: V. Findak (ur), *Zbornik radova „19. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske“*, Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, 395-399
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, NN 152/14., čl. 80, st.1
(<https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>)

Analysis of participation and differences in the reactions of pupils with disabilities in the class of physical education

Donata Vidaković Samaržija, Jelena Alić and Lara Pavelić Karamatić

Abstract – Gathering feedback about the responses of pupils with disabilities to individual contents of the physical education (PA) class, as well as their active participation, certainly contributes to a better organization and adaptation of the PA curriculum. The aim of this study was to analyze the participation of pupils with disabilities in the class of PA, and to determine differences in the reactions of pupils to some content with regard to the type of difficulty. The study was conducted on a sample of 96 teachers of primary education. An anonymous questionnaire, consisted of questions focused on the opinions of teachers about inclusion of pupils with disabilities in the PA class and the reactions of pupils on a particular contents, was used. The results show that pupils with disabilities mostly participate actively in the PA class. Significant differences in the reactions of pupils with regard to the type of difficulties were obtained; in variables Active participation in PA class (pupils with autistic spectrum disorders and pupils with motor disorder sand chronic diseases partially participate in PE class) and in variables Participation in the activity with competitive character (pupils with disabilities from autistic spectrum partially participate in the activity with competitive character). It is desirable to systematically encourage pupils with disabilities to actively participate in the PA class, bearing in mind the multifaceted impact on the development of physical, mental and social abilities of pupils.

Key words: active participation on PA class, pupils reactions, teachers

Povezanost ocjene pravilne izvedbe elementa i preciznosti kod slobodnog bacanja

Ivan Vrbik¹ i Andrea Vrbik²

Zdravstveno veleučilište Zagreb, Zagreb, Hrvatska¹

Prvi streličarski klub Zagreb, Zagreb, Hrvatska²

ivan.vrbik@gmail.com ; nea1370@hotmail.com

Sažetak – Cilj ovog rada je utvrditi povezanost između ocjene dobivene za izvedbu motoričkog zadatka iz košarke, slobodnog bacanja, i preciznosti koja je kvantificirana brojem postignutih pogodaka. Istraživanje je provedeno na učenicima prvih razreda Industrijsko-obrtničke škole u Sisku. U završnu obradu ušli su rezultati 33 učenika koji su odradili cijelo istraživanje. Tijekom dva nastavna sata provedeno je usvajanje i usavršavanje motoričke aktivnosti, slobodnog bacanja, za vrijeme kojih je svaki ispitanik napravio 10 ponavljanja motoričkog zadatka na satu. Za vrijeme sata svakom ispitaniku zabilježen je i broj postignutih pogodaka. Tijekom trećeg sata napravljeno je ocjenjivanje motoričke aktivnosti od strane tri nastavnika Tjelesne i zdravstvene kulture, a svaki ispitanik napravio je dodatnih 5 ponavljanja motoričkog zadatka pri čemu su mu se bilježili i postignuti pogoci. Objektivnost ocjenjivača utvrđena je korelacijom koja je prosječno iznosila 0,78. Veza između ocjena dobivenih za izvedbu motoričkog zadatka iz košarke, slobodnog bacanja, i preciznosti izražene brojem postignutih pogodaka istražena je pomoću Pearsonovog koeficijenta linearne korelaciјe. Dobivena je jako pozitivna korelacija između te dvije varijable, $r=0,56$, $n=33$, $p<0,005$, pri čemu višu ocjenu iz slobodnog bacanja kao mijere bolje tehničke izvedbe zadatka prati veći broj postignutih pogodaka, odnosno bolja preciznost.

Ključne riječi: košarka, nastava, relacije, učenici, učenje

Uvod

Od samog svog početka s evolucijom čovjeka, te okoline u kojoj i s kojom živi, postoje i razvijaju se motorička znanja. U samim početcima ona su mu omogućavala preživljavanje, a postepeno pridonose olakšavanju načina života. Današnje vrijeme koje

krasi brzi i tehnološkim dostignućima satkani životni stil, gdje je čovjeku sve dostupno na dohvat ruke iz sjedeće pozicije, usvajanje, usavršavanje te razvoj motoričkih (kinezioloških) znanja od presudne su važnosti kako bi se čovjeku omogućilo bavljenje onim za što je i stvoren, a to je kretanje. Upravo taj cilj ima nastava Tjelesne i zdravstvene kulture (TZK). Motorička znanja predstavljaju različite strukture kretanja za čiju izvedbu i svladavanje je potrebna određena razina razvijenosti antropoloških obilježja. Kroz nastavu TZK na integrativni način implementacijom različitih sadržaja nužno je utjecati na promjene antropoloških obilježja, kao i na poboljšanje i razvoj postojećih, ali i usvajanje novih motoričkih znanja. Učenje novog motoričkog znanja često iziskuje koordinaciju i kontrolu pokreta udova, ali i cijelog tijela pri djelovanju kod ograničenja nametnutih vremenom i prostorom za postizanje krajnjeg cilja, svladavanje zadatka. Različiti oblici informacija mogu biti dani izvođaču kao pomoć u pronalasku rješenja (Magill, 1993; Magill i Schoenfelder-Zohdi, 1996). U svakoj situaciji gdje se određeno motoričko znanje treba usvojiti, naučiti, izvođaču se daju instrukcije o pravilnom obrascu pokreta ili tehnike. Te instrukcije se odnose na koordinaciju tjelesnih pokreta izvođača, uključujući redoslijed, formu i vremenski slijed pokreta pojedinog uda (Wulf, 2007). Također, na brzinu učenja kompleksnog motoričkog zadatka znatno utječe i prijašnje sudjelovanje u određenoj motoričkoj aktivnosti (Katić, Bala, Barović, 2012).

Do sad su provođena istraživanja kojima je cilj bio utvrditi povezanost motoričkih sposobnosti s izvedbom pojedinih motoričkih zadataka, elemenata, koje su ispitanci trebali usvojiti kao novo motoričko znanje. Tako su u svom istraživanju Krstulović, Sekulić i Sentić (2006) došli do zaključka o značajnoj povezanosti motoričkih sposobnosti snage, fleksibilnosti, koordinacije i aerobne izdržljivosti dječaka na početku judo tretmana, s kvalitetom izvođenja temeljnih tehnika juda, na kraju tretmana kod učenika prvih razreda osnovne škole (prosječna dob 7,2 godine). Babin, Bavčević i Vlahović (2013) radili su istraživanje s ciljem utvrđivanja relacija između 21 testa za procjenu motoričkih sposobnosti i 7 reprezentativnih nastavnih tema službenog plana i programa tjelesne i zdravstvene kulture za učenike petih razreda osnovne škole kao testova za procjenu motoričkih znanja. Iz rezultata istraživanja nameće se zaključak da su promatrana motorička znanja, odnosno motoričke manifestacije u značajnoj mjeri determinirane razinom motoričkih sposobnosti kao što su koordinacija, brzina frekvencije pokreta, staticka i eksplozivna snaga. Slično ovom istraživanju, s istom baterijom testova za procjenu motoričkih sposobnosti, ali na učenicama petih razreda, 2015. godine Vlahović, Babin i Babin napravili su istraživanje o povezanosti motoričkih sposobnosti i reprezentativne nastavne teme Stoj na rukama uz okomitu plohu. Rezultati nedvojbeno ukazuju na visok stupanj povezanosti eksplozivne snage nogu, staticke snage ruku i ramenog pojasa, ravnoteže sa zatvorenim očima, repetitivne snage trupa, koordinacije i brzine frekvencije pokreta s reprezentativnom nastavnom temom. Ista grupa autora Vlahović, Babin i Babin 2016. napravila je istraživanje s ciljem utvrđivanja povezanosti motoričkih sposobnosti i reprezentativne nastavne teme Šut s tla osnovnim načinom (rukomet) iz nastavne cjeline Igre koja se nalazi u službenom planu i programu tjelesne i zdravstvene kulture za učenice petih razreda osnovne škole. Rezultati istraživanja ukazali su na koje motoričke sposobnosti primarno treba utjecati da bi u

procesu praćenja i vrednovanja učenice postizale što bolje rezultate pri ocjenjivanju nastavne teme Šut s tla osnovnim načinom (rukomet). Osim u nastavnom procesu, istraživanja o povezanosti znanja pojedinih elemenata i uspješnosti u sportskoj disciplini rađena su i na sportašima tijekom trenažnog procesa, te su tako Krističević, Živčić, Cigrovski, Simović i Rački (2010) napravili istraživanje o povezanosti između razine znanja akrobatskih elemenata s uspjehom alpskih skijaša. Rezultati su pokazali da je za uspjeh mladih sportaša u alpskome skijanju važno motoričko znanje akrobatskih elemenata.

Na osnovu svega do sad rečenoga ovo istraživanje provedeno je s ciljem utvrđivanja povezanosti između ocjene dobivene za izvedbu motoričkog zadatka iz košarke, slobodnog bacanja, i preciznosti koja je kvantificirana brojem postignutih pogodaka. Postavljena je hipoteza da će dobivenu veću ocjenu iz slobodnog bacanja kao mjeru bolje tehničke izvedbe zadatka pratiti veći broj postignutih pogodaka, odnosno bolja preciznost.

Metode rada

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika sačinjavalo je 40 učenika prvih razreda Industrijsko-obrtničke škole u Sisku. U završnu obradu ušli su rezultati 33 učenika koji su odradili cijelo istraživanje. Prosječna dob učenika bila je $15,55 \pm 0,44$ godine. Svi ispitanici bili su zdravi tijekom istraživanja.

Uzorak varijabli i procedura

Istraživanje je provedeno tijekom nastavne godine 2016./2017. Motoričko znanje učenika procijenjeno je nastavnom temom koju je predmetni nastavnik stavio u plan i program za učenike prvih razreda srednje škole. Motoričko znanje iz sportske igre košarke procjenjivano je motoričkim zadatkom slobodnim bacanjem, koji je neposredno ocjenjivan od strane tri nezavisna i kompetentna nastavnika Tjelesne i zdravstvene kulture s višegodišnjim radnim iskustvom u školi. Izvedba tehnike elementa, slobodnog bacanja, procijenjena je ocjenom od 1 do 5. Ocjenjivači su bili precizno upoznati s kriterijem ocjenjivanja. Kriterij dodjele vrijednosti ocjene napravljen je prema Findaku (2001):

- 5 – učenik izvodi motoričko gibanje pravilno
- 4 – u pitanju su male pogreške (opružene noge ili ruke kod izvedbe)
- 3 – veće pogreške (izbačaj lopta se odvija ispod razine čela ili s jednog ramena, lopta se baca s dvije ruke)
- 2 – velike pogreške (zadatak se izvodi sa većim brojem učestalih pogrešaka)
- 1 – učenik ne može ili ne želi izvesti motoričko gibanje.

Preciznost kao motorička sposobnost procjenjivana je, odnosno kvantificirana, brojem postignutih pogodaka svaki put za vrijeme izvedbe motoričke aktivnosti, slobodnog bacanja.

Tijekom dva nastavna sata provedeno je usvajanje i usavršavanje motoričke

aktivnosti, slobodnog bacanja, za vrijeme kojih je svaki ispitanik napravio 10 ponavljanja motoričkog zadatka na satu. Za vrijeme sata svakom ispitaniku zabilježen je broj postignutih pogodaka. Tijekom trećeg sata napravljeno je ocjenjivanje motoričke aktivnosti od strane tri nastavnika Tjelesne i zdravstvene kulture, a svaki ispitanik napravio je dodatnih 5 ponavljanja motoričkog zadatka pri čemu su se bilježili i postignuti pogodci.

Metode obrade podataka

Za analizu podataka korišten je softverski paket Statistica 7.0. Objektivnost ocjenjivača utvrđena je korelacijskom između ocjena koje su ocjenjivači dodijelili svakom pojedinom ispitaniku za izvedeni element. Za potrebe istraživanja izračunat je Pearsonov koeficijent linearne korelacije između ocjena dobivenih za izvedbu motoričkog zadatka iz košarke slobodnog bacanja i preciznosti izražene brojem postignutih pogodaka. Razina značajnosti koeficijenta korelacije smatrati će se statistički značajnom uz razinu pogreške $p < 0,05$.

Rezultati

Tablica 1. Koeficijenti korelacije između ocjena tri ispitanika za ocjenu motoričkog znanja iz slobodnog bacanja.

Motoričko znanje	Ispitivač 1&2	Ispitivač 1&3	Ispitivač 2&3
Slobodno bacanje	0,82*	0,79*	0,73*

* $p < 0,05$

Kod ocjenjivanje motoričkog znanja iz košarkaškog elementa, slobodnog bacanja, važno je da svi ispitanici imaju približno iste rezultate kod svih ispitanika. Stoga je za utvrđivanje objektivnosti ocjenjivača primijenjen koeficijent korelacije između ocjena koje su ispitanici dodijelili ocjenama za izvedbu motoričkog zadatka slobodnog bacanja. Korelacija između ocjenjivača kretala se od 0,73 do 0,82 (Tablica 1).

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji pogodaka i ocjena za motoričko znanje iz slobodnog bacanja.

	N	AS	SD	Min.	Max.	r(X,Y)	p
POGODCI		5,45	3,56	1	21		
OCJENA SL.B.	33	3,76	0,7	2	5	0,56	0,0006

N - broj ispitanika; AS - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; Min. – minimalni rezultat; Max. - maksimalni rezultat; r (X,Y) - korelacija između ocjene iz sl. bacanja i broja postignutih pogodaka; p - razina značajnosti

Povezanost između ocjena dobivenih za izvedbu motoričkog zadatka iz košarke, slobodnog bacanja, i preciznosti izražene brojem postignutih pogodaka istražena je pomoću Pearsonovog koeficijenta linearne korelacije (Tablica 2). Dobivena je jako pozitivna korelacija između te dvije varijable, $r=0,56$, $n=33$, $p<0,005$, pri čemu višu ocjenu iz slobodnog bacanja kao mjeru bolje tehničke izvedbe zadatka prati veći broj postignutih pogodaka, odnosno bolja preciznost.

Diskusija

Ovo istraživanje je provedeno s ciljem utvrđivanja povezanosti između ocjene dobivene za izvedbu motoričkog zadatka iz košarke, slobodnog bacanja, i preciznosti koja je kvantificirana brojem postignutih pogodaka. Ocjenjivanje košarkaškog elementa, slobodnog bacanja, provela su tri profesora Tjelesne i zdravstvene kulture, a za utvrđivanje njihove objektivnosti korišten je koeficijent korelacijski koji se pri tome kretao od 0,73 do 0,82 što se prema Pallant (2009) smatra velikom korelacijom. Sličnu korelaciju ovom istraživanju u svom istraživanju dobili su Vrbik, Kasović, Krespi, Badrić (2017) kada su proveli ocjenjivanje složene kineziološke aktivnosti iz košarke, košarkaškog dvokoraka sa skok šutom.

Povezanost ocjene, koju je svaki ispitanik dobio za izvedbu motoričkog zadatka, slobodnog bacanja, i preciznosti koja je procjenjivana na osnovu broja postignutih pogodaka utvrđena je korelacijom između te dvije varijable koja se pokazala statistički značajnom. Obzirom na sadržajnu kompleksnost kinezioloških aktivnosti kod ekipnih sportova, specifična znanja unutar pojedinog sporta moguće je procjenjivati na brojnim razinama koje je tada po potrebi moguće izraziti kroz standard ocjenjivanja 1-5 (Gruić, 2014). Slobodno bacanje kao košarkaški element, s razine kompleksnosti, ne izgleda previše zahtjevan za izvedbu premda zahtjeva dobru razvijenost pojedinih motoričkih sposobnosti, te prostorno-vremensku povezanost svih segmenata tijela pri izvedbi. Prosječna ocjena za izvedbu slobodnog bacanja iznosi 3,76 na osnovu koje se može konstatirati da su ispitanici sviladali zadani motoričku aktivnost, a obzirom na prosječan rezultat broja postignutih pogodaka od 5,45 da su u prosjeku tek svakom petom izvedbom uspjeli ubaciti loptu u koš. Kao što u svom istraživanju Babin i sur. (2013) navode da je za kvalitetu izvedbe šuta s tla osnovnim načinom u rukometu, te kod vršnog odbijanja iz srednjeg odbojkaškog stava potrebna sposobnost opetovane eksitacije motoričkih jedinica ponavljanjem određene kretnje kao i mogućnost apsolutne eksitacije maksimalnog broja motoričkih jedinica u jedinici vremena isto se može povezati i s izvedbom slobodnog bacanja u košarci. Također, dobili su da je izvedba Šuta jednom rukom s prsiju iz mjesta, element iz košarke, značajno i pozitivno koreliran s varijablama za procjenu eksplozivne snage nogu i agilnosti kod učenika petih razreda osnovne škole. Ovim istraživanjem nije promatran utjecaj motoričkih sposobnosti na izvedbu motoričkog zadatka, premda bi bilo zanimljivo vidjeti utjecaj manifestacije repetitivne snage trupa, eksplozivne snage nogu, ruku i ramenog pojasa te koordinacije na samu izvedbu elementa kod učenika u srednjoj školi. Toj tezi svakako u prilog ide i raspon kretanja broja postignutih pogodaka koji se kreće od 1 do 21 ubaćaj u koš. Sedukacijskog aspekta, uz upoznatost s trenutnim stanjem učenika, njihove razine znanja, sposobnosti i osobina, značajan utjecaj ima odabir nastavnih sadržaja te njihova transformacijska vrijednost (Findak, 2001). Sviadavanjem motoričkih znanja indirektno se utječe na razvoj motoričkih sposobnosti. Na osnovu svega za naredno istraživanje nameće se hipoteza da je za kvalitetnu razinu izvedbe slobodnog bacanja potrebno imati podjednako visoko razvijene sve motoričke sposobnosti, naročito repetitivnu snagu trupa, eksplozivnu snagu nogu, ruku i ramenog pojasa te koordinaciju.

Zaključak

U ovom istraživanju višu ocjenu iz slobodnog bacanja kao mjere bolje tehničke izvedbe zadatka prati veći broj postignutih pogodaka, odnosno bolja preciznost. Rezultati ovog istraživanja govore u prilog smjera neraskidive proporcionalne veze između motoričkih znanja i motoričkih sposobnosti. Također u svakodnevnoj nastavi moguća je primjena ovog rezultata obzirom na razumijevanje strukture pokreta i njegovog utjecaja na mogućnost promjene razine motoričkih sposobnosti.

Literatura

- Babin, B., Bavčević, T., Vlahović, L. (2013). Correlations of Motor Abilities and Motor Skills in 11-Year-Old Pupils. *Croatian Journal of Education*, 15 (2), 251-274.
- Findak, V. (2001). Metodika tjelesne i zdravstvene kulture – priručnik za nastavnike tjelesne i zdravstvene kulture. Zagreb: Školska knjiga.
- Gruić, I. (2014). Odnosi sadržajnog, formalnog i funkcionalnog procjenjivanja izvedbi elemenata tehnike u kompleksnim kineziološkim aktivnostima na primjeru sportske igre: Rukomet. U Findak V. (ur.), *Zbornik radova 23. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske* (pp.526-532). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.
- Katić, R., Bala, G., Barović, Z. (2012). Gender Differentiations of Cognitive - Motor Functioning in Prepubertal and Pubertal Children. *Coll. Antropol.*, 36 (2), 563–572.
- Krističević, T., Živčić, K., Cigrovski, V., Simović, S., Rački, G. (2010). Povezanost znanja akrobatskih elemenata s uspjehom u slalomu i veleslalomu kod mlađih alpskih skijaša. *Hrvat. Športskomed. Vjesn.*, 25, 9-15.
- Krstulović, S., Sekulić, D., Sentić, M. (2006). Utjecaj motoričkih sposobnosti na usvajanje judo elemenata kod sedmogodišnjih dječaka. U Findak V. (ur.), *Zbornik radova 15. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske* (pp. 156-161). Rovinj: Hrvatski kineziološki savez.
- Magill, R.A. (1993). Modeling and verbal feedback influences on skill learning. *International Journal of Sport Psychology*, 24 (4), 358-369.
- Magill, R.A. i Schoenfelder-Zohdi, B. (1996). A visual model and knowledge if performance as sours of information for learning a rhythmic gymnastic skill. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 7-22.
- Pallant, J. (2009). SPSS priručnik za preživljavanje, Mikro knjiga, Beograd
- Vlahović, L., Babin, B., Babin, J. (2016). Povezanost motoričkih sposobnosti i nastavne teme šut s tla osnovnim načinom (rukomet) kod jedanaestogodišnjih učenica. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65 (tematski broj), 159-169.
- Vrbik, I., Kasović, M., Krespi, M., Badrić, M. (2017). Evaluation of the teaching methods for complex kinesiological activities in the example of basketball two step jump up. In Milanović, D., Sporiš, G., Šalaj, S., Škegro, D. (ed.), *Proceedings Book of 8th International Scientific Conference on Kinesiology* (pp.750-755). Opatija: Faculty of Kinesiology, University of Zagreb.
- Wulf, G. (2007). Self-controlled practice enhances motor learning: Implication for physiotherapy. *Physiotherapy* 93, 96-101.

The relations between the graded correct performance of a basketball free throw and precision

Ivan Vrbik and Andrea Vrbik

Abstract – The main goal of this paper was to establish the relations between the grade for performing a motor task in basketball, free throw, and the precision quantified as a number of achieved successful points (baskets). The survey was conducted on students of first grade of Industrial – trade high school in Sisak. Final analysis consisted of 33 results of the students who undertook the whole testing procedure. During the two days of testing, students passed through acquisition and refinement of the motor activity of basketball free throw, by committing 10 repetitions of the motor task during the regular PE classes. During each class the number of achieved successful points (free-throw baskets) was also noted. On the 3rd class, the evaluation of the motor activity was made by three independent PE teachers, and every student did additional 5 free throws, which were counted and noted for score. The objectivity of the graders was established by correlation which was 0,78. The relation between the grades for basketball motor task performance and precision defined as a number of successfully achieved points was expressed by the Pearson linear correlation coefficient. Very high positive correlation was noted between the two variables, $r=0,56$, $n=33$, $p<0,005$, pointing out that the higher grade of the free throw performance was strongly related to the higher number of achieved points, i.e. higher precision of the throw.

Key words: students, PE class, basketball, learning, relations

Prethodno priopćenje

Utjecaj dodatne tjelesne aktivnosti na efikasnost usvajanja motoričkih znanja u gimnastici

Marko Badrić¹ i Ines Tonkli

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska¹
marko.badric@ufzg.hr

Sažetak – Cilj istraživanja je utvrditi efikasnost usvajanja motoričkih znanja iz gimnastike kod učenica koje dodatno treniraju gimnastiku te učenica koje sudjeluju samo u program redovite nastave tjelesne i zdravstvene kulture u primarnom obrazovanju. Istraživanje je provedeno na uzorku od 38 učenica od 2. do 4. razreda osnovne škole. Od navedenih, 19 djevojčica trenira sportsku gimnastiku 3 puta tjedno u Gimnastičkom klubu Sokol Karlovac, dok ostalih 19 djevojčica pohađa redovni nastavni program Tjelesne i zdravstvene kulture u OŠ Dragojle Jarnević Karlovac. Za potrebe istraživanja mjereno je šest varijabli motoričkih znanja iz elemenata gimnastike (kolut naprijed, kolut natrag, hod po gredi, stoj uz ljestve, premet strance, te vaga zanoženjem. Varijable su procijenjene ocjenom od 1 do 5 te su na toj osnovi utvrđene razine stupnja usvojenosti pojedinog motoričkog znanja. Dobiveni rezultati istraživanja pokazali su da djevojčice koje pohađaju gimnastički klub imaju bolje usvojena motorička znanja iz elemenata gimnastike od djevojčica koje pohađaju samo osnovnoškolski program. Isto tako, rezultati prikazuju da se porastom dobi povećava razlika u kvaliteti izvedbe pojedinih gimnastičkih elemenata u korist djevojčica koje treniraju u gimnastičkom klubu. Temeljem dobivenih rezultata može se zaključiti da dodatno vježbanje djece u izvanškolskim aktivnostima izaziva značajne promjene u efikasnosti usvajanja motoričkih znanja kod djevojčica u primarnom obrazovanju.

Ključne riječi: motorička znanja, gimnastika, tjelesna i zdravstvena kultura, učenice škola

Uvod

Danas je vrlo malo aktivnosti koje djetetu omogućuju biotičku uvjetovanost kao što trenutno u obrazovanju osmišljava nastava tjelesne i zdravstvene kulture. Program tjelesne i zdravstvene kulture sadržava temeljne postavke skladnog razvoja svih

antropoloških obilježja djece i mlađih. Tijekom rasta i razvoja, čovjekov organizam je najosjetljiviji na utjecaj različitih tjelesnih aktivnosti koje uzrokuju višestruke promjene morfoloških obilježja i poboljšanja funkcionalnih i motoričkih sposobnosti. Tjelesna i zdravstvene kultura očituje se i u prostoru razvoja motoričkih sposobnosti, ali i usvajanju motoričkih znanja. Time se dovodi do povećanja mogućnosti motoričkog izražavanja učenika u svim aktivnostima. Kroz sat tjelesne i zdravstvene kulture potrebno je stvoriti sustav vrijednosti učenika prema tjelesnom vježbanju te poticati samostalno i cjeloživotno provođenje tjelovježbe. Takve navike izvor su uključivanja djece i mlađeži u sportske klubove i pretpostavka za bavljenje različitim aktivnostima tijekom cijelog života (HNOS – Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). Programom tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnoj školi određena je osnova koju svaki učenik (osim onih s posebnim potrebama) tijekom redovitog pohađanja nastave Tjelesne i zdravstvene kulture mora obavezno usvojiti (HNOS – Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu za opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje, kao i za predškolski odgoj i obrazovanje, predstavljen je temeljni dokument koji definira okvir za stjecanje temeljnih i stručnih kompetencija djece i učenika u odgojno – obrazovnom sustavu Republike Hrvatske. Nacionalnim okvirnim kurikulumom definirana su očekivana učenička postignuća za sva odgojno – obrazovna područja po ciklusima (Blažević, Babić, Antekolović, 2011). Nastava, koja se organizira prema kurikulumskim kriterijima i uvjetima, a predstavlja planiran i organizirani proces poučavanja i učenja, doprinosi svestranom razvoju učenika kroz organizirano kognitivno i psihomotorno učenje i utječe na tjelesni, kognitivni, moralni, estetski i radni razvoj (Alić, Petrić, Badrić, 2016). Tjelesno i zdravstveno područje ima temeljni značaj za razvoj psihosomatskih osobina učenika, psihičkih osobina i motoričkih sposobnosti, usavršavanje biotičkih motoričkih i socijalnih motoričkih znanja te razvoj temeljnih kompetencija koje imaju značajan utjecaj na radno i životno okruženje (Blažević i sur. 2011).

Motorička znanja, s filogenetskog stanovišta, predstavljaju civilizacijsku stečevinu koja je omogućila ciljan i učinkovit razvoj ljudskih sposobnosti i osobina (Miletić, 2012). Motorička znanja odnose se na usvojenost pojedinih motoričkih struktura te su važan sadržaj praćenja i provjeravanja. Trebaju se usvajati sukladno razvojnim značajkama određene dobi. Potrebna je zrelost organizma za uspješno učenje motoričkih gibanja jer ako se ona uče prerano, svi naporci da učenik svlada određeno motoričko gibanje bit će uzalud. Na usvajanje motoričkih znanja utječe se primjerenim vježbanjem ili ponavljanjem određenih struktura kretanja sve dok se znanje ne usvoji. Motorička se znanja stječu isključivo vježbanjem što znači da nisu pod utjecajem genetike. Također, važan čimbenik za kvalitetu i kvantitetu motoričkih znanja predstavljaju i ljudske osobine i sposobnosti jer pomoći njih učenik može lakše naučiti određena motorička znanja te dostići višu razinu. Bitno je da svaki učenik stječe motorička znanja kako bi znao zašto, kako i kada treba vježbati, kako provoditi slobodno vrijeme te se baviti sportom. Posebno je bitno znati kako izvesti određenu vježbu bez izostanka očekivanih utjecaja vježbi na cijeli organizam. (Findak, 1999).

Tjelesno i zdravstveno odgojno – obrazovno područje bitno se razlikuje od ostalih

odgojno – obrazovnih područja. Da bi se potreban i moguć utjecaj tjelesnog vježbanja držao stalno pod kontrolom, praćenje i provjeravanje treba biti sustavno što znači da ga treba provoditi tijekom čitave školske godine. Praćenje i provjeravanje u Tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi treba obuhvatiti stanje zdravlja, antropološka obilježja, motorička znanja, motorička postignuća i odgojne učinke rada, a može biti inicijalno ili prethodno, tekuće, periodičko ili tranzitno i finalno ili završno. (Findak, 2003). Provjeravanje motoričkih znanja potrebno je kako bismo dobili povratnu informaciju o razvoju učeničkih motoričkih sposobnosti. Ako i nastavnik i učenik imaju u vidu stanje i razinu motoričkih znanja u tijeku cijele školske godine, neće biti iznenađeni rezultatima završnog provjeravanja. Stoga, potrebno je provoditi tranzitivna provjeravanja jer su ona osnova za praćenje i provjeravanje motoričkih znanja, a tako se može i pravodobno reagirati na zatečeno stanje učenika. Provjeravanjem se obuhvaćaju sve nastavne cjeline, motoričke strukture koje su predviđene programom tjelesne i zdravstvene kulture, a sam sustav ocjenjivanja odabranih nastavnih tema treba biti prepoznatljiv i za nastavnika i za učenika. Za bolju provedbu motoričkih znanja, najbolje je najprije utvrditi što treba uraditi ili kako treba izvesti određeno motoričko gibanje za ocjenu odličan. (Findak, 1999). Prema standardnom sustavu ocjenjivanja, ocjenjivati se mogu i motorička znanja u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi i to brojčanim ocjenama od 1 – 5 (odličan, vrlo dobar, dobar, dovoljan, nedovoljan). Prema tome, odličan stoji za pravilno izvođenje motoričkog gibanja, vrlo dobar kada su u pitanju male greške, dobar kada se radi o većim greškama, dovoljan kada se radi o velikim pogreškama, a ocjena nedovoljan dodjeljuje se učeniku kada ne može izvesti motoričko gibanje ni u jednom obliku, niti uz pomoć (Findak, 1999).

Sportska gimnastika jedna je od najosnovnijih i najraširenijih sportskih aktivnosti, a definirana je složenim motoričkim elementima za čiju je tehničku kvalitetu izvedbe zahtjevna visoka razina motoričkog spektra. Visoka razina opće, specijalne i tehničko – fizičke pripremljenosti gimnastičara garantira izvedbu s puno manje rizika, a omogućava i kvalitetnu izvedbu elemenata (Dragičević, Delaš, 2004). Velika zastupljenost gimnastičkih sadržaja u školskim programima tjelesne i zdravstvene kulture razlog je njezinog mnogobrojnog utjecaja na zdrav rast i razvoj djece te isto tako njezini sadržaji uvelike zadovoljavaju opće i usmjerene ciljeve tjelesne i zdravstvene kulture (Živčić, Milčić i Fišter, 2014). Metode koje se primjenjuju prilikom obuke u sportskoj gimnastici, gotovo su jednake metodama koje se primjenjuju kako u nastavi tako i u drugim sportovima. To su djelomično znanstveno utvrđeni i praktično provjereni načini zajedničkog rada trenera i vježbača tijekom treninga. (Živčić, Bohaček i Havelka-Rađenović, 2004). U sportskoj gimnastici, treningu tehnike posvećuje se velika pažnja. Trening je usmjeren prema maksimalnom približavanju modela izvedbe, odnosno izvođenju određenog elementa. Trening tehnike, temelji se na preciznoj i propisanoj obuci, uporabom niza pripremljenih i specifičnih metodičkih vježbi. Metodika obuke podrazumijeva sustav metodičkih vježbi koje se upotrebljavaju određenim redoslijedom te čine najefikasniji put za usvajanje tehnike pojedinog elementa. Tehnika izvedbe pojedinih elemenata u sportskoj gimnastici ima prevladavajući utjecaj na uspjeh. Velika se pažnja posvećuje biomehaničkim analizama pojedinih elemenata tehnike (Živčić i sur. 2004). Kvaliteta procesa učenja gimnastičkih znanja izravno ovisi o aktivnom

sudjelovanju onoga koji uči. Postoje dva međusobno povezana čimbenika koji utječu na kvalitetu procesa učenja takvih znanja: zahtjevnost vještine i sposobnost ispitanika. Pri tome veći napredak u gimnastičkim znanjima postižu oni ispitanici koji vježbaju učinkovito, obzirom da je uvježbavanje imperativ u sportu kao što je gimnastika (Delaš Kalinski, Miletić i Božanić, 2011).

aCilj ovog istraživanja je utvrditi efikasnost usvajanja motoričkih znanja iz gimnastike kod učenica koje dodatno treniraju gimnastiku i učenica koje sudjeluju samo u program redovite nastave tjelesne i zdravstvene kulture u primarnom obrazovanju.

Metode

U skladu s postavljenim ciljem, istraživanje je provedeno na uzorku od 38 učenica od 2. do 4. razreda osnovne škole, u dobi od 8–11 godina. Od navedenih, 19 djevojčica trenira sportsku gimnastiku 3 puta tjedno u *Gimnastičkom klubu Sokol Karlovac*, dok ostalih 19 djevojčica pohađa redovni nastavni program Tjelesne i zdravstvene kulture u *Osnovne škole Dragoje Jarnević Karlovac*. Istraživanje je provedeno u dvorani Gimnastičkog kluba Sokol Karlovac te sportskoj dvorani Osnovne škole Dragoje Jarnević Karlovac tijekom travnja i svibnja 2016. godine.

Tablica 1. Ukupan broj ispitanika

	Gimnastičarke	Učenice	Ukupno
2. razred	5	5	10
3. razred	7	7	14
4. razred	7	7	14
Ukupno:	19	19	38

Za potrebe istraživanja mjereno je šest varijabli motoričkih znanja iz elemenata gimnastike (kolut naprijed, kolut natrag, hod po gredi, stoj uz ljestve, premet strance te vaga zanoženjem). Varijable su procijenjene ocjenom od 1 do 5 te su na toj osnovi utvrđene razine stupnja usvojenosti pojedinog motoričkog znanja. Procjenu razine usvojenosti provodili su educirani ispitivači. Svi ispitanici bili su zdravi i za njihovo sudjelovanje u ispitivanju dobivena je suglasnost roditelja prema Etičkom kodeksu istraživanja sa djecom.

Za sve istraživane varijable izračunati su osnovni deskriptivni parametri: aritmetička sredina (AS), standardna devijacija (SD), minimalan (MIN) i maximalan (MAX) rezultat, te Skewness i Kurtosis. Normalnost distribucije utvrđena je Kolmogorov Smirnovljev testom (K-S test). Značajnost razlika između subuzoraka ispitanika definiranih prema sudjelovanju u dodatnoj tjelesnoj aktivnosti utvrđene su neparametrijskim Mann-Whitney U testom. Obrada podataka je obavljena programom STATISTICA version 7.1.

Rezultati

Temeljem provedenog testiranja učenica dobiveni su rezultati istraživanja.

Tablica 2. Deskriptivni rezultati ukupnog uzorka djevojčica

	N	AS	SD	Min	Max.	Skew.	Kurt.
KONAP	38	4,76	0,49	3,00	5,00	-1,99	3,45
KONAT	38	4,16	1,03	1,00	5,00	-1,12	0,88
HODGR	38	4,32	0,77	2,00	5,00	-1,00	0,70
STOLJ	38	4,34	0,88	2,00	5,00	-1,26	0,86
ZVIJEZ	38	3,97	1,22	1,00	5,00	-0,80	-0,65
VAGA	38	4,00	1,01	2,00	5,00	-0,66	-0,67

KONAP - kolut naprijed; KONAT - kolut natrag; HODGR - hodanje po gredi; STOLJ - stoj uz ljestve; ZVIJEZ - zvijezda; VAGA - vaga zanoženjem; N - broj ispitanika; AS - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; MIN - minimalan rezultat; MAX - maksimalan rezultat; SKEW = zakrivljenost distribucije; KURT = spljoštenost distribucije

Rezultati u tablici 2. pokazuju deskriptivne parametre kod djevojčica koje sudjeluju u dodatnoj tjelesnoj aktivnosti u Gimnastičkom klubu i djevojčica koje pohađaju Osnovnu školu bez dodatne tjelesne aktivnosti. Rezultati zakrivljenosti (Skewness) i spljoštenosti (Kurtosis) distribucije pokazuju da rezultati ne odstupaju od normalnosti, osim kod varijable *Kolut naprijed* gdje je vidljiva nešto izraženija spljoštenost distribucije.

Tablica 3. Rezultati Kolmogorov - Smirnovljev testa

	N	max D	K-S p
KONAP	38	0,4752	p < ,01
KONAT	38	0,2938	p < ,01
HODGR	38	0,2851	p < ,01
STOLJ	38	0,3257	p < ,01
ZVIJEZ	38	0,3001	p < ,01
VAGA	38	0,2329	p < ,05

KONAP - kolut naprijed; KONAT - kolut natrag; HODGR - hodanje po gredi; STOLJ - stoj uz ljestve; ZVIJEZ - zvijezda; VAGA - vaga zanoženjem;

Rezultati u tablici 3. pokazuju vrijednosti Kolmogorov – Smirnovljev testa gdje je vidljivo da distribucija u varijablama kojima se procjenjuju motorička znanja odstupa od normalne. Upravo zbog toga razloga u daljnjoj analizi za utvrđivanje razlika koristila se neparametrijska statistika odnosno Mann - Whitney test. Kod varijabli kojima se procjenjuju motoričke sposobnosti nema odstupanja od normalnosti distribucije, ali će se zbog malog uzorka ispitanika također koristiti neparametrijska statistika odnosno Mann-Whitney test za utvrđivanje razlika između dvije skupine.

Tablica 4. Rezultati Mann - Whitney test za utvrđivanje razlika između djevojčica drugog razreda

	AS - 0	AS - 1	Mann - Whitney	
	Gimnastički klub	Osnovna škola	Z	p- razina
KONAP	5,00	4,00	2,09	0,04
KONAT	4,80	3,80	1,78	0,08
HODGR	4,40	3,40	1,67	0,09
STOLJ	4,40	4,00	0,10	0,92
ZVIJEZ	4,60	3,20	1,46	0,14
VAGA	4,20	3,00	1,67	0,09

KONAP - kolut naprijed; KONAT - kolut natrag; HODGR - hodanje po gredi; STOLJ - stoj uz ljestve; ZVIJEZ - zvijezda; VAGA - vaga zanoženjem; N - broj ispitanika; AS - aritmetička sredina; p - razina; Z - z-vrijednost

Rezultati u tablici 4. pokazuju da kod djevojčica koje pohađaju drugi razred u varijablama koje procjenjuju motorička znanja nema značajnih razlika osima kod varijable *Kolut naprijed* gdje je vidljivo da učenice koje treniraju u gimnastičkom klubu imaju bolje usvojena znanja iz ovog motoričkog gibanja. Također, kod ostalih varijabli nije utvrđena statistički značajna razlika.

Tablica 5. Rezultati Mann - Whitney test za utvrđivanje razlika između djevojčica trećeg razreda

	AS - 0	AS - 1	Mann - Whitney	
	Gimnastički klub	Osnovna škola	Z	p- razina
KONAP	5,00	4,86	0,45	0,65
KONAT	5,00	3,00	3,13	0,00
HODGR	5,00	3,86	2,68	0,01
STOLJ	5,00	3,71	3,13	0,00
ZVIJEZ	5,00	2,71	3,13	0,00
VAGA	4,86	3,71	2,81	0,00

KONAP - kolut naprijed; KONAT - kolut natrag; HODGR - hodanje po gredi; STOLJ - stoj uz ljestve; ZVIJEZ - zvijezda; VAGA - vaga zanoženjem; N - broj ispitanika; AS - aritmetička sredina; p - razina; Z - z-vrijednost

Rezultati u tablici 6. pokazuju razlike između djevojčica četvrtih razreda osnovne škole. Iz rezultata se zaključuje da su se djevojčice iz gimnastičkog kluba pokazale bolje u izvođenju elemenata *Kolut naprijed*, *Hodanje po gredi*, *Stoj uz ljestve*, *Premet strance*, *Vaga zanoženjem*. Prema tome, učenice iz gimnastičkog kluba imaju razvijeniju koordinaciju i ravnotežu (HODGR, p=0,01, ZVIJEZ, p=0,00, VAGA, p=0,00) od učenica koje polaze osnovnoškolski program. Djevojčice gimnastičarke također imaju razvijeniju statičku snagu ruku i ramenog pojasa (STOLJ, p=0,00, VIS, p=0,01).

Tablica 7. Rezultati Mann - Whitney test za utvrđivanje razlika između djevojčica ukupnog uzorka ispitanika

	AS - 0	AS - 1	Mann - Whitney	
	Gimnastički klub	Osnovna škola	Z	p - razina
KONAP	5,00	4,53	2,22	0,03
KONAT	4,95	3,37	4,86	0,00
HODGR	4,84	3,79	4,10	0,00
STOLJ	4,84	3,84	3,31	0,00
ZVIJEZ	4,89	3,05	4,54	0,00
VAGA	4,74	3,26	4,53	0,00

KONAP - kolut naprijed; KONAT - kolut natrag; HODGR - hodanje po gredi; STOLJ - stoj uz ljestve; ZVIJEZ - zvijezda; VAGA - vaga zanoženjem; N - broj ispitanika; AS - aritmetička sredina; p - razina; Z - z-vrijednost

Rezultati u tablici 7. pokazuju kod učenica ukupnog uzorka postoje statistički značajne razlike u svim istraživanim varijablama. Učenice koje dodatno treniraju gimnastiku u klubu imaju značajno bolje usvojena motorička znanja od učenica koje samo pohađaju nastavu tjelesne i zdravstvene kulture.

Rasprava

Podaci prikupljeni istraživanjem provedenim na učenicama drugih razreda osnovne škole prikazali su najmanja odstupanja učenica osnovnoškolskog programa od učenica koje su članice gimnastičkog kluba. Članice gimnastičkog kluba pokazale su bolje rezultate u varijabli *Kolut naprijed* dok su u ostalim varijablama gotovo neznatno odstupale za razinu više od djevojčica koje polaze osnovnoškolski program. Obje skupine djevojčica pokazale su zadovoljavajuće usvojena motorička znanja.

Podaci prikupljeni promatranjem izvođenja elemenata djevojčica trećih razreda pokazali su najveća odstupanja između dvije skupine djevojčica. Djevojčice koje treniraju u gimnastičkom klubu pokazale su se boljima u sljedećim varijablama: *Kolut natrag, Hodanje po gredi, Stoj uz ljestve, Zvijezda, Vaga zanoženjem*, dok su djevojčice koje pohađaju osnovnoškolski program pokazale jednako dobar stupanj usvojenosti kao i gimnastičarke u varijabli *Kolut naprijed*. Ova činjenica može značiti da su taj element najbolje usvojile s obzirom da je on osnovni gimnastički element koji se provodi od samog početka 2. razreda osnovne škole. Kod istraživane dobi u četvrtom razredu, vidljivo je da su djevojčice koje se bave gimnastikom bolje usvojila motorička znanja iz gimnastike od djevojčica koje se ne bave gimnastikom. Slični rezultati dobiveni su u istraživanju Božić i Tkalčec (2003) gdje je vidljiva statistički značajna razlika u svim testovima motoričkih sposobnosti između eksperimentalne skupine (djece polaznika sportskog programa za predškolce) i kontrolne skupine (djece odabrane iz istih sredina, razreda). Rezultati ukazuju na to da su djeca eksperimentalne skupine, u odnosu na djecu kontrolne skupine značajno napredovala. Također, u odnosu na orientacijske vrijednosti, gotovo svi učenici

i učenice eksperimentalne skupine postigli su iznadprosječne i izvrsne rezultate. U istraživanju Vrbik, Čižmek i Peršun (2011) pronađene su razlike u motoričkim sposobnostima srednjoškolaca nogometara i nesportaša. Nalazi istraživanja pokazuju da prosječno bolje rezultate u svim ispitanim varijablama postižu učenici nogometari. Vilcu (2013) navodi da se dodatnim sadržajima gimnastike kod učenika povećava razina motoričkih sposobnosti i motoričkih znanja te motivacija za tjelesnim vježbanjem na satovima tjelesne i zdravstvene kulture. Gimnastički elementi su nezamjenjivi sadržaji koji se sastoje od bazičnih i specifičnih kretnih struktura te imaju svestrani utjecaj na antropološka obilježja djece i stoga bi trebali igrati važnu ulogu u kurikulumu tjelesne i zdravstvene kulture, pogotovo u prvim razredima osnovne škole (Delaš Kalinski i sur., 2011). U istraživanju (Čuljak, Miletić, Delaš Kalinski, Kezić i Žuvela, 2014) navode da će dodatno vježbanje osnovnih gimnastičkih elemenata izazvati poboljšanje bazičnih motoričkih sposobnosti i na kraju postati preduvjet za uspješno uvođenje u učenje složenijih gimnastičkih vještina.

Cilj same nastave tjelesne i zdravstvene kulture je poticati učenike na izvedbu gimnastičkih elemenata propisanih *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu*. Sukladno tome, gotovo sve djevojčice su izvele elemente koje je istraživanje zahtijevalo, osim u dva slučaja gdje je došlo do nemogućnosti, odnosno odustajanja od izvođenja gibanja varijabli *Kolut unatrag* te *Zvijezda*. Uzme li se u obzir da su djevojčice drugih razreda u sklopu istraživanja izvodile elemente gimnastike koji se uče tek u trećem (premet strance – zvijezda) ili četvrtom razredu (vaga zanoženjem), može se zaključiti da su djevojčice drugih razreda osnovne škole uspješnije u izvođenju navedenih elemenata od djevojčica trećih i četvrtih razreda koje su već trebale usvojiti ta motorička znanja. Veća odstupanja od djevojčica koje pohađaju gimnastički klub zabilježena su upravo kod djevojčica trećih i četvrtih razreda što pokazuje da se djevojčice s obzirom na uzrast više razlikuju u starijoj nego u mlađoj dobi. Ovim pretpostavkama dolazi se do zaključka da se dužim radom i treniranjem kod djevojčica koje pohađaju gimnastički klub, postižu i bolji rezultati.

Zaključak

Dobiveni rezultati istraživanja pokazali su da djevojčice koje pohađaju gimnastički klub imaju bolje usvojena motorička znanja iz elemenata gimnastike od djevojčica koje pohađaju samo osnovnoškolski program. Isto tako, rezultati prikazuju da se porastom dobi povećava razlika u kvaliteti izvedbe pojedinih gimnastičkih elemenata u korist djevojčica koje treniraju u gimnastičkom klubu. Temeljem dobivenih rezultata može se zaključiti da dodatno vježbanje djece u izvanškolskim aktivnostima izaziva značajne promjene u efikasnosti usvajanja motoričkih znanja kod djevojčica u primarnom obrazovanju. Iako djevojčice koje pohađaju gimnastički klub u svakoj varijabli pokazuju bolje rezultate, djevojčice koje polaze samo osnovnoškolski program tjelesne i zdravstvene kulture nemaju nominalno velikaodstupanja u stupnju usvojenosti pojedinih motoričkih znanja. Elementi gimnastike koji se primjenjuju u nastavnom procesu tjelesne i zdravstvene kulture u primarnom obrazovanju važni su za cjelokupan

antropološki razvoj učenika koji sudjeluju u odgojno obrazovnom procesu. Uz pomoć sadržaja iz gimnastike, učenici realiziraju i odgojno obrazovne zadaće tjelesne i zdravstvene kulture. Elementi gimnastike imaju važnu ulogu u osposobljavanju učenika za samostalno i neorganizirano tjelesno vježbanje koje učenice provode u svoje slobodno vrijeme. Stoga je vrlo važno da učitelji u nastavno procesu kvalitetno planiraju proces tjelesnog vježbanja te da kroz duži rad i uvježbavanje gimnastičkih elemenata propisanih Nastavnim planom i programom za osnovnu školu učenici mogu postići bolje rezultate, razvijati motoričke sposobnosti i utjecati na poboljšanje motoričkih znanja.

Literatura

- Alić, J., Petrić, V., Badrić, M. (2016). Tjelesna i zdravstvena kultura u osnovnom školstvu: analiza propisanih nastavnih sadržaja. *Napredak: časopis za pedagozijsku teoriju i praksu*. 157, 3; 341-361
- Blažević, I., Babić, V., Antekolović, LJ. (2011). Sprintersko trčanje djece mlađe školske dobi. *Tjelesna i zdravstvena kultura u 21. stoljeću-kOMPONENTCIJE učenika*, Prskalo, I; Novak, D. (ur.). Poreč: FIEP, Hrvatski kineziološki savez, 74-81
- Božić, D., Tkalčec, Z. (2003). Razvoj motoričkih sposobnosti učenika prvih razreda osnovne škole koji su pohađali sportski program za predškolce. U: *Zbornik radova Znanstveno – stručnog skupa povodom 140 godina učiteljskog učilišta u Petrinji*. Visoka učiteljska škola Petrinja. Petrinja
- Čuljak, Z., Miletic, Đ., Delaš Kalinski, S., Kezić, A., Žuvela, F. (2014). Fundamental movement skills development under the influence of a gymnastics program and every day physical activity in seven - year - old children. *Iranian journal of pediatrics*, 24, 2; 124-130
- Delaš Kalinski S., Miletic Đ., Božanić, A. (2011). Gender – based progression and acquisition of gymnastics skills in physical education. *Croatian Journal of Education*, 13(3): 4-24.
- Dragičević, S., Delaš, S. (2004). Stanje opće, specijalne i tehničko – fizičke pripremljenosti kod gimnastičarki od 7 – 12 godina. *Zbornik radova 13. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske - Vrednovanje u području edukacije, sporta i sportske rekreacije / Findak, Vladimir (ur.)*. Rovinj: Hrvatski kineziološki savez. str. 88 - 92
- Findak, V. (1999). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb, Školska knjiga.
- Findak, V. (2003). Conceptual basis of monitoring and evaluation (testing and grading) in physical education. U: *Assessment in physical education in Alps Adriatic countries (Ed. F. Cankar)* pp: 25-31. Ljubljana, The National Education Institute, Slovenia.
- Miletic, Đ. (2012). Motoričko učenje u funkciji intenzifikacije procesa vježbanja. *Intenzifikacija procesa vježbanja u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije*, Findak V. (Ur.), *Zbornik radova 21. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*, Poreč, str:56-64.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). HNOS - Nastavni plan i program za osnovnu školu. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
<http://www.mzos.hr>

- Vilcu, D. (2013). Motric role in addressing the exercise of a category iii of gymnastics. *Arena-Journal of Physical Activities*, No 2; 31-40
- Vrbik I., Čižmeš A., Peršun J. (2011). Razlike u motoričkim sposobnostima srednjoškolaca nogometara i nesportaša. *Zbornik radova: 20. ljetna škola, Dijagnostika u područjima edukacije, sporta, sportske rekreativne i kineziterapije*, Findak, V. (ur.). Poreč: Hrvatski kineziološki savez, str.270-276
- Živčić, K., Bohaček, I., Havelka – Rađenović, E. (2004). Vrednovanje elemenata tehnike u sportskoj gimnastici na osnovi relevantnih parametara za procjenu njihove efikasnosti. *Zbornik radova 13. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske - Vrednovanje u području edukacije, sporta i sportske rekreativne*. Findak, V. (ur.). Rovinj: Hrvatski kineziološki savez. str. 483-486
- Živčić, M., Milčić, L., Fišter, M. (2014). Prirodni oblici kretanja – osnove učenja bazičnih gimnastičkih elemenata. *Kineziološke aktivnosti i sadržaji za djecu, učenike i mladež s teškoćama u razvoju i ponašanju te za osobe s invaliditetom*, 23. *Ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske*, Findak, V. (ur.). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, str. 490-496

Influence of additional physical activity on the effectiveness of adopting motor skills in gymnastics

Marko Badrić and Ines Tonkli

Abstract – The aim of the research was to determine the effectiveness of motor skills acquisition in gymnastics among female pupils who are gymnasts and those who only participate in the regular primary school physical education program. The study was conducted on a sample of 38 female pupils attending second to fourth grade. The total sample ($N=38$) consisted of 19 pupils actively involved in gymnastics 3 times a week in the Gymnastics club Sokol Karlovac, and 19 pupils attending regular Physical education program in the primary school Dragojle Jarnević Karlovac. For the purposes of the research, six gymnastics elements (forward roll, backward roll, walking on a small beam, handstand against the wall, cartwheel, back scale) were measured as motor skills variables. The variables were assessed on a scale of 1 to 5, and on this basis the levels of the acquisition of particular motor skills were determined. The results showed that girls who are members of the gymnastics club have higher level of motor skills of the gymnastics elements than the girls who only attend primary school physical education program. Also, the results show that with the increase in age there is also an increase in the difference in the quality of performance of individual gymnastics elements in favor of the girls who are members of the gymnastics club. Based on the results obtained it can be concluded that additional training of children in extracurricular activities causes significant changes in the efficiency of the acquisition of motor skills among girls in primary education.

Key words: gymnastics, motor knowledge, Physical education, primary school, students

Prethodno priopćenje

Osvještenost djece o potencijalnim rizicima interakcije s nepoznatom osobom

Ivana Lapenda¹, Mirna Mikuljan¹ i Edita Rogulj²

Student, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska¹
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska²
ivana.lapenda2@gmail.com; mirnamikuljan@yahoo.com; edita.rogulj@ufzg.hr

Sažetak – Odgoj u suvremenom društvu postaje sve veći izazov zbog opasnosti s kojima se suočavaju roditelji i njihova djeca. Jedna od takvih, koja sve više privlači društvenu pozornost, je otmica djece. Zabrinjava činjenica da je broj pokušaja i uspješnih otmica od strane nepoznatih počinitelja u stalnom porastu. U takvim situacijama najranjivija skupina su djeца rane i predškolske dobi, stoga je cilj ovoga rada dobiti uvid u razinu informiranosti djece o potencijalnim opasnostima koje donose nepoznate osobe. Autorice rada iznose rezultate kvalitativnog istraživanja provedenog u studenom 2017. godine među 11 djece u dobi od 3 do 6,5 godina i 9 roditelja u zagrebačkim parkovima. Korištena je metoda interventnog opažanja u interakciji s djecom i strukturirani intervju namijenjen roditeljima. Interventnim opažanjem ispitano je koliko djece pristaje odnosno odbija udaljavanje s nepoznatom osobom bez obavlještanja roditelja. Strukturiranim intervjujom dobiven je uvid u očekivanja roditelja s obzirom na postojanje preventivnih mjera. Analizom rezultata uočena je povezanost između pristanaka na udaljavanje i nepostojanja preventivnih mjera te odbijanja odlaska s istraživačem i informiranosti djece. Unatoč malom uzorku, rezultati upućuju na važnost organiziranja preventivnih aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi uključenih u ustanove za odgoj i obrazovanje.

Ključne riječi: odgojno-obrazovne ustanove, otmica, preventivne mjere, roditelji

Uvod

Suvremeno društvo obilježava porast dinamike svakodnevice koja donosi visoki stupanja stresa. Nastaje sve veći jaz između zadovoljstava i nezadovoljstva te sve više opravdanih i neopravdanih strahova. Obzirom na činjenicu da djeca čine veliki dio društva, sve navedene pojave odražavaju se i na njih. Živimo u društvu koje štiti djecu više nego ikada prije, dok su s druge strane brojke koje bilježe povredu dječjih prava u

stalnom porastu. Prema istraživanju koje je proveo Ipsos Plus za UNICEF 2014. godine vidljivo je da je postotak djece koja su upoznata sa svojim pravima u posljednjih pet godina porastao sa 48% na 63%, ali je ocjena kojom djeca procjenjuju poštivanje njihovih prava pala s 4,1 na 3,6 (UNICEF). Temeljno ljudsko pa tako i djetetovo pravo je uživanje slobode. Bilo kakvim ograničavanjem slobode odstupa se od Opće deklaracije o ljudskim pravima (NN 143/2009) na međunarodnoj razini i Ustava Republike Hrvatske na nacionalnoj razini (NN 121/1998).

Prema članku 137. Kaznenog zakona Republike Hrvatske protupravno oduzimanje slobode s ciljem da se nekog prisili da nešto učini, ne učini ili trpi određeni pritisak, smatra se otmicom te se kažnjava zatvorskom kaznom u trajanju od šest mjeseci do pet godina. Ukoliko je spomenuto kazneno djelo učinjeno prema djetu kažnjava se kaznom zatvora u trajanju od jedne do deset godina (NN 2498/2011). Protupravnim oduzimanjem djetetove slobode krši se i međunarodna Konvencija o pravima djeteta, posebno po člancima 11., 35. i 37., koji obvezuju države potpisnice na poduzimanje svih odgovarajućih mjera kako bi se sprječilo oduzimanje slobode i pritom nanošenje bilo kakve povrede djeteta (UNICEF, 2017).

Unatoč definiranim zakonskim odredbama, svakoga dana diljem svijeta ljudi se suočavaju s nestankom djece, najčešće se radi o djeci koja su nezakonito oduzeta jednom od roditelja. Rezultati stranih istraživanja pokazuju da gotovo u 24% ukupnih otmica djece i maloljetnika, počinitelj stranac (Finkelhor, Ormrod, 2000). Pod pojmom stranac podrazumijeva se osoba koju dijete i članovi obitelji ne poznaju ili osobu nepoznata identiteta (Finkelhor, Hammer, Sedlak, 2002). Primjer takvog slučaja je nestanak šestogodišnjeg dječaka Etana Patza 1979. godine koji je otet u blizini svoga doma. Nakon perioda od nekoliko godina, 2001. godine proglašen je mrtvim iako njegovo tijelo nikada nije pronađeno. Taj događaj zauvijek je promijenio društvenu svijest te se u znak sjećanja 25. svibnja obilježava kao Međunarodni dan nestale djece (NENO, 2014). Uz iskustva iz svijeta, svjedoci smo da se takve vrste kaznenih djela događaju i kod nas što je potvrđeno u izvješću Državnog zavoda za statistiku prema kojem je u razdoblju od 2001. do 2006. prijavljeno 113 osoba za kazneno djelo otmice djece i maloljetnika, od kojih je 35 osoba optuženo, a 21 osoba osuđena (Kos, Rogić-Hadžalić, 2009). Jedan takav pokušaj otmice djevojčice, zabilježen je na zagrebačkom Jordanovcu (NENO, 2017). Uz ovakve pojedinačne slučajeve, stvaran opseg problema nije moguće globalno razmatrati obzirom da podaci o nestaloj djeci nisu koordinirani niti centralizirani, već se različito bilježe na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini (Hill, 2012).

Nakon svega navedenog postavlja se pitanje koliko su djeca i roditelji osviješteni o opasnostima interakcije djeteta s nepoznatom osobom. Inspirirani socijalnim eksperimentom *Child abduction*¹ autorice su odlučile provjeriti razinu osviještenosti pojedine zagrebačke djece i roditelja.

Posljedice

Praćenje posljedica otmice otežano je iz etičkih razloga jer se radi o djeci pa je samim

¹Gillam, Mike. A Chilling Social Experiment On Child Abduction, 2015.
URL: <https://www.theinvestigators.co.nz/news/a-chilling-social-experiment-on-child-abduction/>

time znanstvena i klinička baza podataka prilično skromna (Alexander, Klein, 2009). Međutim, dokazano je da se iskustvo otmice može poistovijetiti s posttraumatskim simptomima terorističkih napada i sličnih događaja s visokim intenzitetom stresa (Akwash, 2016).

Ovisno o tome koliko je vremena dijete provelo u zatočeništvu i kakvim je uvjetima bilo izloženo, težina posljedica će oscilirati. Iako niti jednu posljedicu ne možemo okarakterizirati kao *lakšu*, neke od njih su privremene i možda neće trajno obilježiti pojedinca. Dijete može odbijati odlazak u odgojno-obrazovnu ustanovu, gubiti interes za svakodnevne aktivnosti, proživljavati noćne more i strahove, osjećati se poniženo i regresijski razvijati povećanu privrženost prema roditeljima (Alexander, Klein, 2009). Manifestacija doživljenog iskustva, misli i osjećaje dijete proigrava kroz svoj glavni oblik izražavanja odnosno igru. Nakon proživljenog traumatskog iskustva ona može poprimiti oblik repetitivne igre koja će oponašati proživljenu traumu (Lubit, 2016).

Od ozbiljnijih posljedica koje mogu utjecati na razvoj ličnosti pojedinca često se javljaju PTSP i anksioznost. Nakon sustavne analize otmice 26-ero djece i vozača u San Franciscu, poznatije kao *Chowchilla incident*, utvrđeno je da su sva djeca kasnije manifestirala posttraumatski stresni poremećaj iz čijeg su se spektra neki simptomi s vremenom pogoršali, kao što su sram, pesimizam i snovi o smrti (Alexander, Klein, 2009). Autori Alexander i Klein (2009) ističu tri ekstremne reakcije čije pojavljivanje ne ovisi o dobi, to su *zamrznuti strah, psihološki infantilizam i naučena bespomoćnost*. *Zamrznuti strah* naziv je za pojavu prilikom koje dolazi do paralize normalne emocionalne reaktivnosti pojedinca. Druga moguća reakcija je regresivno ponašanje koje karakterizira pretjerana ovisnost o otmičaru poznatom pod pojmom *psihološki infantilizam*. Izlaganje bolnoj i/ili neugodnoj, bezizlaznoj situaciji može dovesti do razvijanja *naučene bespomoćnosti* (Alexander, Klein, 2009). Takvo stanje psiholog Martin E.P. Seligman definira kao pasivno prihvaćanje neugode koje se zbog traumatskog iskustva poopćuje na situacije u kojima proživljavanje neugode nije nužno (Hrvatska opća enciklopedija, 2005).

Prevencija

Pojam *prevencija* podrazumijeva temelje za ostvarenje sigurnosti i zaštite. Uzmemo li u obzir teoriju američkoga psihologa A. H. Maslowa koji navodi sigurnost kao jednu od osnovnih ljudskih potreba, postaje jasno da je prevencija neizostavan aspekt odgoja koji vodi do samoaktualizacije (Fulgori, 1981, prema Maleš, 2003).

Djeca rane i predškolske dobi većinu svakodnevnog vremena provode u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Iz tog razloga ističe se potreba za provođenjem preventivnih programa u kojima sudjeluju djeca, roditelji i stručno osoblje ustanove. Jedan od takvih programa je CAP (Child Assault Prevention), program primarne prevencije zlostavljanja koji osnažuje djecu u sprječavanju napada među vršnjacima, napada nepoznate osobe (pokušaj odvlačenja, otmica) te napada poznate odrasle osobe. CAP program u Hrvatskoj provodi se 19 godina, a nastoji integrirati najbolje izvore pomoći kako bi se smanjila ranjivost i izloženost djece i mlađih verbalnom, fizičkom i seksualnom zlostavljanju. Kroz program nastoji se potaknuti lokalnu zajednicu i obrazovne ustanove da sprječavaju nasilje među ljudima, posebno zlostavljanje djece prepoznaju kao važan cilj te da im

sustavno pristupaju (Maljković, Horvat, 2014).

Predškolski CAP program, relevantan za temu rada, provode CAP voditelji s odgajateljima i stručnim suradnicima koji postaju CAP pomagači. Tako osposobljeni djelatnici ustanove provode radionice koje pružaju djeci informacije o strategijama prepoznavanja i prevencije zlostavljanja. CAP pomagači djetetu na razvojno primjereno način predstavljaju 3 najčešća oblika nasilja s kojima se djeca susreću. Kroz vođenu grupnu raspravu, igrokaze i igranje uloga djeca uče strategije zaštite te kako ostati sigurni, jaki i slobodni (Maljković, Horvat, 2014).

U CAP program osim djece i djelatnika uključeni su i roditelji. Shodno tome, provedena je evaluacija roditeljskih upitnika o učinkovitosti CAP programa te je predstavljena 2017. godine na 2. Konferenciji CAP programa. Analiza podataka pokazala je da roditelji nisu uočavali problem prisutnosti nasilja nad i među djecom, iako su program procijenili vrijednim i osnažujućim za djecu (Savez društava Naša djeca Hrvatske).

Osim edukacije, roditelji dodatne savjete mogu potražiti na mrežnoj stranici Nestala djeca – Registar nestale djece u Republici Hrvatskoj. Savjeti se odnose na otvorenu komunikaciju, izbjegavanje direktnе korelacije pojmove stranac i opasnost, osiguravanje kontrolnih točaka, važnost vjerovanja svom instinktu te važnost upornosti.

Uz edukaciju i savjete, roditeljima i djeci dostupna je slikovnica *Ne, ne idem!* (Schomburg, 2015). Slikovnica na vrlo jasan i slikovit način djeci približava problematiku interakcije s nepoznatim osobama.

Cilj istraživanja

Kroz ovaj rad pokušat će se dati uvid u razinu osviještenosti djece o potencijalnim opasnostima koje donose nepoznate osobe. Navedeni cilj zahtijeva postavljanje sljedećih problemskih pitanja:

1. Koliko često će djeca pristati na odlazak s nepoznatom osobom?
2. Postoji li razlika između djevojčica i dječaka u pristancima na odlazak s nepoznatom osobom?

Koje mjere roditelji poduzimaju kako bi osvijestili svoju djecu o mogućim opasnostima koje donose nepoznate osobe?

Metodologija

Istraživanje je provedeno u studenom 2017. godine u sklopu kolegija Djetinjstvo i dječja prava. Područje istraživanja bili su zagrebački parkovi: Dječje igralište Vrbik, Dječje igralište Boćarski dom, Trešnjevački trg i Park stara Trešnjevka. Slučajan uzorak činilo je 11 djece, od kojih 5 dječaka i 6 djevojčica u dobi od 3 do 6,5 godina i 9 roditelja djece uključenih u istraživanje. Sukladno etičkom kodeksu istraživanja s djecom, roditelji su upoznati s istraživačima te svrhom i ciljem planiranoga istraživanja. Roditeljima je zajamčena povjerljivost i zaštita vlastitog identiteta, kako i identiteta njihovog djetetovog. U skladu s time, svakom sudioniku pridružena je numerička oznaka. Roditelji su dali

usmeni pristanak za uključivanje njihovog djeteta u istraživanje te potpisali suglasnost za video i audio snimanje.

Dio istraživanja koji se odnosio na roditelje proveden je metodom strukturiranog intervjua sastavljenog od dva pitanja:

1. Jeste li ikada razgovarali sa svojim djetetom o tome da ne smije razgovarati s nepoznatim osobama?
2. Kakvu reakciju očekujete od svoga djeteta?

Prije intervjua roditelju je objašnjeno tko provodi istraživanje, u koju svrhu i s kojim ciljem. Uz prethodnu pismenu suglasnost roditelja, intervju je bio sniman diktafonom. Dobiveni zvučni zapisi su transkribirani te djelomično prikazani u radu s obzirom na relevantnost za cilj istraživanja.

Druga faza istraživanja temeljena je na pristupanju djetetu metodom interventnog opažanja nastojeći uspostaviti interakciju s djetetom. Nakon kratkog razgovora djetetu je pokazana slika malenog psa uz poziv da napuste park zajedno s istraživačem kako bi ga mogli vidjeti. Ovisno o djetetovim reakcijama i interesima, istraživač je djetetu osim psa nudio i slatkiše ili video igrice. Djetetova reakcija praćena je zvučnim zapisom, video zapisom ili pisanim bilješkama, u skladu s odobrenjem roditelja. Radi uklanjanja potencijalnih utjecaja na djetetovu reakciju, jedan istraživač je pristupao roditelju, dok je istovremeno drugi pristupao djetetu. Djetetova reakcija kreirala je način završetka istraživanja. U slučaju kada dijete pristaje otici s istraživačem, istraživač i dijete zajedno odlaze do roditelja gdje se djetetu sukladno dobi objasnila situacija u kojoj je sudjelovalo, odnosno uzrok i posljedice cijele situacije. Istraživači kroz pitanje upućeno djetetu provjeravaju djetetovo razumijevanje opasnosti te navode dijete na pronalaženje pravilnog oblika reakcije u takvoj situaciji. Djeca koja nisu pristala na odlazak s istraživačem bila su pohvaljena te savjetovana da isto postupe ukoliko se opet nađu u takvoj situaciji.

Rezultati i rasprava

Rezultati dobiveni metodom strukturiranog intervjuua i interventnog opažanja promatrani su s tri gledišta (Milas, 2009):

1. rezultati intervjuua s roditeljima
2. rezultati opažanja dječijih reakcija
3. međuodnos rezultata intervjuua s roditeljima i opažanja dječijih reakcija.

Rezultati intervjuua s roditeljima

Analizom dobivenih odgovora roditelja na pitanja „Jeste li ikada razgovarali sa svojim djetetom o tome da ne smije razgovarati s nepoznatim osobama?“ i „Kakvu reakciju očekujete od svoga djeteta?“ dobiveni su sljedeći rezultati. Od ukupno 9 roditelja koji su pristupili istraživanju njih petero potvrđno odgovara na prvo postavljeno pitanje. Odgovori na drugo pitanje razlikuju se te gradiraju od potpune uvjerenosti da će dijete unatoč razgovoru otici s nepoznatom osobom, preko nesigurnosti u djetetovu reakciju do potpune uvjerenosti u odbijanje odlaska s istraživačem. Drugim riječima, jedan roditelj

tvrdi da će dijete otici bez razmišljanja, troje izražava nesigurnost, dok je samo jedan roditelj uvjeren da će dijete odbiti ponudu istraživača.

Navedenu kategorizaciju podataka potvrđuju sljedeće izjave roditelja:

Roditelj 10: „... često razgovaramo o tome da se ne smije razgovarati s nepoznatim ljudima, ići s nepoznatim ljudima, uzimati ništa od ljudi koje ne poznaje i tako dalje, ali mislim da još uvijek nije osvijestio tu opasnost ...“

Roditelj 7: „... počeli smo s njom o tome razgovarati od njene druge godine i periodično otvaramo tu priču... kol'ko smo uspješni ne znamo...“

Roditelj 5: „... jesam, pričali smo o tome dosta i moja pretpostavka je da će pitat' mamu je l' smije...“

Ostalih četvero roditelja negacijski odgovara na prvo postavljeno pitanje, a kao razlog navode da je dijete nedovoljno zrelo da osvijesti tu problematiku. Takvi rezultati dovode do zaključka da petero djece nema nikakva saznanja na kojima bi mogla graditi praktična iskustva.

Rezultati opažanja dječjih reakcija

Analizom dječjih reakcija na motivaciju u obliku fotografije psa, slatkiša ili video igrica dobiveni su sljedeći rezultati (Tablica 1). Od ukupno jedanaestero djece, petero pristaje na odlazak, dok ostalih šestero odbija otici s istraživačem.

Važno je istaknuti da od spomenutih petero djece četvero pristaje vrlo brzo, bez ustručavanja i traženja bilo kakvog odobravanja roditelja. Jedno dijete vrlo kratko obaviještava roditelja i odlazi. Nesigurnost je primijećena samo kod jednog djeteta koje u početku ne pristaje, pogledom traži roditelja i ne uspostavlja gotovo nikakvu interakciju s istraživačem, međutim uz kratko nagovaranje ipak pristaje.

Kod šestero djece koja nisu pristala na odlazak s istraživačem razlikuju se razine osviještenosti o interakciji s nepoznatom osobom.

Dijete 7 ne uspostavlja nikakav kontakt s istraživačem, već se pri samom obraćanju udaljava i doziva roditelja. Dijete 5 uspostavlja interakciju s istraživačem, ali vrlo odlučno dva puta odbija odlazak uz objašnjenje da mora pitati roditelja.

Ostalih četvero djece (djeca 8, 9, 10 i 11) uz želju da dobiju ponuđeno, odlaze roditelju po dopuštenje. Međutim, nitko nije obavijestio roditelja o prisutnosti nepoznate osobe, već ih je jedino zanimalo smiju li prihvati ponuđeno. Takve reakcije dovode u pitanje osviještenost djece o stvarnoj prijetnji.

Kod djeteta 9 zapažen je utjecaj starijega brata na čiju inicijativu djete odbija ponudu te zajedno s bratom odlazi prema roditelju što se može smatrati ometajućim faktorom za mlađe dijete.

Tablica 1. Analiza dječjih reakcija

	Dijete 1	Dijete 2	Dijete 3	Dijete 4	Dijete 5	Dijete 6	Dijete 7	Dijete 8	Dijete 9	Dijete 10	Dijete 11
Spol	Ž	Ž	M	Ž	Ž	Ž	Ž	M	M	M	M
Dob (izražena u godinama)	5	3	4	3,5	4,5	3,5	6	6,5	5	4	6
Brzi pristanak	DA	DA	DA	NE	NE	DA	NE	NE	NE	NE	NE
Reagira na sliku psa	DA	DA	DA	NE	NE	DA	NE	NE	NE	DA	DA
Ponuda slatkiša	NE	NE	NE	DA	DA	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Ponuda video igrice	NE	DA	DA	NE	NE						
Uspostavljanje kontakta	DA	DA	DA	NE	DA	DA	NE	DA	DA	DA	DA
Uspostavlja interakciju, ali doziva roditelja	NE	DA	NE	NE							
Traži dopuštenje roditelja	NE	NE	NE	NE	DA	NE	NE	DA	DA	DA	DA
Utjecaj starijeg brata	NE	DA	NE	NE							

Međuodnos rezultata intervjuja s roditeljima i opažanja dječjih reakcija

Razmatranjem prisutnosti ili odsutnosti preventivnih mjera koje roditelji poduzimaju otvoreno je pitanje o stvarnom učinku istih, odnosno dopiru li roditeljska upozorenja do djece? Iz rezultata je vidljivo da djeca, koja nisu pristala na odlazak, imaju prethodno znanje stečeno kroz razgovor s roditeljima o toj temi. Dok kod djece koja su pristala na odlazak s nepoznatom osobom izostao je razgovor s roditeljima o ovoj temi (Tablica 2).

Tablica 2. Međuodnos rezultata intervjuja s roditeljima i opažanja dječjih reakcija

	Dijete 1	Dijete 2	Dijete 3	Dijete 4	Dijete 5	Dijete 6	Dijete 7	Dijete 8	Dijete 9	Dijete 10	Dijete 11
Razgovor s roditeljima	NE	NE	NE	NE	DA	NE	DA	DA	DA	DA	DA
Pristanak na odlazak	DA	DA	DA	DA	NE	DA	NE	NE	NE	NE	NE

Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da je od ukupno devet roditelja njih petero prethodno pružilo svom djetetu informacije o opasnostima interakcije s nepoznatom osobom, dok ostalih četvero tu temu smatra apstraktnom za dijete. Odnos poduzete preventivne mjere i djetetove reakcije proporcionalan je u svim situacijama.

Drugim riječima, sva djeca koja su imala saznanja o potencijalnim opasnostima, odbila su ponudu istraživača. Rezultati pokazuju da je razgovor roditelja s djetetom jedan od ključnih faktora za pravilno djetetovo ponašanje u odnosu na ponude nepoznate osobe.

Od ukupnog broja djece koja su pristala otici s istraživačem, četiri su djevojčice i jedan dječak, dok su ostale dvije djevojčice i četiri dječaka odbili istu ponudu. Prema ovim podacima možemo zaključiti da su dječaci, koji su bili sudionici ovog istraživanja, postupali opreznije od djevojčica. Međutim, jedan od mogućih ometajućih faktora je činjenica da su djeci pristupale ženske osobe obrazovane u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za koje se prepostavlja da imaju razvijene komunikacijske vještine u ostvarivanju interakcije s djecom. Za buduća istraživanja mogla bi se istražiti korelacija između spola i obrazovanja na dječje reakcije. Potrebno je naglasiti da s obzirom na mali uzorak i nedovoljan broj obuhvaćenih lokacija, rezultati se ne mogu generalizirati, ali mogu biti dobro polazište za daljnja razmatranja zbog većeg broja djece koja pristaju na odlazak s nepoznatom osobom.

Literatura

- Akwash, F. A. (2016). The Psychological impact of Kidnapping. *Scholarly Journal of Science Research and Essay*, 5(1), 1-5. Preuzeto s <http://scholarly-journals.com/sjsre/publications/2016/March/pdf/Akwash.pdf> (28.2.2018.)
- Alexander, D. A., Klein, S. (2009). Kidnapping and hostage-taking: a review of effects, coping and resilience. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 102(1), 16-21. Preuzeto s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2627800/> (28.2.2018.)
- Finkelhor, D., Ormrod, R. (2000). Kidnaping of Juveniles: Patterns From NIBRS. *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*. Preuzeto s http://www.unh.edu/ccrc/pdf/kidnaping_of_juveniles.pdf (16.1. 2018.)
- Finkelhor, D., Hammer, H., Sedlak, A. J. (2002). Non family Abducted Children: National Estimate sand Characteristics. *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*. Preuzeto s <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/MC19.pdf> (23.2.2018.)
- Hill, A. (2012). Most than half of all reported child abduction cases involve a stranger. *The Guardian*. Preuzeto s <https://www.theguardian.com/uk/2012/oct/02/child-abduction-cases-stranger-research> (21.2.2018.)
- Naučena bespomoćnost. (2005). U A. Kovačec (ur.), *Hrvatska opća enciklopedija* (Vol. 7). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- Kos, J., Rogić-Hadžalić, D. (2009). *Kaznena djela na štetu djece i maloljetnika: 2001.-2006.* Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.
- Lubit, R. H. (2016). Posttraumatic Stress Disorderin Children Clinical Presentation. *Medscape*. Preuzeto s <https://emedicine.medscape.com/article/918844-clinical> (10.3.2018.)
- Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. (2003). *Živjeti i učiti prava: odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Preuzeto s <http://wp.ffzg.unizg.hr/hredc/files/2015/02/%C5%BDivjeti-i-u%C4%8Diti-prava.pdf> (12.3.2018.)
- Maljković, M., Horvat M. (2014). *Svako dijete ima pravo biti sigurno, jako i slobodno-15 godina*

- CAP-a. Zagreb: Udruga roditelja „Korak po korak“. Preuzeto s <https://drive.google.com/file/d/0B7oUgb5L1z55ZXduZVRGR3NxM1E/edit> (8.3.2018.)
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap
- Narodne novine (2011). *Kazneni zakon* (NN 2498/11). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2011_11_125_2498.html (8.2.2018.)
- Narodne novine (2009). *Opća Deklaracija o ljudskim pravima* (NN 143/09). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2009_11_12_143.html (8.2.2018.)
- Narodne novine (1998). *Ustav Republike Hrvatske* (NN 121/98). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1998_01_8_121.html (8.2.2018.)
- NENO (2014.). 25. svibnja Međunarodni dan nestale djece. *Nacionalna evidencija nestalih osoba*. Preuzeto s <http://www.nestali.hr/default.aspx?id=166> (21.11.2017.)
- NENO (2017.). Događaj kod škole Jordanovac. *Nacionalna evidencija nestalih osoba*. Preuzeto s <http://www.nestali.hr/default.aspx?id=188> (21.11.2017.)
- Schomburg, K. (2015). *Nacionalna evidencija nestalih osoba*. Preuzeto s https://www.mup.hr/UserDocsImages/policija/Ana_Marko_PUI.pdf (21.11.2017.)
- UNICEF (2017). Konvencija o pravima djeteta. *UNICEF*. Preuzeto s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (20.2.2018.)

The awareness of children about the potential risks of interaction with strangers

Ivana Lapenda, Mirna Mikuljan and Edita Rogulj

Abstract – Up bringing in modern society is starting to be a big challenge for children and parents given all the dangers they are encountering in the process. One of these dangers is kidnapping. It's on a rise, and it's a big concern. In these situations the most vulnerable social group are toddlers and preschool children, so we tried to learn more about the level of knowledge they possess about the foremention eddangers. The authors of this seminar are showing results of a qualitative research conducted in November of 2017 in various Zagreb parks on a basis of 11 children between the age of 3 and 6,5 and 9 parents. Method used in this research is intervening observation in interaction with children and a structured interview with parents. Using intervening observation they tried to find out how many children would agree or decline to leave the park with a strange person without the consent of a parent. By conducting an interview with a parent before the interaction with a child, an insight is given about the parents expectations of what their child would do. When analysing the results one can easily notice that the children willing to leave the park with a stranger are mostly the same children who havenot been instructed at all by their parents on this matter. In spite of small pattern, the results of this research showed us how important are organised activities on the subject of kidnapping prevention with toddlers and preschool children in educational institutions.

Key words: educational institutions, kidnapping, preventive measures, parents

Today's School System and Challenges Ahead of Technological Development

Pranvera Kraja¹, Ksenija Romstein², Aigars Anderson³ and Jozef Bushati¹

University of Shkodra "Luigj Gurakuqi", Faculty of Education, Shkoder, Albania¹
University of Osijek "Josip Juraj Strossmayer", Faculty of Education, Osijek, Croatia²
Vidzeme University of Applies Sciences, Faculty of Society and Science, Latvia³
v.kraja@yahoo.com ; kromstein@foozos.hr ;
aigars.anderson@va.lv ; jozefbushati@gmail.com

Abstract – The Declaration of Rotterdam Conference Presidents Ylva Johansson made at the end of 2000, was very strong and really reflected the approaches to education. Her conclusion about education approaches as "woefully underdeveloped", was a strong bell for those forces that must make changes in education. Strategies of smart specialization 2020, launched by European Commission, suggested that educational system at global level should change in accordance to technology market's needs. At this point, it look like the educational system and development of technology today, are not going not at all parallel. The school is not preparing its students for the skills and habits they need for the XXIst century or for a holistic education. The lack of school's infrastructure and vocational training of teachers with digital competence are the important challenges that today's educational systems have to overcome. Developing countries, except to some developed urban centers, have a significant lack of school's infrastructure such as: full and effective non-inclusion of IT in schools, lack of scientific laboratories, libraries, computer equipment that are actually efficient, constant energy, internet access and high-speed internet distribution. Concrete steps are being taken by United Nations to implement the Goals and targets of Agenda 2030, which will stimulate action over the next 12 years, for a full inclusion of ICT in schools. Also "School Redesign" is being considered as the future school model in OECD countries. Innovative learning environments are seen as the most aspiring learning perspectives nowadays. Digital technologies and teaching/learning is being considered as an inherent binomial for learning of the new generation.

Key words: school systems; challenges, digital technologies, Agenda 2030, the 17 SDGs.

Introduction

Today's society is characterized by an economic, industrial development and furthermore by a grueling technological development. This development, in the last two decades, is leaving behind the education system. It look like the educational system and development of technology today, are not going not at all parallel. The Declaration of Rotterdam Conference Presidents Ylva Johansson made at the end of 2000, was very strong and really reflected the approaches to education. Her conclusion about education approaches as "woefully underdeveloped", was a strong bell for those forces that must make changes in education. We think that this conclusion highlights the major concern that today's education system is not responding to the immediate and growing demands that technological development is bringing. Given this state of the education system, OECD prepared a program called "Schooling for Tomorrow", which was presented before the Ministers of Education of its member countries. This program contained six scenarios as the main alternative to the school of tomorrow, including a range of education from birth to the end of the high school. The proposed scenarios (OECD, 2001, p. 78), which were considered as stable "steady-states", but without excluding the possibility of changes during the journey, were these:

Table 1. *The OECD "School of tomorrow" Scenarios*

The "status quo extrapolated"	The "re-schooling"	The "de-schooling"
Scenario 1: "Robust bureaucratic school systems"	Scenario 3: "Schools as core social centers"	Scenario 5: "Learner networks and the network society"
Scenario 2: "Extending the market model"	Scenario 4: "Schools as focused learning organizations"	Scenario 6: "Teacher exodus – the 'meltdown' scenario"

Resource: OECD 2001, p. 79

After analyzing of all scenarios, most of the participants in the Rotterdam Conference chose "The re-schooling" scenarios as the future school model.

This scenario was chosen by participants in the Rotterdam Conference, who were all Education Ministers, in other words, they were all internal actors of the education system. What the OECD specialists worried about the selected scenario was that the internal actors were not enough to bring about substantial changes in education. "Outside" actors outside the education system are needed and should be included. Van Aalst's point of view was very important. "It would be particularly useful to know the views of influential "outsiders". And, it would be valuable to move beyond surveying attitudes towards engagement in active dialogue (OECD, 2001, p. 98). So, Van Aalst stressed that:

"People drawn from outside education will need to be consulted. An interactive process of matching trends with specific educational measures requires the imaginative dialogue between those within education and key stakeholders in the trends: identification of those who 'carry' a trend is important as is establishing channels of informed communication." (Cited in OECD, 2001, p. 98).

Given these directives, a very prudent and well-conceived development policy needs to be developed. The educational system, if it wants to change and develop, must, first of all, re-design the school through Innovative Learning Environment and change according to the technology market's needs. These are being considered as major challenges to education in global level.

Today's school system and challenges ahead of technological development

The challenges of today's school before technological development are numerous. One of them is the "digital divide". According to OECD (2016), there is a gap between the haves and have-nots. For most people with digital skills, it is a great opportunity for employment and good income security. But for those who do not have these skills, everything becomes more difficult. Rightly, the PISA¹ report, regarding the effects of ICT on student's outcome, came to the conclusion that there is a weak and sometimes negative connection between the use of ICT in education and performance in mathematics and reading (OECD 2016, p. 9).

The educational system faces other difficulties related to full inclusion and maximum benefit from technology. In addition to a limited number of developed countries, whose governments have invested heavily in the inclusion of ICT in schools, other economically and socially lower developing countries, have significant deficiencies in this regard. Naturally, the reduction, or in the best case, the elimination of these shortages, will serve as challenges that must be overcome by 2030 if we want to achieve the Goals' Agenda.

According to us, these shortages (or challenges) can be grouped into two major groups: infrastructure or technical and lack in professional terms.

In developing countries, especially the least developed countries, we can say, the shortages are even more numerous. Developing countries and low social-economic development countries, except to some developed urban centers, have a significant lack of infrastructure such as: full and effective non-inclusion of IT in schools, lack of scientific laboratories, libraries, computer equipment that are actually efficient, constant energy, internet access and high-speed internet distribution. Let us not mention and the lack of online learning materials in the native language or digital libraries and also the inability of every student to have his digital home device and internet access.

While according to OECD (2016) in developed countries, the technical shortages have to do with: difficulties in locating high-quality digital learning resources and software, lack of clarity over learning goals (p.10).

The second challenge is important and very current, which prevents the full involvement of IT in the education system, is the professional training of teachers with digital competences. School practice shows that, even if schools are equipped with

¹ The Programme for International Student Assessment (PISA) is a triennial international survey which aims to evaluate education systems worldwide by testing the skills and knowledge of 15-year-old students (Source: <http://www.oecd.org/pisa/>)

computers and access to the Internet, there is a lack of specialized teachers with the right digital skills to use these devices in terms of teaching and learning. According to the OECD (2016), teachers do not feel able to use different forms of learning technology such as blended learning or flipped classroom in their practice, as they lack the proper pedagogical preparation to implement these practices and their digital skills. "Hopeless" in this regard, older teachers are seen, characterized by a severe lack of digital skills possession (p. 9).

We think that vocational training and especially the digital competence training for teachers, should be taken seriously into account. These trainings should be developed by good and state licensed agencies as well as private. In addition, we are of the opinion that teachers should also be motivated to achieve these professional levels that require education and time today. The truth is that teachers are tired and not motivated enough to enhance and improve their skills. Professional teachers, who possess the right pedagogical and digital skills, need to be recognized and stimulated through additional payments. As well, it is very important that teachers who do not have these skills should be motivated to gain different degrees of qualification through training and to get them recognized.

Now the question arises: How will these problems be solved and how it will cope with these challenges for the creation of tomorrow's school?

Serious and concrete steps are being undertaken by the Organization of the United Nations. In 2015, the Heads of States and Governments compiled an overly ambitious draft called Agenda 2030, which set 17 Goals related to new global Sustainable Development (17 SDGs).

The Goals and targets of this agenda, will stimulate action over the next 12 years in areas of critical importance for humanity and the planet which involve the entire world, developed and developing countries (United Nations, 2015, p.5). National education policies should set a high objective to achieve the Goal 4 of the 17 SDGs which seek to achieve "*Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*". Understandably, developing countries, part of which we are, can not achieve these goals alone and without the necessary partnerships.

Specifically, the Goal 4b², 4c³ and in general the Goal 17 of this Agenda relates precisely to the possibilities that the above-mentioned challenges can be solved. These goals put the task ahead of United Nations governments to: increase the number of scholarships for students in higher education in the fields of information and communication technology, in technical, engineering and scientific programs; increasing the number of qualified teachers on the basis of international cooperation; as well as support from the financial,

² The Goal 4.b of Agenda 2030: "By 2020, substantially expand globally the number of scholarships available to developing countries, in particular least developed countries, small island developing States and African countries, for enrollment in higher education, including vocational training and information and communications technology, technical, engineering and scientific programmes, in developed countries and other developing countries".

³ The Goal 4.c of Agenda 2030: "By 2030, substantially increase the supply of qualified teachers, including through international cooperation for teacher training in developing countries, especially least developed countries and small island developing States".

⁴ The Goal 17 of Agenda 2030: "Strengthen the means of implementation and revitalize the Global Partnership for Sustainable Development".

technological, capacity-building, policy and institutional coherence, multi-stakeholder partnerships. Of course, these goals can not be achieved unless establish strong cooperation, efficient and careful planning of drafts and measurable achievements, between the most developed countries and developing countries.

School Redesign - Innovative Learning Environmen

Schools are increasingly being criticized for being outdated, slow to change, being excessively bureaucratic, and with teachers wedded to traditional instruction methods (OECD, 2001, p. 80). We all agree that reproduction of knowledge in education is time out. Educational success now is not measured by this indicator, but the important thing is how to instill in students the way of transferring knowledge they get to school, to new situations and how to implement it best (OECD, 2015, p. 3). Today's education, with that of earlier years, has as distinctive feature of preparing students with:

1. thinking skills: creativity, critical thinking, problem solving, and decision-making;
2. working methods: communication and co-operation;
3. the use of work tools: the ability to recognize and exploit the potential of new technologies;
4. social and emotional abilities: helping people live and work together (OECD, 2015, p. 4).

Also, today's nature of education is highly individualistic. Today's school systems certify the individual achievements of a student during a school year. But today's educational objectives and direction, according to the OECD (2015), is to move towards innovation, which rarely can be understood as an individual effort.

- What is expected to be achieved by the school of tomorrow through "re-schooling" or "school-redesign"?

Seeing that the school system does not prepare their students with skills required by the XXIst century, the school is experiencing a great deal of pressure that forces them to change. Also, the economic critique and the educational critique insist to radical change and not minor improvements for educational systems (OECD, 2015). "Both call for innovation and the urgency of enhancing the power of schools and other places to generate learning. Both may say that systemic change is needed, not isolated innovation here and there." (OECD, 2015, p. 16). The solution to this is being considered "Redesign School" that has become a key issue in OECD countries, which are preparing policies and platforms that will create the bed where the necessary changes will be made. The needs to prepare students for the future have raised before experts of learning fundamental questions about the future of the school system. Innovative learning environments are being seen as the most aspiring learning perspectives nowadays.

Innovation is a common achievement and how we mobilize, share and connect knowledge. Schools need to prepare students for a world in which many people

need to collaborate with people of diverse cultural origins, and appreciate different ideas, perspectives and values; a world in which people need to decide how to trust and collaborate across such differences; and a world in which their lives will be affected by issues that transcend national boundaries. Expressed differently, schools need to drive a shift from a world where knowledge that is stacked up somewhere depreciating rapidly in value towards a world in which the enriching power of communication and collaborative flows is increasing. (OECD, 2015, p. 4).

To respond to these demands that are being demanded today's development, as well as to re-design the school, some radical changes are needed in today's school system. These changes mainly include: to innovate the pedagogical core, to expand teacher training, to design ICT for learning, to create collaboration and engagement with "outside" partners and different stakeholders who stay out of formal education but highly active in informal education (National Research Council, 2000; OECD, 2015).

In this paper we will focus on one of today's challenges to re-design the school, which is the pedagogical core innovation. Before we stop on pedagogical innovation, it is fair to present a complete picture of changes in the framework of the education system, where the pedagogical part is its element.

As we mentioned above, the "Re-schooling" scenario was selected by most OECD Education Ministers as the next school model. OECD and CERI researchers are convinced that the "re-schooling" scenarios can work if we innovate learning environments.

Innovative Learning Environments (ILE) present the framework for designing powerful learning environments. It is based on 40 case studies from 20 countries, plus 85 self-report notes (Kools, 2014). ILE has been grounded in a set of assumptions that has served both as a philosophical approach and as a frame to organise the different strands of operational work. The ILE philosophy is based: (I) in knowledge about how people learn and the circumstances in which they do this most powerfully; (II) they have compiled and have been inspired by concrete innovative cases, to inform framework development; (III) on the design of the development framework inspired by concrete innovative cases; in search of how desirable characteristics of learning environments can be promoted, especially through the learning leadership; (IV) on the transition from individual cases to innovative practices at a wider scale (OECD, 2017, p. 16).

If, until the last decades, knowledge was the basis upon which the entire school system was based, now, in the twentieth century the learning is the heart of knowledge societies and economies. From our students, we expect skills, deep learning and lifelong learning. So, innovation is essential in a rapidly changing knowledge society and in learning environments (Kools, 2014). But what is meant by "learning environment"?

For ILE, a "learning environment":

- is an organic whole embracing the experience of organized learning for given groups of learners around a single "pedagogical core"; it is larger than particular classes or programmes
- includes the activity and outcomes of learning, rather than being just a location where learning takes place

- enjoys a common leadership making design decisions about how best to optimize learning for its participants (OECD 2017, p. 16).

The researchers Dumond, Instance and Benavides (2010) identified seven essential principles of learning, which were design for individual learning environments, but, according to educational specialists, they equally serve as principles to guide wider strategies, reforms and system change. Our goal in this paper is not to stop at seven key principles of learning. The follow-up ILE report *Innovative Learning Environments* (2013) maintained the centrality of the seven learning principles but then added three more dimensions that are about defining and organizing learning environments.⁵ The three innovation dimensions below, become powerful and put the principles into practice. 3 dimensions of innovation are:

- i. *Innovate the pedagogical core.* This is about ensuring that the core aims, practices and dynamics are innovated to match the ambition of the learning principles. It is about innovating both the core *elements* (learners, educators, content and learning resources) and the *dynamics* that connect those elements (pedagogy and formative evaluation, use of time, and the organization of educators and learners).
- ii. *Become “formative organizations” with strong learning leadership.* Learning environments and systems do not just change by themselves but need strong design with vision and strategies. To be firmly focused on learning such leadership needs to be constantly informed by self-review and evidence on learning achieved.
- iii. *Open up to partnerships.* This recognizes that isolation within a world of complex learning systems is to seriously limit potential. A powerful learning environment and learning system will constantly be creating synergies and finding new ways to enhance professional, social and cultural capital with others. They will do this with families and communities, higher education, cultural institutions, businesses, and especially other schools and learning environments (OECD 2015, p. 24-25).

So, the 7+3 framework is known as OECD “7+3” framework and it combines 7 Learning Principles with 3 additional dimensions or fundamental areas of innovation: the pedagogical core, learning leadership and partnerships. (OECD, 2017, p. 17).

Innovate the pedagogical core

To innovate the pedagogical core, means to rethinking the four elements of pedagogical core, that are: learners (who?), educators (with whom?), content (what?) and sources (with what?).

⁵Learning environment, in the simplest sense, is a term that ILE uses instead of the term “school” or “classroom” (OECD 2017, p. 42).

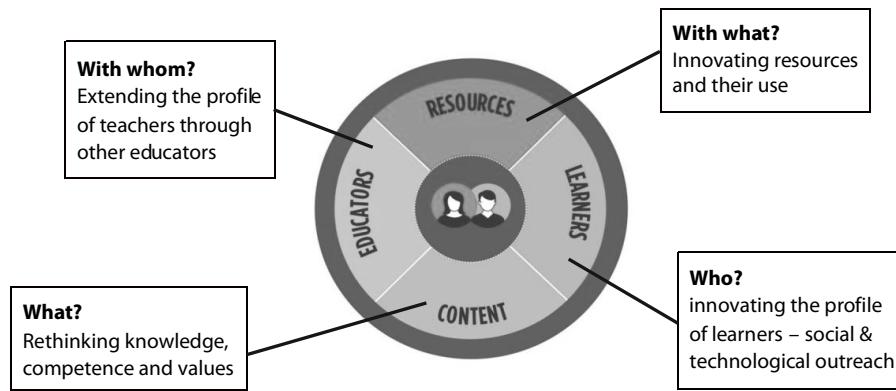


Figure 1. Innovating the elements of the pedagogical core

Source: Figure 2.5 in OECD (2017), *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*.

With whom? This element of pedagogical core can renew by extending the profile of teachers through other educators. Profile of “teachers” may be innovated by adding:

- Volunteers
- Learning professionals
- Experts
- Distant teachers
- Peer teaching

What? This element of pedagogical core can renew by rethinking knowledge, competence and values. Innovations include:

- 21st competences
- Languages, culture
- Interdisciplinarity

With what? This element of pedagogical core can renew by innovating resources and their use. Innovation through which resources used and how used.

- Digital resources
- Use of learning space

Who? Innovating the profile of learners – social & technological outreach.

Selection or outreach can alter learner profiles. Innovations include:

- Distant learners
- Parents as learners

Also, apart from the four components of the pedagogical core, the three elements of pedagogical organization and evaluation are very important.

While, three elements of Organisation & Pedagogy include (Kools, 2014):

- Grouping
- Use of time
- Pedagogy & Assessment

- 1. Rethinking how learners grouped** - Varying size & profile of learner groups; Smaller groups in larger groups; Mixed age groups.
- 2. Rethinking learning time** - Flexibility in timetabling; Personalized timetabling; In and out of school; To permit deep & collaborative learning.
- 3. Innovating pedagogical options** - Options include: Inquiry-based methods; Tech-rich possibilities; Strong formative feedback; Remixing pedagogies.

Digital technology and innovative pedagogical core

Renovation of school systems can not be done and can not be understand without the presence of digital technologies. Digital technologies and teaching/learning is being considered as an inherent binomial for learning of the new generation. School system renewal scenarios are being supported by the strategic policies of United Europe. Thus, Strategies of Smart Specialization^{*} 2020, launched by European Commission in 2013, suggested that educational system at global level should change in accordance to technology market's needs. Smart specialisation will be a key underpinning concept governing European Structural and Investment Funds for research and innovation in the 2014-2020 programming period. It is defined by the European Commission's Smart Specialisation Platform as "a strategic approach to economic development through targeted support to Research and Innovation" (cited in Kempton, Goddard, Edwards, Hegyi, Band, & Elena-Pérez, 2014).

^{*}Smart specialisation strategy is a key part of the proposed EU Cohesion Policy reform supporting thematic concentration and reinforcing strategic programming and performance orientation.

The definition of 'Smart specialisation strategy' means the national or regional innovation strategies which set priorities in order to build competitive advantage by developing and matching research and innovation own strengths to business needs in order to address emerging opportunities and market developments in a coherent manner, while avoiding duplication and fragmentation of efforts. A smart specialisation strategy may take the form of, or be included in a national or regional research and innovation (R&I) strategic policy framework. Smart specialisation strategies shall be developed through involving national or regional managing authorities and stakeholders such as universities and other higher education institutions, industry and social partners in an entrepreneurial discovery process (European Commission, 2014).

European Union has set five ambitious objectives to be reached by 2020: on employment, innovation, education social inclusion and climate/energy (European Commission, 2014). Regarding innovation, the Smart Specialization Strategy policies are built in order to improve the innovation process, to make innovation a priority for all regions, to focus on investment and create synergies, to promote knowledge spill over and technological diversification, etc. All these policies aim to develop the education system, which is seen as a promoter for a Europe smart, sustainable and inclusive economy (European Commission, 2014). The efforts made so far about quality of schools' educational resources, including ICT and connectivity, are good, but not enough. International surveys have found that digital technologies have not yet been fully integrated in teaching and learning (OECD, 2016, p. 8).

This is another challenge ahead of technological development. The introduction of digital technologies in schools does not understand the digitization of the teaching process. According to Instance and Kools (2013), there is no "technological effect" rooted in pedagogical practice, but ICT can and should be spread in countless ways in all environments and learning systems. Also, the National Research Council (2000), have stressed that there are many ways that technology can be used to help create learning environment, both for teachers and for students (p. 231).

The question in this part is: How technology can help to innovate the pedagogical core?

According to OECD, technology can re-define traditional ways of learning, enabling "student driven learning and inquiry, collaboration and flexibility" (OECD, 2017).

Technology may recast all elements of the pedagogical core:

- Learners - pupils, students and any others who may be actively learning, such as groups of parents or seniors, including from a distance, or by bringing in excluded learners.
- Educators - the online tutor or expert or teachers, ancillary staff, voluntary and occasional expertise.
- Content - ICT is extending materials well beyond textbooks. Here we can include curricula, coursework, knowledge and skills, including digital knowledge and skills and aspects of the curriculum that depend on digital access and use.
- Resources - digital resources, as well as 'learning space'. This refers especially to learning and educational resources and it covers digital materials and use of space and infrastructure for learning. But it may include the financial resources invested in technology (human resources have been counted under "educators") (Kools, 2014; OECD, 2017, p. 59).

Technology may also innovate the dynamics of the pedagogical core:

- The ways how **learners/educators are grouped** – ways that technology is used to inform or facilitate different forms of learner grouping. **Grouping and collaboration among educators** – how technology is used to inform or facilitate different forms of educator grouping, including how materials and student information are shared.

- Virtual settings break down the notion that learning has to take place in a fixed place and at a fixed time. Contemporary learning environments **use time** more flexibly which goes hand in hand with individualized learning plans. The organization of *learning time* and how this is structured or facilitated using technology.
- 'Mix of pedagogies' enriched through digital learning. The questions are: How technology is used as a part of pedagogy, and how information is stored and used? (Kools, 2014; OECD, 2017, p. 60).

Pedagogical models and their support from technology

To help teachers, school directors, education policymakers, and other persons who are interested in innovation in pedagogy, we are presenting five important pedagogical models that are strongly supported by technology. These models were derived from the research conducted by the HP Catalyst Initiative in 2010. The study of HP Catalyst Initiative revealed five pedagogical models, that are supported by technology: educational games, virtual laboratories, international collaborators, formative assessment and skill-based assessment (OECD, 2016, p. 91). Let's look at them more concretely.

Educational gaming, as cited in OECD (2016), "offers a promising model to enhance student learning in STEM education, not just improving content knowledge, but also motivation and thinking and creativity skills. Educators and policy makers should consider using it to enhance STEM⁷ learning outcomes and problem-solving skills and motivation. Designing games appears to lead to even deeper learning than just using them for educational purposes. In educational gaming, students interact with video games, simulations or virtual worlds based on imaginary or real worlds, also seen as highly interactive virtual environments" (Raju, Ahmed and Anumba, 2011; Shaffer, forthcoming; Aldrich, 2009). Educational gaming also includes collaborative project-based learning experiences where students themselves become game designers and content producers (Prensky, 2008; Jaurez et al., 2010; Raju, Ahmed and Anumba, 2011; all cited in OECD, 2016, p. 92).

Educational games, as a promising model for future pedagogy, can develop:

- Learning by doing
- Student learning
- Student engagement and motivation
- Student thinking skills

⁷ For all those who have no knowledge about of STEM: STEM is a curriculum based on the idea of educating students in four specific disciplines — science, technology, engineering and mathematics — in an interdisciplinary and applied approach. Rather than teach the four disciplines as separate and discrete subjects, STEM integrates them into a cohesive learning paradigm based on real-world applications (Hom, 2014).

To support STEM courses, is being built near the University of York, in the United Kingdom, the National STEM Learning Center. This center, which has an unrivaled team of experts in the field of education and STEM (science, technology, engineering and mathematics), offers professional development activities and resources at world level to support the teachers and their support staff during their professional careers. The National STEM Learning Center has created a suite of online and bursary supported face-to-face professional development for teachers and support staff throughout their careers (Future Learn, 2018).

Online laboratories are another promising innovation intended to enhance technology-supported teaching and learning and to enhance a wide range of experimental learning. Online laboratories are two types: virtual or remote. *Virtual online laboratories* allow teachers and students to simulate scientific experiments and to access more experimental equipment than a single school can provide. Teachers and students just need to have access to the internet to use online laboratories and they can also vary the conditions of the experiments. *Remote online laboratories* allow students to use real laboratory equipment from a distance through the internet. Also the students can use the expensive equipment, that under normal school conditions, they can not have them (Jona et al., 2011; Tasiopoulou and Schwarzenbacher, 2011; cited in OECD, 2016, p. 92).

Online laboratories, as a promising model for future pedagogy, especially for science instruction, can help:

- Lower-cost access
- Flexible access
- Better learning

Collaboration through technology can enhance students' interaction, engagement, learning and thinking skills, in addition to increasing the flexibility and diversity of their educational experience. Technology-supported collaboration can enhance students' awareness of global challenges and develop their understanding of other cultures. But to do this, it is necessary to create platforms for international collaboration among schools, classes, teachers and students and tools such as video-conferencing, cloud computing, or online platforms. It is the duty of policy makers to create these mainly conditions for international collaboration (OECD, 2016, p. 94-95). Collaboration through technology requires other learning approaches, as problem-based learning, project-based learning or supplement face-to-face learning (Resta and Laferriere, 2007, cited in OECD, 2016, p. 96). As a promising model for STEM education and other disciplines at various education levels, collaboration through technology may improve:

- Flexibility
- Cultural diversity
- Student interaction and engagement
- Student's thinking skills (OECD, 2016, p. 96).

Real-time formative assessment can be accomplished very easily through technology and can be combined with different teaching models. It is estimated instantaneous frequency and interacting between teachers and students (OECD, 2005). The software enable a variety of inputs to be used for student assessment, including open format responses, student questions, photographs, or mathematical formulas (Enriquez, 2010, Briggs and Keyek-Franssen, 2010, Kohl et al. Gardner, Kowalski and Kowalski, 2012; Universidad de las Américas Puebla, forthcoming; all cited in OECD, 2016, p. 98). Some of the software are free. The immediate feedback it provides allows teachers to personalise their instruction to the needs of individual students or to specific groups of students and helps each student to participate in whole class discussions.

As a promising educational innovation, real-time formative assessment could enhance:

- Targeted instruction
- Student learning
- Problem solving and creativity

Aligning a skills-based curriculum with technology

The researchers are of the opinion that technology can stimulate a more accurate assessment of the skills required in STEM skill-based curricula and standards. Although skill-based curricula are gaining ground and have begun to be used, support systems should work very well if we need to see results on the impact of these curricula in teaching (Ananiadou dhe Claro, 2009, Looney, 2011b, Kärkkäinen, 2012; cited in OECD, 2016, p. 99). According to Ananiadou and Claro (2009) and Kärkkäinen (2012) this is very important also for student assessments, but also for teaching materials, instruction for teaching and professional development of teachers. But to really promote certain skills, we need adequate measurements that should be made available to teachers, otherwise it would be impossible to draw valid conclusions for student learning success, if we were still concentrating on assessments that are close to standards and curricula (Looney, 2011b; cited in ibid.).

As a promising innovation for advancing STEM skills, technology can improve adequate curriculum alignment through:

- Adequate assessment

Conclusions

The need to change the face of today's technological developments, leading to the creation of new models for tomorrow's school systems. Most of OECD member countries in the Rotterdam Conference chose "The re-schooling" scenarios as the future school model. CERI and OECD researchers are convinced that this scenarios can work if we innovate learning environments. Innovative learning environments are being seen as the most aspiring learning perspectives nowadays.

Schools and educational systems today are not ready yet to benefit from the advantages of using technology in teaching. Among the most important challenges that today's educational systems have to overcome are those school's infrastructure or technical, vocational training of teachers with digital competence and teachers' motivation. We think that vocational training and especially the digital competence training for teachers, should be taken seriously into account. Also, teachers should also be motivated to achieve these professional levels that require education and time today. The truth is that teachers are tired and not motivated enough to enhance and improve their skills. We are of the opinion that professional teachers, who possess the right pedagogical and digital skills, need to be recognized and stimulated through additional payments. Concrete steps are being taken by United Nations to implement the Goals and targets of Agenda 2030, especially the Goal 4.b, 4.c and 17, which will stimulate action over the next 12 years, for a full inclusion of ICT in schools.

In this paper we also present some ways how technology can help to innovate the pedagogical core. It is up to the teachers to put all these important elements into practice. But teachers should not be left alone and they should be motivated. The fundamental changes we are looking for can not be realized and implemented only by a single set of actors (such as teachers in this case). Other very important actors such as international, national, local, regional and central politicians have to create sound and effective policies that, with other business and industry partners, apply innovation approaches to our schools.

As a conclusion, we are of the opinion that above-mentioned challenges of today's school before technological development, can be solved if the Governments of United Nations establish strong cooperation, efficient and careful planning of drafts and measurable achievements, between the most developed countries and developing countries.

References

- Ananiadou, K. and M. Claro (2009), "21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries", OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.
- Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (eds.) (2010), The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>.
- Elaine J. Hom, (February 11, 2014). What is STEM Education? Available at: <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html>:
- European Commission (2014). National/Regional Innovation Strategies for Smart Specialisation (Ris3) Cohesion Policy 2014-2020. Available at: ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/informat/.../smart_specialisation_en.pdf
- Future learn, (2018). National STEM Learning Centre. Access to the internet in March 15, 2018. Available at: <http://www.stem.org.uk>
- Instance, D., and Kools, M. (2013). OECD Work on Technology and Education: innovative learning environments as an integrating framework. European Jurnal of education, Vol. 48, No. 1.
- Kärkkäinen, K. (2012), "Bringing about curriculum innovations: Implicit approaches in the OECD area", OECD Education Working Papers, No. 82, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5k95qw8xzl8s-en>.
- Kempton, L., Goddard, J., Edwards, J., Hegyi, Band. F., & Elena-Pérez, S. (2014). Universities and Smart Specialisation. Seville: Institute for Prospective and Technological Studies, Joint Research Centre, JRC Technical Reports; S3 Policy Brief Series JRC85508.
- Kools, M. (2014). Insights from International Work on Innovative Learning Environments. OECD Publishing.

- Looney, J.W. (2011b). "Alignment in complex education systems: Achieving balance and coherence", OECD Education Working Papers, No. 64, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5kg3vg5lx8r8-en>.
- National Research Council (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School/ Chapter 9: Technology to Support Learning. Washington, DC: The National Academies Press. Doi: 10.17226/9853
- OECD (2001) Schooling for Tomorrow: What Schools for the Future? Chapter 3. Scenarios for the Future of Schooling - OECD Publishing. Available at: www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/.../scenarios/38967594.pdf
- OECD (2005a). Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms, OECD Publishing, Paris. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264007413-en>.
- OECD (2015). Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Available at: <https://www.readpbn.com/pdf/Schooling-Redesigned-Sample-Pages.pdf>
- OECD (2016), Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills, OECD Publishing, Paris. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en> OECD (2017). The OECD Handbook for Innovative Learning Environments. OECD, Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/9789264277274-en>.
- OECD - Better Policies for better Lives. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- Resta, P., & Laferriere, Th. (2007). Technology in Support of Collaborative Learning. Educational Psychology Review 19(1): 65-83. Available at: <https://www.researchgate.net>
- United Nations (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Available at: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>

Današnji školski sustav i izazovi povezani s tehnološkim razvojem

Pranvera Kraja, Ksenija Romstein, Aigars Anderson i Jozef Bushati

Sažetak - Izjava predsjednice Rotterdamske konferencije, Ylve Johansson 2000. godine bila je vrlo snažna i uistinu odražava pristup obrazovanju. Njezin zaključak o pristupima obrazovanju kao "nažalost nedovoljno razvijenima" predstavlja snažno zvono na uzbunu za one koji su pozvani uvesti promjene u obrazovanju. Strategija pametne specijalizacije 2020., koju je pokrenula Europska komisija, predlaže da se obrazovni sustav na globalnoj razini promijeni u skladu s potrebama tržišta tehnologije. U ovom trenutku, čini se da obrazovni sustav i razvoj tehnologije ne idu ukorak. Škola ne priprema svoje učenike za vještine potrebne u XXI. stoljeću ili za holističko obrazovanje. Nedostatak školske infrastrukture i stručnog usavršavanja nastavnika u području digitalnih kompetencija važni su izazovi koje suvremenim obrazovnim sustavima moraju prevladati. U zemljama u razvoju, osim u nekim razvijenim urbanim središtima, značajno nedostaje školska infrastruktura kao primjerice: potpuno i učinkovito uključivanje IKT-a u škole, znanstveni laboratorijski, knjižnični, računalna oprema koja je uistinu funkcionalna, stalni dotok energije, pristup internetu i brza distribucija interneta. Ujedinjeni narodi poduzimaju konkretne korake za provedbu ciljeva programa Agenda 2030, koji će poticati djelovanje u idućih 12 godina, kako bi se omogućilo potpuno uključivanje IKT-a u škole. Također, "Preoblikovanje škole" smatra se budućim školskim modelom u zemljama OECD-a. Inovativna okruženja za učenje smatraju se najtraženijim perspektivama za učenje danas. Digitalne tehnologije i poučavanje / učenje smatraju se inherentnim binomom u procesu učenja nove generacije.

Ključne riječi: školski sustavi; izazovi, digitalne tehnologije, Agenda 2030, 17 ciljeva održivog razvijenja.

Kompetencije učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju: Kojim smjerom trebamo ići?

Mirjana Radetić-Paić

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Pula, Hrvatska
miradet@unipu.hr

Sažetak—Cilj ovog istraživanja je steći uvid u procjene vlastitih kompetencija učitelja ($N=202$) te utvrditi specifične razlike u samoprocjenama s obzirom na godine radnoga staža sa svrhom uvida u specifične nedostatke kompetencija vezanih uz integrirani odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju. U obradi podataka, uz izračunavanje osnovnih statističkih vrijednosti, korištena je diskriminacijska analiza i univarijatna analiza varijance. Rezultati pokazuju razlike u procjenama vlastitih kompetencija između učitelja s manjim radnim stažem odnosno stažem do 20 godina i onih s radnim stažem od 21 godinu i većim. Generalno učitelji s manje od dvadeset godina staža u tom kontekstu u većoj mjeri procjenjuju svoje kompetencije posebice kada se radi o djeci s većim teškoćama u razvoju te u korištenju didaktičkih sredstava i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. S druge strane, učitelji s radnim stažem dužim od 21 godinu smatraju se općenito dovoljno obrazovanim za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju. Vrijednost rezultata je da ukazuju na potrebu kvalitetnijeg obrazovanja i osposobljavanja učitelja kako u dodiplomskom obrazovanju na fakultetu tako i kontinuiranim usavršavanjem tijekom rada.

Ključne riječi: cjeloživotno obrazovanje; djeca s teškoćama u razvoju; kompetencije; učitelji

Uvod

U novije vrijeme pred školu, u redovnom odgoju i obrazovanju, postavljaju se novi izazovi u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Otvaraju se brojna pitanja i dileme koja iziskuju znanstveno i stručno promišljanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, ali i ostalih subjekata koji su posredno ili neposredno povezani s tim izazovima (Đuranović, Klasnić i Lapat, 2013).

Hrvatski obrazovni sustav zadnjih četrdesetak godina obilježava polagano nestajanje „specijalnih“ škola i zadržavanje samo pojedinih centara za obrazovanje namijenjenih djeci koja prema medicinskim dijagnozama i timskim stručnim ekspertizama nemaju predispozicije za pohađanje nastave u redovitom sustavu obrazovanja. U zadnjih desetak godina, školska praksa je postala složenijom zbog niza drugih zahtjeva koji su uslijedili s društvenim, kulturnim, političkim, gospodarskim promjenama, novim znanstvenim spoznajama, utjecaja informacijsko-komunikacijskih tehnologija i dr. Na obrazovni je sustav značajan utjecaj imala promjena obrazovne paradigme, a to je prijelaz sa sadržajne usmjerenosti na kompetencijsku. Ti događaji u društvenim procesima rezultirali su prelaskom integrativne škole u inkluzivnu, odnosno primjenu obrazovne inkluzije u Republici Hrvatskoj (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Temeljem višegodišnje prakse i znanstvenih istraživanja (Leutar i Frantal, 2006; Zrilić, 2013; Ivančić i Stančić 2013; Igric, 2015) na području Republike Hrvatske, zaključuje se da se magistri primarnog obrazovanja odnosno učitelji ne osjećaju dovoljno spremnima za rad s djecom s teškoćama u razvoju u redovnom odgoju i obrazovanju odnosno razredu. Učitelji završetkom petogodišnjeg Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija relativno se mali broj sati (cca 60 sati) sposobljavaju za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Taj broj sati, iako veći nego primjerice na istim studijima prije dvadesetak godina, nije dostatan s obzirom da je broj djece s teškoćama danas veći, da je integracija češća te da su teškoće u razvoju raznovrsnije i višestručne. Istraživanja pokazuju (Gallagher i Malone, 2009; Milenović, 2009; Zrilić, 2013; Ivančić i Stančić 2013) da mnogi učitelji vjeruju da su slabo pripremljeni u podržavanju djece s teškoćama u razvoju u redovnom odgoju i obrazovanju. Učiteljske dileme u radu s djece s teškoćama u razvoju vezane su uz nedostatak profesionalne kompetencije, nedostatak motivacije, strahovanja da neće imati primjerenu podršku od stručnog tima, podršku roditelja djece bez teškoća, strahovanja da će djeca s teškoćama u razvoju zahtijevati maksimalnu pažnju u prekobrojnom razredu, da djeca s teškoćama neće biti prihvaćena, da neće dobivati dovoljno stimulacije i slično. U tom kontekstu vrijedno je istraživanje autorica Rijevac, Miljević-Riđički i Vizek Vidović (2006) o profesionalnim kompetencijama učitelja početnika i studenata završnih godina učiteljskih studija u Hrvatskoj. Rezultati su pokazali da se učitelji i studenti procjenjuju dovoljno kompetentnima za planiranje, poznavanje nastavnih sadržaja i njihovo poučavanje, no nedovoljno kompetentnima za suradnju s roditeljima te upravo za rad s djecom s teškoćama u razvoju i problemima u ponašanju. Autori Leutar i Frantal (2006) u svom su istraživanju došli do rezultata o uglavnom nepovoljnim gledištima učitelja o integraciji učenika s teškoćama u razvoju u redovni školski sustav. Učitelji ističu da nemaju na raspolaganju dostatno materijalnih sredstava za kvalitetan rad s takvom djecom kao ni doстатnu stručnu pomoć. Smatraju da tijekom dodiplomskog obrazovanja ne stječu dovoljno znanja te da se stoga ni ne osjećaju dovoljno kompetentnim za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Autorica Igric (2015) navodi da se u početku kod učitelja javlja nesigurnost i otpor i to kod onih učitelja koji prvi put uključuju učenike s teškoćama u svoj razred. S vremenom učiteljima se povećava samopouzdanje i osjećaj profesionalne kompetentnosti zbog uspješnog nošenja s novim izazovom i iskustvima koja su stekli s različitom djecom, te i

svoj rad prilagođavaju djeci (Brady, Swank, Taylor i Freiberg, 1992; Wolery, Anthony, Snyder, Werts, i Katzenmeyer, 1997).

S druge strane, Macura-Milovanović i Vujisić - Živković (2011) zaključuju da negativni stavovi budućih učitelja prema inkluziji pojedinih učenika s teškoćama su djelom posljedica prethodnog iskustva školovanja studenata u razredima u kojima nije bilo djece s teškoćama u razvoju.

U kontekstu Europskog kvalifikacijskog okvira kompetencije su opisane kao odgovornost i samostalnost. One označavaju sposobnost primjene znanja, vještina i osobnih, socijalnih i metodoloških sposobnosti, na radnom mjestu ili tokom učenja, ali i u privatnom i profesionalnom razvoju. Pri tome su ključne kompetencije one koje su potrebne svim pojedincima za osobno potvrđivanje i razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju i zapošljavanje (European Parliament, 2006).

Kaslow (2004) navodi da kompetentnu osobu možemo definirati kao osobu koja je kvalificirana za obavljanje određenog posla, a definicija kompetencija u sebi, pri tome, uključuje motivaciju i akciju za postizanje nekog stupnja kvalifikacije. Kompetencije se odnose na sposobnost pojedinca da razumije i izvrši određene zadatke i to adekvatno i efikasno u skladu s očekivanjima koje od njega imamo kao stručnjaka kvalificiranog za određeno područje. Naime, istraživanjima odgojno-obrazovne prakse (Havey, 2007) utvrđeno je da kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa ovisi o manifestiranju profesionalnih kompetencija učitelja koje znatno pridonose načinima na koja se djeca ponašaju, a koje uključuje i znanja, vještine i stavove vezane uz integrirani odgoj i obrazovanje.

Slijedom navedenog zaključuje se da inkluzivno obrazovanje zahtijeva promjenu uloga učitelja pri izradi programa i strategija za učenike s teškoćama u razvoju kao i dostupnost i suradnju s edukacijskim rehabilitatorom (Igrić, 2015). Također učitelji trebaju posjedovati specifične kompetencije (Vizek Vidović, 2009) koje su posebno značajne u planiranju i provođenju individualiziranih pristupa u radu s učenicima s teškoćama. U tom kontekstu, od značaja su kompetencije poput posvećenosti poticanju postignuća i napretka učenika, razvoja i poticanja strategija učenja, savjetovanja učenika i roditelja, sposobnost kreiranja klime poticajne za učenje, primjene naučenog, procjene ishoda učenja i učenikovih postignuća, suradničkog rješavanja problema, reagiranja na različite potrebe učenika, poboljšanja okoline za poučavanje i učenje te sposobnost prilagodbe kurikuluma specifičnom kontekstu obrazovanja.

Razina podrške individualiziranim metodama poučavanja učenika s teškoćama usko je povezana sa stavovima učitelja prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redoviti sustav odgoja i obrazovanja (Avramidis i Norwich, 2002). U skladu s tim učitelji trebaju biti refleksivni praktičari koji znaju prepoznati kako fleksibilnost i određena metoda poučavanja ili aktivnost može potaknuti kreativnost njihovih učenika, stvarati bolji doprinos za personalizirano učenje i stjecanje novih vještina (Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika, 2014-2020). Učitelji su se spremni stručno usavršavati (Stančić, Horvatić i Nikolić, 2011), osiguravaju im se i posebni programi potpore od njihove izobrazbe sve do praktične pomoći u svakodnevnom radu, kao i permanentna suradnja sa stručnjacima posebno educiranim

za rad s djecom s različitim teškoćama u razvoju (Bouillet, 2010, 2011) no u tom kontekstu potrebno je i neprestano preispitivanje koliko im je to često dostupno i omogućeno, je li to sustavno, je li to dovoljno, je li kvalitetno i što nedostaje?

Metode

Ciljevi, hipoteza i svrha istraživanja

Cilj ovog istraživanja je steći uvid u procjene vlastitih kompetencija učitelja te utvrditi specifične razlike u samoprocjenama s obzirom na godine radnoga staža sa svrhom uvida u specifične nedostatke kompetencija vezanih uz integrirani odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju.

Postavljena je hipoteza kojom se prepostavlja da učitelji različito procjenjuju pojedine vlastite kompetencije s obzirom na godine radnoga staža.

Hipoteza je temeljena na pretpostavci da će učitelji s manje radnoga staža imati bolje kompetencije odnosno osjećati se sposobnijima, vještijima i s više znanja posebice kada se radi o „težim“ teškoćama u razvoju. Integracija djece s teškoćama u razvoju u redovni školski sustav je proces koji se intenzivirao u novije vrijeme. Također Izvedbeni programi studija u novije vrijeme su bogatiji sadržajima u tom kontekstu. Nove generacije učitelja bile su izloženije radu s djecom s teškoćama u razvoju, dok su se starije generacije manje susretale s njima s obzirom da je ranije bilo zastupljenije obrazovanje u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama. Dakle, mlađe generacije imaju veću odgovornost i izazove na tom području (Westwood i Graham, 2003), te su posredno ili neposredno izloženije prilagodbama načina poučavanja (Peterson i Beloin, 1992; Avramidis, Bayliss, i Burden, 2000; McKinnon i Gordon, 1999; Paterson i Graham, 2000).

Uzorak ispitanika

Prigodni uzorak ispitanika čini 202 učitelja. U istraživanju je sudjelovalo 97,5% ispitanica i 2,5% ispitanika, dakle više žena nego muškaraca (Tablica 1.).

Tablica 1. Spol ispitanika

SPOL	f	%
M	5	2,5
Ž	197	97,5

Najviše ispitanika je u dobi do 30 godina života (46%) i između 41-50 godina (33%), a najmanje u dobi od 60 godina i više (0,6%) (Tablica 2.).

Tablica 2. Dob ispitanika

DOB	f	%
do 30 godina	73	46
31-40 godina	49	15,4
41-50 godina	70	33
51-60 godina	9	5
61 i više godina	1	0,6

Prema godinama radnoga staža ispitanici su raspoređeni na način da 61,4% ispitanika ima do 20 godina radnoga staža, a 38,6% preko 21 godinu i više (Tablica 3.).

Tablica 3. Radni staž ispitanika

RADNI STAŽ	f	%
do 20 godina	124	61,4
21 i više godina	78	38,6

Uzorak čestica

U istraživanju je korišten instrument izrađen za potrebe ovog istraživanja. Prethodno je provedeno pilot istraživanje na manjem uzorku ispitanika temeljem ranije primjene instrumenta (Goldin, 2017). Kako bi se utvrdila faktorska struktura upitnika provedena je faktorska analiza. Njoj je prethodila provjera pogodnosti podataka za faktorsku analizu gdje se pokazalo, prema Kaiser-Meyer Olkinovom testu ($KMO = .85$) i Bartlettovom testu sfericiteta ($\chi^2(190) = 3598.5$, $p < .001$), da su podaci pogodni za faktorsku analizu.

Izvršena je validacija instrumenta, te rezultati konfirmatorne faktorske analize instrumenta (20 čestica) ukazuju na četiri-faktorsko rješenje koje objašnjava 69.68% varijance. Riječ je o faktorima: znanje, vještine, stavovi i spremnost. Pouzdanost skala vještine ($\alpha = .72$), stavovi ($\alpha = .86$) i spremnost ($\alpha = .91$) je zadovoljavajuća, dok skala znanja ima nisku pouzdanost ($\alpha = .23$). Deskriptivni podaci ukazuju na negativnu asimetričnost distribucija rezultata na svim faktorima što može upućivati na slabu osjetljivost instrumenta.

U konačnoj verziji instrument se sastojao od sljedećih 20 čestica koje su procjenjivane skalom Likertovog tipa od pet stupnjeva (1 = u potpunosti se ne slažem, 2 = djelomično se ne slažem, 3 = ne mogu se odlučiti, 4 = djelomično se slažem i 5 = u potpunosti se slažem).

Metode obrade podataka

U obradi podataka, uz izračunavanje osnovnih statističkih vrijednosti, korištena je diskriminacijska analiza i univariatna analiza varijance koja je sastavni dio SPSS programa 24.0 Standard Campus Edition (SPSS ID: 729357 20.05.2016.).

Način prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno krajem 2017. godine među učiteljima u osam osnovnih škola Istarske županije, te putem online upitnika. Ispitanici su upoznati s ciljem i svrhom provođenja istraživanja, dane su im upute o načinu popunjavanja upitnika, zajamčilo im se anonimnost te objasnilo da će se podaci koristiti isključivo u znanstvene svrhe. Ispunjavanje upitnika bilo je dobrovoljno te su ispitanici u svakom trenutku mogu odustati od daljnog odgovaranja.

Rezultati i diskusija

U tablici 4. prikazane su osnovne statističke vrijednosti dvadeset promatranih čestica. Uočava se da su prosječne vrijednosti čestica različite s posebim odstupanjem

čestice 6. *Znam koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju u pozitivnom smislu* (viši stupanj slaganja) te čestice 3. *Smatram da se učiteljima nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju* (niži stupanj slaganja).

Tablica 4. Osnovne statističke vrijednosti

ČESTICE	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
1. Smatram se dovoljno obrazovanim/obrazovanom za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju.	202	1,00	5,00	3,1238	1,2457
2. Želim se dalje obrazovati za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju.	202	1,00	5,00	4,3069	1,0342
3. Smatram da se učiteljima nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju.	202	1,00	5,00	2,5792	1,0818
4. Spreman/spremna sam prihvati jednog učenika s teškoćama u razvoju u svoj razred.	202	1,00	5,00	4,1584	1,1524
5. Spreman/spremna sam prihvati više od jednog učenika s teškoćama u razvoju u svoj razred.	202	1,00	5,00	3,0396	1,3744
6. Znam koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.	202	1,00	5,00	4,5198	,8989
7. Smatram da učenici s težim oštećenjem vida mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	202	1,00	5,00	3,9505	1,2001
8. Spreman/spremna sam prihvati učenika s težim oštećenjem vida u svoj razred.	202	1,00	5,00	3,9554	1,1857
9. Smatram da učenici s težim oštećenjem sluha mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	202	1,00	5,00	3,9554	1,0429
10. Spreman/spremna sam prihvati učenika s težim oštećenjem sluha u svoj razred.	202	1,00	5,00	3,8762	1,1283
11. Smatram da učenici s težim poremećajem govora, jezika i glasa mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	202	1,00	5,00	3,6287	1,2522
12. Spreman/spremna sam prihvati učenika s težim poremećajem govora, jezika i glasa u svoj razred.	202	1,00	5,00	3,6931	1,2793
13. Smatram da učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	202	1,00	5,00	3,7921	1,1787
14. Spreman/spremna sam prihvati učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima u svoj razred.	202	1,00	5,00	3,8267	1,2236
15. Smatram da učenici s autizmom mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	202	1,00	5,00	3,0198	1,3004
16. Spreman/spremna sam prihvati učenika s autizmom u svoj razred.	202	1,00	5,00	3,0446	1,2825
17. Smatram da učenici s težim motoričkim poremećajima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	202	1,00	5,00	3,7871	1,2335
18. Spreman/spremna sam prihvati učenika s težim motoričkim poremećajima u svoj razred.	202	1,00	5,00	3,6782	1,2815

19. Smatram da učenici s poremećajem ponašanja mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	202	1,00	5,00	3,5446	1,3496
20. Spreman/spremna sam prihvatići učenika s poremećajem ponašanja u svoj razred.	202	1,00	5,00	3,4950	1,3795

Razlike u procjenjivanju kompetencija s obzirom na godine radnoga staža od strane učitelja ispitane su temeljem diskriminacijske analize kako bi se stekao uvid u latentne dimenzije tih razlika. Prethodno testiranje distribucije podataka Kolmogorov-Smirnov testom ukazuje na normalnu distribuciju podataka (min. Sig.= .153>.05). Diskriminacijska analiza učinjena je na skupu čestica kojima se opisuju pojedine kompetencije učitelja vezane uz integrirani odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju. S obzirom da se radi o diskriminacijskoj analizi samo dvije skupine ispitanika – učitelji s radnim stažem do dvadeset godina i onima s radnim stažem od dvadeset i jednu godinu većim, dobivena je jedna diskriminacijska funkcija koja je, kako proizlazi iz Tablice 5. statistički značajna na razini $P= .01$ i diskriminira promatrane skupine ispitanika. Dobro izražena kanonička korelacija koju očitavamo u istoj tablici pokazuje relativno dobру diskriminacijsku moć te funkcije u praktičnom smislu.

Tablica 5. Karakteristični korijen i Wilksova Lambda

Diskriminacijska funkcija	% varijance	Kumulativna varijanca u %	Kanonička korelacija	Wilksova lambda Λ	χ^2	df	p
1	100	100	,469	,780	47,119	20	,001

Tablica 6. Standardizirani kanonički diskriminacijski koeficijenti funkcije (C) i struktura matrice (S)

ČESTICE	C	S
1. Smatram se dovoljno obrazovanim/obrazovanom za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju.	-,487	-,270 *
2. Želim se dalje obrazovati za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju.	-,049	,036
3. Smatram da se učiteljima nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju.	-,064	,021
4. Spreman/spremna sam prihvatići jednog učenika s teškoćama u razvoju u svoj razred.	-,910	-,094
5. Spreman/spremna sam prihvatići više od jednog učenika s teškoćama u razvoju u svoj razred.	,078	,001
6. Znam koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.	,534	,271 *
7. Smatram da učenici s težim oštećenjem vida mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	-,041	,244 *
8. Spreman/spremna sam prihvatići učenika s težim oštećenjem vida u svoj razred.	-,364	,122
9. Smatram da učenici s težim oštećenjem sluha mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	1,079	,465 *
10. Spreman/spremna sam prihvatići učenika s težim oštećenjem sluha u svoj razred.	-,019	,177

11. Smatram da učenici s težim poremećajem govora, jezika i glasa mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	-,027	,124
12. Spreman/spremna sam prihvatići učenika s težim poremećajem govora, jezika i glasa u svoj razred.	-,474	-,014
13. Smatram da učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	-,238	,029
14. Spreman/spremna sam prihvatići učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima u svoj razred.	,298	,055
15. Smatram da učenici s autizmom mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	,274	,112
16. Spreman/spremna sam prihvatići učenika s autizmom u svoj razred.	-,280	,082
17. Smatram da učenici s težim motoričkim poremećajima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	-,579	,194
18. Spreman/spremna sam prihvatići učenika s težim motoričkim poremećajima u svoj razred.	,803	,256*
19. Smatram da učenici s poremećajem ponašanja mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	-,010	,135
20. Spreman/spremna sam prihvatići učenika s poremećajem ponašanja u svoj razred.	,480	,176

*DF

Tablica 7. Funkcije na skupnim centroidima

	Funkcija
do 20 godina radnoga staža	,419
21 i više godina radnoga staža	-,666

Iz podataka prikazanih u Tablicama 6. i 7. proizlazi da se ispitanici s obzirom na radni staž međusobno najviše razlikuju u čestici 9. *Smatram da učenici s težim oštećenjem sluha mogu biti dio redovnog razrednog odjela*, 6. *Znam koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, 18. *Spreman/spremna sam prihvatići učenika s težim motoričkim poremećajima u svoj razred* i 7. *Smatram da učenici s težim oštećenjem vida mogu biti dio redovnog razrednog odjela* na način da učitelji s manje od dvadeset godina staža u tom kontekstu u većoj mjeri procjenjuju svoje kompetencije, te čestici 1. *Smatram se dovoljno obrazovanim/obrazovanom za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju* koju više procjenjuju ispitanici s radnim stažem od 21 godinu i više.

Radi uvida u postojanje eventualnih razlika između skupina na manifestnim česticama, u Tablici 8. su navedeni podaci o aritmetičkim sredinama, standardnim devijacijama skupina, F-test-u i značajnosti (p). Manifestne čestice 9. *Smatram da učenici s težim oštećenjem sluha mogu biti dio redovnog razrednog odjela*, 6. *Znam koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* i 1. *Smatram se dovoljno obrazovanim/obrazovanom za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju* su statistički značajne.

Tablica 8. Rezultati univarijatne analize variancije

ČESTICE	Ar.sredina		Std. dev.		F	p
	do 20 god.	21 god. i više	do 20 god.	21 god. i više		
1. Smatram se dovoljno obrazovanim/obrazovanom za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju.	2,9839	3,3462	1,3065	1,1146	4,113	,044 **
2. Želim se dalje obrazovati za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju.	4,3226	4,2821	,9673	1,1384	,073	,787
3. Smatram da se učiteljima nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju.	2,5887	2,5641	1,1044	1,0518	,025	,875
4. Spreman/spremna sam prihvatići jednog učenika s teškoćama u razvoju u svoj razred.	4,1129	4,2308	1,1562	1,1501	,500	,480
5. Spreman/spremna sam prihvatići više od jednog učenika s teškoćama u razvoju u svoj razred.	3,0403	3,0385	1,3875	1,3622	,000	,993
6. Znam koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.	4,6210	4,3590	,8124	1,0061	4,131	,043 **
7. Smatram da učenici s težim oštećenjem vida mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	4,0726	3,7564	1,1489	1,2607	3,362	,068
8. Spreman/spremna sam prihvatići učenika s težim oštećenjem vida u svoj razred.	4,0161	3,8590	1,1686	1,2138	,840	,360
9. Smatram da učenici s težim oštećenjem sluha mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	4,1532	3,6410	,9631	1,0928	12,193	,001 *
10. Spreman/spremna sam prihvatići učenika s težim oštećenjem sluha u svoj razred.	3,9597	3,7436	1,1505	1,0863	1,763	,186
11. Smatram da učenici s težim poremećajem govora, jezika i glasa mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	3,6935	3,5256	1,2309	1,2865	,860	,355
12. Spreman/spremna sam prihvatići učenika s težim poremećajem govora, jezika i glasa u svoj razred.	3,6855	3,7051	1,2964	1,2599	,011	,916
13. Smatram da učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	3,8065	3,7692	1,1665	1,2052	,048	,828
14. Spreman/spremna sam prihvatići učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima u svoj razred.	3,8548	3,7821	1,2210	1,2342	,169	,682

15. Smatram da učenici s autizmom mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	3,0806	2,9231	1,3349	1,2460	,702	,403
16. Spreman/spremna sam prihvatići učenika s autizmom u svoj razred.	3,0887	2,9744	1,3616	1,1507	,379	,539
17. Smatram da učenici s težim motoričkim poremećajima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	3,8871	3,6282	1,1632	1,3301	2,121	,147
18. Spreman/spremna sam prihvatići učenika s težim motoričkim poremećajima u svoj razred.	3,8145	3,4615	1,1919	1,3929	3,681	,056
19. Smatram da učenici s poremećajem ponašanja mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	3,6210	3,4231	1,3650	1,3243	1,030	,311
20. Spreman/spremna sam prihvatići učenika s poremećajem ponašanja u svoj razred.	3,5968	3,3333	1,3430	1,4294	1,753	,187

*p<,01

**p<,05

Zaključak

Uzimajući u obzir moguća ograničenja prilikom interpretacije rezultata vezana uz prigodni uzorak ispitanika, relativno neravnomjerno raspoređeni uzorak s obzirom na godine radnoga staža ispitanika, nisku pouzdanost skale znanja, te relativno slabiju osjetljivost instrumenta, dobiveni rezultati upućuju na razlike u procjenama vlastitih kompetencija između učitelja s manjim radnim stažem odnosno stažem do 20 godina i onih s većim radnim stažem. Naime, generalno gledajući učitelji s manje od dvadeset godina staža u tom kontekstu u većoj mjeri procjenjuju svoje kompetencije posebice kada se radi o prihvaćanju djece s većim teškoćama u razvoju te u korištenju didaktičkih sredstava i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. S druge strane, stariji učitelji s radnim stažem od 21 i jednu godinu i dužim smatraju se općenito dovoljno obrazovanim za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju. Također, na deskriptivnoj razini učitelji smatraju da im se ne nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju.

Odgovornost učitelja je omogućiti djeci s teškoćama u razvoju učenje i napredovanje u skladu s njihovim sposobnostima te je stoga vrlo važno ospособiti učitelja za takav rad. Ostvarivanje prilagođenog programa uz povoljnu odgojnu klimu i komunikaciju u razrednom okruženju, te uz kvalitetnu suradnju s članovima obitelji djeteta s teškoćama u razvoju, omogućilo bi edukacijsku uspješnost (Rijevac, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2006). Navedeno upućuje na potrebu kvalitetnijeg obrazovanja i ospozobljavanja učitelja na ovom području što bi se svakako trebalo početi ostvarivati u njihovom dodiplomskom obrazovanju na fakultetu, a nastaviti kontinuiranim pedagoškim usavršavanjem tijekom rada. Koncept cjeloživotnog učenja zamisao je usustavljanja učenja u svim životnim razdobljima i u svim oblicima u kojima se ostvaruje pa tako i kod učitelja s više godina staža. Iz tog razloga je potrebno učiteljima osigurati programe potpore od izobrazbe do

praktične pomoći u svakodnevnom radu (Bouillet i Bijedić, 2007; Bouillet, 2010).

Na posljetku, iz svega navedenog proizlazi kako je definiranje i artikulacija potrebnih kompetencija važno, ne samo za obavljanje profesionalnih aktivnosti neke struke, već i zbog mogućnosti razvoja obrazovnih programa svake profesije (Ricijaš, Huić i Branica, 2006) pa tako i profesije učitelja te je to smjer kojim je potrebno ići. Također, potrebno je provesti i dodatna istraživanja koja bi se bavila kompetencijama u širem smislu primjerice vezane uz uspostavljanje poticajne razredne klime u kojoj učenici prihvataju vršnjake s teškoćama u razvoju, komunikaciju i suradnju sa drugim stručnjacima, komunikaciju s roditeljima i mnoge druge.

Literatura

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into main stream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-121.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education*, 17 (2), 129-147.
- Bouillet, D. & Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti*, 9(2), 113-132.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 323–340.
- Brady, M. P., Swank, P. R., Taylor, R. D., & Freiberg, J. (1992). Teacher Interactions in Mainstream Social Studies and Science Classes. *Exceptional Children*, 58(6), 530-540.
- Đuranović, M., Klasnić, I., & Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, 29(1), 34–44.
- Gallagher P., & Malone M. (2009). Social - Psychological Support Personnel: Attitudes and Perceptions of Teamwork Supporting Children With Disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 8(1), 1-20.
- Goldin, N. (2017). Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.(Diplomski rad). Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Havey, J.M. (2007). A Comparison of Dutch and US Teachers' Perceptions of the Incidence and Management of ADHD. *School Psychology International*, 28(1), 45-52.
- Igrić, Lj. (2015). Odgojno - obrazovna praksa i različitost. In: Lj. Igrić (Ed.), *Osnove edukacijskog uključivanja Škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (pp. 77-120). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(1), 139-157.
- Kaslow, N. J. (2004). Competencies in Professional Psychology. *American Psychologist*, 59(8), 774-781.
- Leutar, Z. & Frantal, M. (2006). Stavovi nastavnika o integraciji djece s posebnim potrebama u redovne škole. *Napredak*, 147(3), 298-312.

- Macura - Milovanović S., & Vujisić-Živković N. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji - implikacije za inicijalno profesionalno obrazovanje. *Pedagogija*, 66(4), 633-647.
- McKinnon, D. H., & Gordon, C. (1999). An investigation of teacher's support needs for the inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Special Education Perspectives*, 8(2), 3-14.
- Milenović, Ž. (2011). Inkluzivno obrazovanje kao posljedica globalizacije. *Metodički obzori*, 12(6), 73-79.
- Paterson, D., & Graham, L. (2000). Inclusive teaching from the inside: what teachers think. In P. Mittler (Ed.), *International Special Education Congress* (pp 1-21). Manchester: University of Manchester.
- Peterson, M., & Beloin, K. S. (1992). Teaching the inclusive teacher: restructuring the mainstreaming course in teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 21(4), 306-318.
- Ricijaš, N., Huić, A. & Branica, V. (2006). Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 51-68.
- Rijevac, Miljević-Ridički i Vizek Vidović, V. (2006). Profesionalna vjerovanja i samoprocjena kompetencija studenata - budućih učitelja i učitelja početnika. *Odgojne znanosti*, 8(1), 159-170.
- The European Parliament and the Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L 394/10, 2006/962/EC. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- Stančić, Z., Horvatić, S., & Nikolić, B. (2011). Neki aspekti percipirane kompetencije za ulogu učitelja u inkluzivnoj školi. In A. Jurčević, Lozančić & Opić, S. (Eds.), *Zbornik radova 5. Međunarodne konferencije o naprednim i sustavnim istraživanjima "Škola, odgoj i učenje za budućnost"* (pp.343-354) Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Agencija za odgoj i obrazovanje (2013). *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno - obrazovnih radnika, 2014 - 2020*. Retrieved from http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=5186:strategija-stručnog-usavršavanja-za-profesionalni-razvoj-odgojnoobrazovnih-radnika-20142020-&catid=446:novosti&Itemid=391
- Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Vican, D.,& Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, 59(2),str. 48-66.
- Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj inastavničkoj profesiji. In V. Vizek Vidović (Ed.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (pp.33-40). Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 3-15.
- Wolery, M., Anthony, L., Snyder, E. D., Werts, M. G., & Katzenmeyer, J. (1997). Effective instructional practices in inclusive classrooms. *Education and Treatment of Children*, 20(1), 50-58.

Competencies for Teachers Working with Children with Developmental Difficulties: Which Direction Should We Take?

Mirjana Radetić-Paić

Abstract – The aim of this research is to gain an insight into the evaluations of the teachers' (N=202) evaluations of their personal competences, as well as to determine the specific differences in self-evaluations with regard to years of service with the purpose of observing specific lacks of competences linked to the integrated education of children with developmental difficulties. Besides calculating the basic statistic values, the discriminant analysis and the univariate analysis of variance were used in data processing. The results show differences in the evaluation of personal competences between teachers with less years of service, namely up to 20, and those with 21 years of service or more. In general, teachers with less than twenty years of service evaluate their competences to a larger extent, especially when it comes to children with more serious developmental difficulties, and to the use of didactic means and aids in the education of children with developmental difficulties. On the other hand, teachers with more than 21 years of service consider themselves sufficiently educated for the education of children with developmental difficulties. The value of the obtained results lies in the fact that they indicate the need of a better education and training of teachers, both in their undergraduate faculty education, and in the continual training during their service.

Key words: life-long education; children with developmental difficulties, competences, teachers

Prethodno priopćenje

Kineziološki aktivitet predškolske djece u općini Posušje

Martina Rezić, Marijana Vranjković i Ivana Čerkez Zovko

Sveučilište u Mostaru,
Fakultet prirodoslovno matematičkih i odgojnih znanosti, Mostar, Bosna i Hercegovina
ivankovic.1991@gmail.com

Sažetak – Predškolska dob je idealno vrijeme za uspostavu zdravog i aktivnog načina života, za stimuliranje razvoja motoričkih i funkcionalnih sposobnosti, te pozitivan utjecaj na pravilan rast i razvoj djece. Važno je još u ranoj predškolskoj dobi na svojevrstan način približiti sport djeci kroz igru te pritom razvijati temeljne vještine i sposobnosti. Razvojem motoričkih gibanja putem kojih se razvijaju i temeljna motorička znanja poput trčanja, skakanja i bacanja pridonose dječjem tjelesnom i kognitivnom razvoju i smatraju se temeljem za aktivan život. Na osnovu prethodno navedenog, cilj ovog rada je istražiti stvarni utjecaj kretanja i kinezioloških aktivnosti na karakteristike i sposobnosti, ali i na zdravlje djece predškolske dobi u općini Posušje. Uzorak ispitanika 100 djece predškolske dobi (58 dječaka i 42 djevojčice) iz dva dječja vrtića čiji roditelji su popunili anketni upitnik, koji se sastojao od devet pitanja u svrhu dobivanja informacija o kineziološkom aktivitetu djece. Rezultati istraživanja su pokazali da se 79% ispitanе djece voli baviti sportom, dok je samo 3% nezainteresirano za sport uopće. Kada je riječ o živim igrama (nogomet, košarka, trčanje) i mirnim igrama (društvene igrice) 67% djece više preferira fizički aktivne igre, dok 10% djece više preferira fizički ne aktivne igre, a njih 23% podjednako voli obje vrst igre.

Ključne riječi: aktivnost, mediji, motorička gibanja, sport, dječji vrtić

Uvod

Kineziologija je znanost koja proučava ljudsko kretanje, a osnovni joj je cilj pokretom i kretanjem poboljšati i unaprijediti čovjekovo zdravlje i život. Nedostatak fizičkog rada je očigledan faktor narušavanja zdravlja odraslih, ali nažalost i djece i mlađih. U suvremenom načinu života predškolske djece sve više nedostaje kretanja i igre na otvorenome, a prevladava sjedilački način života, koji se sastoji od televizije i interneta, što se nepovoljno odražava na cjelovit razvoj djece. Jedan od glavnih problema

današnjice vezan za zdravstveni status djece i mlađih je pretilost. Veliki broj istraživanja pokazala su značajno povećanje pretilosti već od rane mладости (Wang, Miao, Babu, Yu, Barker, Klingensmith, Rowers, Eisenbarth i Yu, 2007; Chinn i Rona, 2001; Ogden, Flegal, Carroll i Johnson, 2002). Jedan od osnovnih uzroka naglog porasta pretilosti kod mlađih je sedentarno ponašanje (Anderson, 1999). Sedentarni način života se najčešće povezuje sa svakodnevnim pretjeranim gledanjem televizije i igranjem kompjuterskih igrica.

Predškolsko razdoblje je najpovoljnije vrijeme za stimuliranje razvoja morfoloških karakteristika, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti, te stjecanje zdravih životnih navika, i pozitivan utjecaj na pravilan rast i razvoj djece, a propuštene mogućnosti u toj dobi se teško mogu nadoknaditi u kasnijim životnim razdobljima.

Tjelesna aktivnost djece i mlađih se očituje kroz igru, rekreativnu i sport. Znanstvene spoznaje uvjерljivo pokazuju kako je tjelesna neaktivnost danas jedan od najjačih čimbenika narušavanja zdravlja (Vuori, 2004). Velik broj istraživanja govori o značaju tjelesne aktivnosti u svakoj životnoj dobi, a moći utjecaja pravilnog i redovitog vježbanja ogleda se u razini općih psihofizičkih sposobnosti koje su znatno iznad onih koji ne vježbaju (Markuš, Andrijašević i Prskalo, 2008). Tjelesno vježbanje stvara ravnotežu u mnogim fiziološkim, regulacijskim i funkcionalnim mehanizmima (Badrić i Barić, 2006). Preporuka svjetske zdravstvene organizacije (WHO) djeci i mlađima je kineziološka aktivnost srednjeg intenziteta barem 60 minuta dnevno. Djeca i mlađi imaju znatno više slobodnog vremena od odraslih te zbog toga njihovo slobodno vrijeme mora biti i specifično organizirano. Predškolska dob je idealno vrijeme za uspostavu zdravog i aktivnog načina života, za stimuliranje razvoja motoričkih i funkcionalnih sposobnosti, te pozitivan utjecaj na pravilan rast i razvoj djece. Važno je još u ranoj predškolskoj dobi na svojevrstan način približiti sport djeци kroz igru te pritom razvijati temeljne vještine i sposobnosti. Razvojem motoričkih gibanja putem kojih se razvijaju i temeljna motorička znanja poput trčanja, skakanja i bacanja pridonose dječjem tjelesnom i kognitivnom razvoju i smatraju se temeljem za aktivan život.

S obzirom na navedeno, cilj istraživanja je utvrditi zastupljenost tjelesne aktivnosti djece predškolske dobi. S obzirom na različite oblike tjelesne aktivnosti kod dječaka i djevojčica, za očekivati je kako postoje i spolne razlike u tjelesnoj aktivnosti.

Metode

U ovome istraživanju uzorak ispitanika sastojao se od 100 djece (58 dječaka i 42 djevojčice) predškolske dobi prosječne dobi od 5 godina. Ispitanici su polaznici dječjeg vrtića „Veseli školarac“ i „MaMa“ iz općine Posušje na području Zapadno-hercegovačke županije (BiH). Po pristanku ravnateljica oba vrtića i njihovih djelatnika održan je sastanak sa roditeljima ispitanika. Nakon što su roditelji upoznati sa sadržajem istraživanja te dali svoj pristanak krenulo je istraživanje. S ciljem dobivanja potrebnih informacija korišteno je prikupljanje podataka putem anketnog upitnika.

Procjena kineziološkog aktiviteta i neaktiviteta djece izvršena je pomoću upitnika kojeg ispunjavaju roditelji djece „Netherlands Physical Activity Questionnaire“ (NPAQ) koji daje globalnu sliku svakodnevnih dječjih aktivnosti (Montoye, Kemper, Saris i Washburn,

1996). Upitnik je odabran iz razloga jer je usmjeren na značajke ponašanja djeteta u slobodno vrijeme i izbor neorganiziranih slobodnih aktivnosti za koje se prepostavlja da su povezane s razinom tjelesne aktivnosti (Božanić, 2011).

Upitnik se sastojao od dva dijela (Prilog 1):

1. Procjena kineziološkog aktiviteta koji sadrži 7 tvrdnji na koje roditelji odgovaraju na Likertovoj skali (1-5) ovisno o tome u kojoj mjeri se slažu sa navedenom tvrdnjom. Ukupni rezultat je prosječna vrijednost svih odgovora (KA).
2. Neaktivitet djece sadrži svega dva pitanja koja se odnose na prosječno dnevno vrijeme provedeno u sedentarnim aktivnostima (gledanje televizije i igranje kompjuterskih igrica). Ukupni rezultat je izražen zbrojem dvaju odgovora (SA).

Rezultati anketnog upitnika obrađeni su putem programa Statistica 13.0. Osnovni deskriptivni parametri izračunati su i na ukupnom uzorku ali i na dječacima i djevojčicama posebno. Kolmogorov-Smirnovljevim testom je izračunat normalitet distribucije rezultata. T-testom za nezavisne uzorke izračunata je razlika između dječaka i djevojčica u kineziološkom aktivitetu (KA). Razlika između dječaka i djevojčica u sedentarnim aktivnostima (SA) izračunata je neparametrijskom metodom putem Mann-Whitney U testa.

Rezultati i rasprava

U tablici 1, tablici 2 i tablici 3 su prikazani deskriptivni pokazatelji varijabli za procjenu kineziološkog aktiviteta i neaktiviteta djece. Prosječno vrijeme koje djevojčice provode u sedentarnim aktivnostima je 142,73 minuta dnevno, dok dječaci dnevno provode 126,03 minuta dnevno gledajući televiziju i igrajući kompjuterske igrice. O nedovoljnoj kineziološkoj angažiranosti djece govore brojna istraživanja (Pate, McIver, Dowda, Brown i Addy, 2008; Reilly, 2008; Tucker, 2008). Prema istraživanju Pete i sur. (2008), vrtić koji dijete pohađa se pokazao kao snažan prediktor kineziološkog aktiviteta. Istraživanje je pokazalo kako su djeca bila uključena u umjerene i teške aktivnosti samo 3% promatranog vremena, dok su u sedentarne aktivnosti bili uključeni i više od 80% promatranog vremena, što znači da su djeca tijekom većine vremena provedenog u vrtiću neaktivna. Cardon i De Bourdeaudhuji (2008) su došli do zaključka da četverogodišnjaci i petogodišnjaci provode 85% vremena u sedentarnim aktivnostima, a da su u umjerenim i teškim aktivnostima svega 5% ili 34 minute dnevno.

Na osnovu anketnog upitnika koji je obrađen u ovome istraživanju i putem kojeg se dobiva koeficijent aktiviteta djece (prema dosadašnjim istraživanjima), prosječna vrijednost kineziološkog aktiviteta na ukupnom uzorku djece iznosi 4,02. Janz, Broffitt i Levy (2005) su proveli istraživanje na predškolskoj djeci koristeći isti upitnik kakav je primijenjen u ovome radu (NPAQ) te je dobiveni prosječni koeficijent kineziološke aktivnosti djece 3,30. Čuljak (2013) je u svom istraživanju na sedmogodišnjacima dobio koeficijent kineziološke aktivnosti 3,80. U usporedbi sa dosadašnjim istraživanjima, ispitanici o ovome istraživanju imaju iznadprosječnu kineziološku aktivnost. Autori smatraju kako se dobiveni iznadprosječni koeficijent kineziološkog aktiviteta može povezati sa uzorkom ispitanika i mjestu boravka istih, koji pripada ruralnom dijelu, a koji

se ne može usporediti sa rezultatima djece koja žive u velikim urbanim sredinama.

Rezultati normaliteta distribucije kod kineziološkog aktiviteta ne odstupaju statistički značajno od normalne distribucije ($\text{maxD}=0,11$), dok kod sedentarnih aktivnosti distribucija odstupa statistički značajno od normalne distribucije ($\text{maxD}=0,20$).

Tablica 1. Parametri deskriptivne statistike i rezultati testiranja normaliteta distribucije za varijable kineziološki aktivitet (KA) i neaktivitet/sedentarne aktivnosti (SA) na uzorku djevojčica

Varijабла (djevojčice)	N	Mean	Min	Max	SD	CV%	Skew	Kurt	KS maxD
KA	42	3,90	2,57	5,00	0,46	11,44	-0,18	0,63	0,09
SA	42	142,73	70,00	360,00	64,12	44,92	1,70	3,39	0,21

LEGENDA: N - broj ispitanika; Mean – aritmetička sredina; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat; SD – standardna devijacija; CV% - koeficijent varijabilnosti; Skew – mjera asimetrije; Kurt – mjera izduženosti distribucije; KS maxD – normalitet distribucije; maxD=0,20 za N=42 ($p<0,05$)

Tablica 2. Parametri deskriptivne statistike i rezultati testiranja normaliteta distribucije za varijable kineziološki aktivitet (KA) i neaktivitet/sedentarne aktivnosti (SA) na uzorku dječaka

Varijабла (dječaci)	N	Mean	Min	Max	SD	CV%	Skew	Kurt	KS maxD
KA	58	4,10	3,00	4,85	0,42	10,42	-0,45	0,07	0,13
SA	58	126,03	40,00	480,00	63,38	50,28	3,08	16,43	0,19

LEGENDA: N - broj ispitanika; Mean – aritmetička sredina; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat; SD – standardna devijacija; CV% - koeficijent varijabilnosti; Skew – mjera asimetrije; Kurt – mjera izduženosti distribucije; KS maxD – normalitet distribucije; maxD=0,17 za N=58 ($p<0,05$)

Tablica 3. Parametri deskriptivne statistike i rezultati testiranja normaliteta distribucije za varijable kineziološki aktivitet (KA) i neaktivitet/sedentarne aktivnosti (SA) na ukupnom uzorku

Varijабла (ukupno)	N	Mean	Min	Max	SD	CV%	Skew	Kurt	KS maxD
KA	100	4,02	2,57	5,00	0,45	11,24	-0,35	0,19	0,11
SA	100	133,05	40,00	480,00	63,91	48,03	2,40	9,66	0,20

LEGENDA: N - broj ispitanika; Mean – aritmetička sredina; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat; SD – standardna devijacija; CV% - koeficijent varijabilnosti; Skew – mjera asimetrije; Kurt – mjera izduženosti distribucije; KS maxD – normalitet distribucije; maxD=0,13 za N=100 ($p<0,05$)

S obzirom da rezultati normaliteta distribucije kod kineziološkog aktiviteta odstupaju statistički značajno od normalne distribucije za utvrđivanje razlika između dječaka i djevojčica koristio se T-test. Rezultati pokazuju razlike između dječaka i djevojčica u kineziološkim aktivnostima gdje su dječaci aktivniji od djevojčica. Prema istraživanju Vale, Santos, Soares-Miranda, Silva i Mota (2011) dječaci više vremena provode u umjerjenim i teškim aktivnostima od djevojčica. Prema rezultatima Pete i sur. (2008), dječaci su aktivniji od djevojčica, a trogodišnjaci su aktivniji od četverogodišnjaka i petogodišnjaka.

Tablica 4. Rezultati T-testa između dječaka i djevojčica u varijabli kineziološkog aktiviteta (KA)

Varijabla	MEAN Ž	MEAN M	t-value	p
KA	3,92	4,11	-2,05	0,04

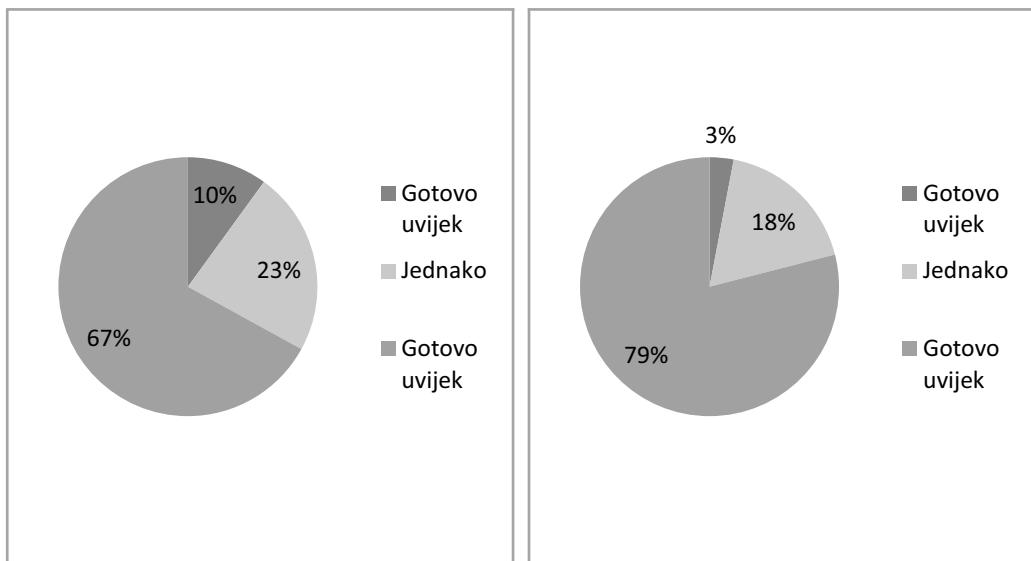
LEGENDA: MEAN – aritmetička sredina; t-value – vrijednost t-testa; p – razina značajnosti

Prema rezultatima normaliteta distribucije kod sedentarnih aktivnosti, rezultati odstupaju statistički značajno od normalne distribucije, te se za utvrđivanje razlike između dječaka i djevojčica koristio Mann-Whitney U test. Rezultati su pokazali da nema statistički značajne razlike vremena provedenog za televizijom i kompjuterom između dječaka i djevojčica. Prema istraživanju Čuljak (2013) djeca u sedentarnim aktivnostima dnevno provedu 160 minuta, a istraživanje Lovrić (2016) je pokazalo dnevnu sedentarnu aktivnost od 150 minuta. Dnevna sedentarna aktivnost djece u ovom istraživanju je 133,05 minuta.

Tablica 5. Rezultati Mann-Whitney U testa za testiranje razlike između dječaka i djevojčica u varijabli sedentarne aktivnosti (SA)

Varijabla	SUM Ž	SUM M	P
SA	2667,00	2383,00	0,32

LEGENDA: SUM – ukupan zbroj rezultata; p – razina značajnosti



Graf 1. Preferira li dijete više žive ili mirne igre

Graf 2. Voli li se dijete baviti sportom

Kada je riječ o igrama koje djeca njih 10% je odgovorilo da više voli mirne igre poput čovječe ne ljuti se, a dok je njih 67% odgovorilo da preferira žive igre poput nogometa, košarke i dr. U skladu s tim, 79% ispitane djece se voli baviti sportom, a samo njih 3% je nezainteresirano za sport uopće.

Zaključak

Na osnovu glavnog cilja ovoga istraživanja utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u kineziološkom aktivitetu. Pošto je istraživanje provedeno u ruralnom području može se zaključiti kako djeca ruralnog područja više vremena provode u aktivnostima zbog slabije naseljenosti područja. Ruralna područja imaju manje organiziranih kinezioloških aktivnosti od urbanih područja (Badrić, Prskalo i Šilić, 2011), ali zato djeca imaju više prostora za igre u slobodno vrijeme. Tjelesna aktivnost se mora poticati u okviru djetetove prirodne želje za kretanjem. Djeca predškolske dobi vole kretanje, vole biti u pokretu. Budući da se putem igre najbolje izražavaju, tjelesne aktivnosti bi se trebale provoditi kroz igru koja sadrži sva motorička gibanja. Svrha kvalitetne tjelovježbe sastoji se u stjecanju pozitivnih iskustava u učenju motoričkih gibanja i socijalizaciji djeteta (Andrijašević, 2008). Treba im omogućiti tjelesnu aktivnost da bi imali normalne uvjete za pravilan i prirođan rast i razvoj. Svakodnevna razina tjelesnih aktivnosti je najbolja zaštita zdravlja, a i najbolji način za normalno funkcioniranje kasnije u odrasloj dobi, a i doprinosi uspjehu u intelektualnim aktivnostima. Uz pomoć igara i sportskih aktivnosti, dijete uči i razvija složenije motoričke vještine. Findak (1995) navodi da je igra najautonomnija čovjekova aktivnost i najizrazitiji oblik djeće aktivnosti. Mora biti primjerena razvojnim karakteristikama te jednostavna na način da se omogući svoj djeci da u njoj sudjeluju i raznovrsna, jer više doprinosi razvoju djeteta. Velikim brojem ponavljanja različitih kretnji razvijaju i odnos sa okolinom. Dijete koje je motorički sposobnije lakše dolazi do informacija u okolini koja ga okružuje (Sindik, 2008). Važno je da dijete zavoli aktivnosti bez forsiranja i nametanja uspjeha i natjecanja. Sve treba teći postepeno. Posljedice toga mogu biti gubljenje motivacije za sudjelovanjem u tjelesnim aktivnostima, ali i rušenje samopouzdanja djeteta (Sindik, 2008).

Predškolska djeca sve više vremena provode za kompjuterom i televizorom te se to odražava na njihovo ponašanje. Zabrinjavajuća je činjenica da dijete prosječno tjedno proveđe 1680 minuta ispred televizora, dok s roditeljima provodi tek oko 38 minuta u suvislom razgovoru (Mikić i Rukavina, 2006). Televizija, računalo i internet kao mediji odvlače pažnju djece i otežavaju im igru. Djecu treba educirati da su televizija i kompjuter samo jedni od mogućih oblika zabave, te im je potrebno omogućiti da što više vremena provedu u druženju s obitelji i ostalom djecom i poticati ih na bavljenje različitim sportskim aktivnostima.

Literatura

- Anderson, R. E., & DiNubile, N. A. (1999). Exercise, an active lifestyle, and obesity-making the exercise prescription work. *The Physician and Sports Medicine*, 27(10), 41-50.
- Andrijašević, M. (2008). *Kineziološka rekreacija i kvaliteta života*. Kineziološki fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 350-361.
- Badrić, M., & Barić, A. (2006). Primjenjivi sadržaji kineziologije u razvoju ekoosjetljivosti i ekokomunikacije u izvannastavnim aktivnostima učenika. *Zbornik radova*, 15, 393-

397.

- Badrić, M., Prskalo, I., & Šilić, N. (2011). Razlike u strukturi slobodnog vremena između učenika urbanih i ruralnih područja. *Tjelesna i zdravstvena kultura u 21. stoljeću-komponentencije učenika*, 58-65.
- Božanić, A. (2011). *Vrednovanje i analiza razvoja motoričkih znanja u ritmičkoj gimnastici*. Doktorska disertacija, Kineziološki fakultet, Sveučilište u Splitu
- Cardon, G. M., & De Bourdeaudhuij, I. M. (2008). Are preschool children active enough? Objectively measured physical activity levels. *Research quarterly for exercise and sport*, 79(3), 326-332.
- Chinn, S., & Rona, R. J. (2001). Prevalence and trends in overweight and obesity in three cross sectional studies of British children, 1974-94. *Bmj*, 322(7277), 24-26.
- Čuljak, Z. (2013). *Transfer biotičkih motoričkih znanja na stupanj specijaliziranih znanja iz sportske gimnastike*. Doktorska disertacija, Kineziološki fakultet, Sveučilište u Splitu.
- Findak, V. (1995). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju*. Zagreb: Školska knjiga
- Janz, K. F., Broffitt, B., & Levy, S. M. (2005). Validation evidence for the Netherlands physical activity questionnaire for young children: the Iowa bone development study. *Research quarterly for exercise and sport*, 76(3), 363-369.
- Lovrić, F. (2016). *Konstrukcija, validacija i primjena bilateralnih kinezioloških testova za procjenu razine lokomotornih i manipulativnih mooričkih znanja kod sedmogodišnjaka*. Doktorska disertacija, Kineziološki fakultet, Sveučilište u Splitu.
- Markuš, D., Andrijašević, M., & Prskalo, I. (2008). Tjelesna aktivnost maturanata. *Odgojne znanosti*, 10(2 (16)), 349-367.
- Mikić, K., & Rukavina, A. (2006). Djeca i mediji. *Hrvatski filmski ljetopis*.
- Montoye, H. J., Kemper, H. C. G., Saris, W. H. M., & Washburn, R. A. (1996). Measuring Physical Activity and Energy Expenditure. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ogden, C. L., Flegal, K. M., Carroll, M. D., & Johnson, C. L. (2002). Prevalence and trends in overweight among US children and adolescents, 1999-2000. *Jama*, 288(14), 1728-1732.
- Pate, R. R., McIver, K., Dowda, M., Brown, W. H., & Addy, C. (2008). Directly observed physical activity levels in preschool children. *Journal of school health*, 78(8), 438-444.
- Reilly, J. J. (2008). Physical activity, sedentary behaviour and energy balance in the preschool child: opportunities for early obesity prevention: Symposium on 'Behavioural nutrition and energy balance in the young'. *Proceedings of the Nutrition Society*, 67(3), 317-325.
- Sindik, J. (2008). *Sport za svako dijete*. Buševec, Ostvarenje doo
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 547-558.
- Vale, S., Santos, R., Soares-Miranda, L., Silva, P., & Mota, J. (2011). The importance of physical education classes in pre-school children. *Journal of paediatrics and child health*, 47(1-2), 48-53.
- Vuori, I. (2004). Physical inactivity is a cause and physical activity is a remedy for major

- public health problems. *Kineziologija*, 36(2), 123-153.
- Wang, J., Miao, D., Babu, S., Yu, J., Barker, J., Klingensmith, G., Rowers, M., Eisenbarth, G.S. & Yu, L. (2007). Prevalence of autoantibody-negative diabetes is not rare at all ages and increases with older age and obesity. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 92(1), 88-92.

Kinesiological activity of preschool children in district Posušje

Martina Rezić, Marijana Vranjković i Ivana Čerkez Zovko

Abstract—Preschool age is an ideal period to establish healthy and active lifestyle for stimulating development of motor and functional skills and positive impact at proper growth and development of children. It is important already in preschool age to bring closer sport to children through games and through them develop basic skills and abilities. Development of motor movements, through which basic motor knowledge is being developed which implies running, jumping and throwing, which contribute to children's physical and cognitive development are considered as basics for active life. Based on that, aim of this work is to examine the real impact of motions and kinesiological activities on characteristics and abilities, but also the health of children of preschool age in district Posusje. The sample of respondents were 100 preschool age children (58 boys and 42 girls) from 2 kindergarten which parents fulfilled questionnaire which was made of nine questions for the purpose of getting the informations about kinesiological activity of children. The results of research have shown that 79% of examined children like to do the sports, while only 3% of them are uninterested for sport. When it is about active (football, basketball, running) and calm (social games) games 67% of children prefers more active games, while 10 % prefers more calm games and 23% of them loves equally calm and active games.

Key words: activity, media, motor movements, sport, kindergarten

Prethodno priopćenje

Čimbenici povezani s pušenjem cigareta kod mladih iz Hrvatske: studija utemeljena na stanovništvu

Goran Sporiš

Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet,
Zavod za opću i primjenjenu kineziologiju, Zagreb, Hrvatska
sporis.79@gmail.com

Sažetak–Pozadina: Malo je poznato kako bi potencijalni čimbenici mogli utjecati na pušenje cigareta u zemljama u razvoju. Glavna svrha ove studije bila je istražiti povezanost čimbenika i pušenje cigareta na velikom uzorku mladih. Metode: 2100 studenata (1059 žena) bili su sudionici u ovom poprečnom ispitivanju. Da bismo procijenili pušenje cigareta i čimbenike, koristili smo prethodno provjerene upitnike. Rezultati: U jednostrukom modelu, žene ($OR = 1,35$, 95% CI 1,11-1,65), prekomjerna tjelesna težina / pretilo ($OR = 1,40$, 95% CI 1,08-1,81), loša samo procjena zdravstvenog statusa ($OR = 2,14$; 95% CI 1,49-4,07), prekomjerno pijenje ($OR = 3,08$, 95% CI 1,54-2,98), loša kvaliteta sna ($OR = 1,52$, 95% CI 1,24-1,86) ($OR = 1,44$; 95% CI 1,16-1,80), visoki psihički poremećaj ($OR = 1,88$; 95% CI 1,40-2,52), kronična bolest ($OR = 1,89$; 95% CI 2,33-4,08) 95% CI 1,38-2,58) i redovito konzumiranje energetskih napitaka ($OR = 1,25$, 95% CI 1,02-1,54) bili su povezani s većom vjerojatnosti da budu pušači. Kada su svi modeli uključeni istodobno, ostala je ista povezanost s pušenjem cigareta. Zaključak: Naše istraživanje pokazuje da se spomenuti čimbenici trebaju uzeti u obzir prilikom utvrđivanja i provedbe posebnih politika i strategija koje smanjuju prevalenciju pušenja u mladih i poboljšavaju zdravstveno ponašanje.

Ključne riječi: logistička regresija; mladi; pušenje; odnos prema zdravlju; udruge;

Uvod

Pušenje je postalo glavni javni zdravstveni problem širom svijeta, uzrokujući između 5 i 6 milijuna smrtnih slučajeva godišnje, s porastom prevalencije do 10 milijuna do 2025. (WHO, 2011). Oko 1,3 milijarde ljudi trenutno puši u svijetu, od kojih oko 47% muškaraca i 12% žena puše redovito (Jha, 2009). Dobro je dokumentirano da je pušenje cigareta povezano s negativnim zdravstvenim ishodima, kao što su kardiovaskularni, plućni, muskuloskeletalni i problemi s disanjem (Akl i sur., 2010) te ukupna smrtnost (Rogers i

sur., 2005). Odrasli i vrlo stara populacija i mlađe odrasle osobe imaju povećan rizik ka istraživanju uporabe duhana (Thompson i sur., 2007). Istraživanja provedena u razvijenim zemljama pokazala su da je gotovo 50% njih koristilo duhan u protekloj godini [6]. U zemljama u razvoju, prevalencija pušenja cigareta među mladim odraslim osobama iznosi između 5% i gotovo 50% u zemljama s niskim i srednjim dohotkom (Roti i sur., 2007; Al-Sheyab i sur., 2014, Berg i sur., 2014; Eticha i sur., 2014.; Mbatchou i sur., 2013), sa tendencijom rasta [WHO, 2011]. U Hrvatskoj prevalencija sadašnjih pušača iznosi oko 24%, a standardizirana stopa smrtnosti od raka pluća je 70,3 / 100,000 kod muškaraca i 15,9 / 100,000 žena, ističemo kako pušenje cigareta i općenito upotreba duhana ostaje i dalje glavni javno zdravstveni problem u zemljama u razvoju, unatoč postojećim strategijama protiv duhana kojima je cilj smanjenje prevalencije pušenja (Padjen i sur., 2012). Prethodne su studije pokazale da se pušenje cigareta kod mladih pripisuje brojnim čimbenicima (Roti i sur., 2007; Al-Sheyab i sur., 2014, Berg i sur., 2014; Eticha i sur., 2014.; Mbatchou i sur., 2013), dok se do danas nije istraživala veza između čimbenika i pušenja cigareta u Hrvatskoj. Zbog toga što je pušenje primarno inicirano na početku srednje škole (14-15 godina) i postaje loš način života u nadolazećim godinama života, potrebno je istražiti potencijalne čimbenike koji bi se mogli pripisati pušenju cigareta. Stoga je glavna svrha ove studije bila istražiti povezanost presjeka među čimbenicima i pušenja cigareta na velikom uzorku mladih.

Materijali i metode

Sudionici studije

Ova je studija provedena među studentima u Zagrebu, glavnom gradu Hrvatske s oko 1.000.000 građana. Sveučilište u Zagrebu sastoji se od 33 fakulteta (odjela), a od 65 000 do 70 000 svake godine upisano je na Sveučilište. Za odabir fakulteta korišten je slučajan postupak uzorkovanja. U prvoj fazi smo nasumce odabrali 8 od 33 fakulteta. Randomizacija je izvršena zamjenom, gdje je svaki fakultet imao jedinstveni broj i izvučen iz kutije. U drugoj fazi kontaktirali smo učitelje s odabranih fakulteta kako bismo mogli organizirati postupak uzorkovanja. Obavijest o zapošljavanju poslana je putem e-pošte i e-newslettera nastavnicima s upitom za davanje studijskih informacija studentima. Svih 8 fakulteta pristalo je sudjelovati u studiji, koje predstavljaju 2320 studenata upisanih u akademsku godinu 2017./2018. Od toga, 2100 studenata (1041 muškaraca i 1059 žena, u dobi od 18 do 24 godine) pružilo je potpune podatke (90,5%) i bili su upisani u daljnju analizu. Studenti su došli iz raznih društvenih (psihologija, političke znanosti, ekonomija i poslovanje), tehničkih (računarstvo, informacijske tehnologije, elektrotehnika, građevinarstvo, strojarstvo, grafička umjetnost i pomorska arhitektura) i medicinskih (liječnici, fizioterapeuti, medicinske sestre) područja studiranja. Prije glavne analize ispitali smo razlike između sudionika i ne-sudionika. Nisu zabilježene značajne razlike i nije bilo potencijalnih pristranosti ($p = 0,21-0,74$). Sve analize i postupci bili su anonimni i u skladu s Helsinškom deklaracijom i odobrilo ih je Etičko povjerenstvo Kineziološkog fakulteta. Također, svi sudionici dali su svoj pisani pristanak za sudjelovanje u studiji.

Varijabla rezultata

Da bismo procijenili trenutni status pušenja sudionika studije, postavili smo sljedeće pitanje: "Koji je vaš trenutni status pušenja?". Mogući odgovori su bili: (1) trenutni pušač, (2) bivši pušač i (3) nepušač.

Čimbenici

Sudionici su sami izvjestili o njihovoj visini u metrima (m) i težini u kilogramima (kg) iz kojih je izračunat indeks tjelesne mase (kg / m²). Prije nego što je započela studija, odabrali smo 35 muškaraca i 40 žena kako bismo potvrdili visinu i težinu koju su sami izvijestili s objektivnom mjerom koju je izmjerilo anketno osoblje. Pearsonov koeficijent korelacijske pokazao je odličan odnos između dvije mjere kod muškaraca ($r=0,96$) i žena ($r=0,97$). U svrhu ove studije podijelili smo indeks tjelesne mase u dvije kategorije: (1) normalna (18,5-24,9 kg / m²) i (2) prekomjerna težina / pretilost ($\geq 25,0$ kg / m²). Samoprocjena zdravlja procijenjena je jednim stavkom pitanja: "Kako biste ocijenili svoje zdravlje?". Odgovori su poredani Likertovom ljestvicom: (1) vrlo loše, (2) loše, (3) neodređeno, (4) dobro i (5) odlično. Ova je mjera prethodno bila procijenjena kao pouzdana i valjana [13]. U svrhu ove studije dihotomizirali smo varijablu ishoda u "dobre" (neodređeno, dobro i odlično) nasuprot "lošima" (loše i vrlo loše) kod samoprocjene zdravlja [14]. Da bismo procijenili kvalitetu spavanja, koristili smo Pittsburgh upitnik za procjenu kvalitete spavanja [15]. Sastoji se od 19 pitanja koja stvaraju 7 glavnih komponenti. Svaka komponenta je rezultat od 0 do 3 točke, pri čemu niža točka ne pokazuje nikakve probleme, dok viši rezultat označava pogoršanje problema u sljedećem redoslijedu: (1) subjektivna kvaliteta sna (vrlo dobra ili vrlo loša), (2) latencija spavanja (≤ 15 minuta (> 60 minuta)), (3) trajanje spavanja (≥ 7 sati do < 5 sati), (4) učinkovitost spavanja ($\geq 85\%$ do $< 65\%$ sati spavanja / sati u krevetu), (5) poremećaji spavanja (6) korištenje lijekova za spavanje (nитко до ≥ 3 puta tjedno) i (7) dnevne disfunkcije (nije problem do veoma veliki problem). Svih sedam komponenti se zatim zbrajamu kako bi se stvorila skala od 0 do 21 bodova. U svrhu ove studije, konačni brojčani rezultat (0-21) dihotomizirani su u dvije kategorije: (1) ≤ 5 (dobra kvaliteta sna) u odnosu na (2) > 5 (slaba kvaliteta sna) [15]. Pouzdanost upitnika u našoj studiji bila je zadovoljavajuća (Cronbachov $\alpha = 0,73$). Materijalni status ocijenjen je jednim pitanjem: "Kako vidite svoj materijalni status, temeljeno na zanimanju kojim se bave roditelji?". Odgovori su bili: (1) nisko, (2) srednje i (3) visoko. Stvorili smo dvije kategorije kako slijedi: (1) nisko i (2) srednje / visoko. Učestalost konzumacije alkohola procjenjivana je jednim pitanjem: "Koliko često pijete (za muškarce) 5 ili više i (za žene) 4 ili više pića u jednoj prilici?" [16]. Oni koji su pili (za muškarce) 5 ili više i (za žene) 4 ili više pića u jednoj prilici bili su kategorizirani kao "Da", u usporedbi s grupom "Ne" koja je u jednom trenutku pila manje pića. Radni status procijenjen je jednim pitanjem: "Radite li trenutno?" S odgovorima "Da" i "Ne". Psihološka je poteškoća procijenjena pomoću Kesslerovog 6 upitnika: (1) "Koliko se često tijekom posljednjih 30 dana osjećate nervoznim?", (2) "Koliko se često tijekom posljednjih 30 dana osjećate beznadno?", (3) "Koliko se često tijekom posljednjih 30 dana osjećate nemirno ili nervozno?" (4) "Koliko se

često tijekom posljednjih 30 dana osjećate toliko depresivno da vas ništa ne može razveseliti?" (5) "Koliko često u posljednjih 30 dana mislite da je sve bilo naporno? "i (6)" Koliko se često tijekom posljednjih 30 dana osjećate bezvrijedno? "(Kessler i sur., 2003). Svako pitanje se boduje od 0 (nikada) do 4 (cijelo vrijeme). Bodovi svakog pitanja sažeti su između 0-24, gdje niži bodovi ukazuju na nižu razinu psihičke smetnje. Kessler i sur. pokazali su da odgovori <13 bodova naspram ≥ 13 bodova dijele sudionike bez i sa psihološkim poteškoćama. Prisutnost ili odsutnost kronične bolesti procijenjena je jednim stavkom i to pitanjem: "Da li vam je ikada liječnik rekao da imate bilo kakvu kroničnu bolest?" s odgovorima "Da" i "Ne". Kako bismo procijenili potrošnju energije, pitali smo sljedeće: "Da li redovito konzumirate energetsko piće (Coca-Cola, Red Bull, kava) s odgovorima "Da" i "Ne". Kako bismo procijenili tjelesnu aktivnost u posljednjih 7 dana, koristili smo upitnik za međunarodnu fizičku aktivnost, pouzdan i valjan instrument koji mjeri fizičku aktivnost ispitanika u dobi od 18 do 65 godina Craig i sur., 2003). Stvorili smo dihotomiziranu varijablu u kojoj su "dovoljno aktivni" sudionici sudjelovali u najmanje 150 min tjedno u umjerenoj fizičkoj aktivnosti ili 75 minuta snažnoj tjelesnoj aktivnosti ili 3) ekvivalentnu kombinaciju obje protiv "nedovoljno aktikvnih "sudionika (WHO, 2010).

Analiza podataka

Osnovne deskriptivne statistike sudionika studije prikazane su kao frekvencije (N) i postoci (%). Razlike između kategoričkih varijabli između "nepušača" i "pušača" analizirane su pomoću Chi-square testa. Da bismo istražili povezanost pušenja cigareta i faktora, izvodili smo niz logističkih regresijskih analiza. Izračunali smo neparne omjere (OR) s 95% intervala pouzdanosti (95% CI). Pušenje cigareta bio je glavni ishod u ovom istraživanju. Prvo, svaki smo čimbenik unijeli u jedinstveni model (model 1). Drugo, istodobno smo unijeli sve čimbenike u multivarijatni model (model 2). Značaj je postavljen na $\alpha \leq 0,05$ i bio je dvostrani (dvostrani). Sve su analize provedene u Statističkom paketu za društvene znanosti, ver. 22 (IBM Corp., Armonk, NY, USA).

Rezultati

Osnovna deskriptivna statistika prikazana je u tablici 1. Veći postotak žena prijavljen je kao trenutni pušač, u usporedbi s muškarcima. Veći postotak pušača bio je prekomjerne tjelesne težine / pretilo, imao je lošu samoprocjenu zdravstvenog statusa i lošu kvalitetu spavanja, imao je slab materijalni status, često je pio, bio je zaposlen, imao je visoku razinu psihičku psihičkih smetnji i prisutnost kronične bolesti, češće su konzumirali energetska pića i češće bili "nedovoljno" aktivni. Odnosi između pušenja cigareta i potencijalnih čimbenika prikazani su u Tablici 2. U modelu 1 faktori: žene (OR = 1,35; 95% CI 1,11-1,65), prekomjerna težina / pretilo (OR = 1,40; 95% CI 1,08-1,81) (OR = 2,14, 95% CI 1,54-2,98) i loša kvaliteta sna (OR = 1,52, 95% CI 1,24-1,86), u nižem materijalnom statusu (OR = 2,46, 95% CI 1,49 (OR = 3,08; 95% CI 2,33-4,08), zaposlen (OR = 1,44, 95% CI 1,16-1,80), s visokim psihičkim poremećajima (OR = 1,88; 95% CI 1,40 (OR = 1,89; 95% CI 1,38-2,58) i redovito konzumiranje energetskih napitaka (OR = 1,25; 95% CI 1,02-1,54) povezani su sa većom

vjerojatnošću za biti pušaćem. Kada su svi faktori istodobno uneseni u model (model 2), isti čimbenici ostaju povezani s većom vjerojatnosti da budu pušači. Fizička aktivnost nije bila povezana s pušenjem u oba jednoznačna i multivarijantna modela ($p=0.232-0.779$).

Rasprava

Glavna svrha ove studije bila je istražiti povezanost između faktora i pušenja cigareta na velikom uzorku mlađih. Naša je studija pokazala da je pušenje cigareta povezano s brojnim socioekonomskim i životnim čimbenicima. Ovo je prva studija koja istražuje takve odnose u populaciji mlađih u Hrvatskoj. Utvrdili smo da 24,1% mlađih odraslih puši, što je slično nekim prethodnim studijama [6-12]. Skupina prethodnih studija provedenih među studentima iz zemalja s niskim i srednjim dohotkom pokazala je da prevalencija trenutnog pušenja iznosi oko 20% do 35% čimbenicima (Roti i sur., 2007; Al-Sheyab i sur., 2014; Berg i sur., 2014; Eticha i sur., 2014.; Mbatchou i sur., 2013.). Međutim, široki postotak raspona trenutne prevalencije pušenja cigareta među mladima mogao bi se objasniti nedostatkom standardne definicije kojom bi se procijenio. Kao i kod prethodnih studija čimbenicima (Roti i sur., 2007; Al-Sheyab i sur., 2014; Berg i sur., 2014; Eticha i sur., 2014.; Mbatchou i sur., 2013.), pronašli smo nekoliko čimbenika koji su bili povezani s aktualnim pušenjem cigareta. Međutim, utvrdili smo da su žene vjerojatnije aktualni pušači, što nije u skladu s prethodnim studijama čimbenicima (Roti i sur., 2007; Al-Sheyab i sur., 2014; Berg i sur., 2014; Eticha i sur., 2014.; Mbatchou i sur., 2013.). Takva proturječna otkrića mogu se objasniti činjenicom da smo proveli studiju među studentima koji trenutno studiraju u urbanom dijelu glavnoga grada Hrvatske. Štoviše, pušenje cigareta za djevojčice društveno je prihvaćeno u noćnim klubovima i barovima koji se uglavnom nalaze u urbanim područjima, što logično povećava upotrebu cigareta kod djevojčica. Drugi razlog može biti nedostatak izvanškolskih aktivnosti (slobodno vrijeme tjelesna aktivnost, organizirana tjelesna aktivnost) i društveno prihvatanje koje je povećalo prevalenciju pušenja cigareta u žena. Treće, pušenje je društveno prihvatljivo ponašanje za djevojke u Hrvatskoj zbog emancipacije i pripadnosti određenoj skupini. Jedna je prethodna studija izvjestila da većina sadašnjih pušača navodi kako su počeli pušiti zbog pritiska vršnjaka (Eticha i sur., 2014). Također smo otkrili da su mlađe odrasle osobe koje su pušile imale veću vjerojatnost da će izvjestiti o negativnim navikama o životnom stilu, kao što su loša samoprocjena zdravlja, slaba kvaliteta spavanja, prekomjerna tjelesna težina ili pretilost i visoka razina psihičkih poteškoća. Kao što je već spomenuto, pušenje je povezano s nizom negativnih zdravstvenih ishoda i može povećati rizik od plućnih i mentalnih bolesti te bolesti dišnog sustava, koji su povezani s tjelesnim i duševnim zdravljem i kvalitetom sna Jaehne i sur., 2012). Točnije, Jaehne i sur. pokazali su da pušači imaju kraće razdoblje spavanja, veću latenciju spavanja, veću brzinu kretanja oka tijekom spavanja, snažniju apneju u snu i pokrete nogu tijekom spavanju od nepušača. I niski materijalni status te zaposlenost bili su povezani s višim izgledima da su pušači. Jedna je studija pokazala da su stope pušenja četiri puta veće među sudionicima u niskom materijalnom statusu u usporedbi s onima u najvišoj, zbog njihove potrošnje na duhan što dovodi do manje slobodnih finansijskih sredstava (Hiscock i sur., 2012). S

druge strane, fizička zanimanja također su povezana s višim stopama pušenja (Leinsalu i sur., 2007). Opijanje i potrošnja energetskih pića često su vrlo povezane s pušenjem cigareta. Utvrdili smo da je za sudionike koji su se opijali više od tri puta vjerojatnije da su pušači. Jedna nedavna studija pokazala je iste asocijacije, gdje je kod onih koji su pušili bila 3.1 puta veća vjerojatnost da će popiti piće (Woolard i sur., 2015). Dokazi su također pokazali da kofein i nikotin međusobno djeluju na farmakološkoj razini. Naime, nikotin ubrzava metabolizam kofeina, što znači da redoviti korisnici nikotina moraju uzimati više kofeina nego ne-korisnici kako bi postigli isti učinak (Wolk i sur., 2012). Na kraju smo pronašli povezanost između "nedovoljne" tjelesne aktivnosti i pušenja cigareta u oba modela. Studija koju su proveli Ali i sur. [26] pokazalo je da 1 dodatna tjedna pojавa vježbe dovodi do smanjenja od 0,3% u vjerojatnosti pušenja i dovelo je do smanjenja broja popušenih cigareta od strane pušača za 4,1% tijekom mjeseca. Također su izvjestili da je fizička aktivnost od najmanje 7 puta tjedno pokazala najveće prednosti u smislu smanjenja pušenja za oba spola. Međutim, učestalost tjelesne aktivnosti 7 puta tjedno bila je zastupljena sa samo 4% u našoj studiji. Dakle, odsutnost povezanosti mogla bi biti posljedica malog broja sudionika koji se bave fizičkom aktivnošću 7 puta tjedno i uporaba subjektivnih metoda, što bi moglo dovesti do pogreške mjerenja. Ova studija ima nekoliko ograničenja. Prvo, zbog poprečnog dizajna, ne možemo isključiti mogućnost obrnute uzročnosti, odnosno da li pušenje cigareta dovodi do prekomjerne tjelesne težine/pretilosti, loše samoprocjene zdravlja i slabe kvalitete sna, više razine psihičkih smetnji, veće razine opijanja itd. Drugo, koristili smo subjektivne metode (upitnike) za procjenu ishoda i nezavisnih varijabli. Iako su ti upitnici prethodno pokazali dobre psihometrijske karakteristike, moglo je dovesti do potencijalne pogreške mjerenja i pojave subjektivnosti. Treće, nismo se prilagodili nekim društvenim čimbenicima, kao što je povijest pušenja roditelja ili vršnjaka ili početku pušenja kao u nekim prethodnim studijama [7-11]. Buduće studije trebale bi istražiti longitudinalne veze između pušenja cigareta i navedenih faktora, kako bi se utvrdio usporedan smjer.

Zaključci

Naša je studija pokazala da brojni čimbenici, kao što su prekomjerna tjelesna težina/pretilost, siromašna samoprocjene zdravlja i slaba kvaliteta spavanja, niska razina materijalnog stanja, visoku razinu psiholoških smetnji i sudjeluju u opijanju i konzumiranje energetskih napitaka povezani sa pušačima. Naši čimbenici trebaju se uzeti u obzir pri uspostavljanju i provedbi posebnih strategija i politika za smanjenje stope pušenja, osobito u populaciji mladih.

Zahvala: Zahvaljujemo svim studentima i nastavnicima zbog njihovog oduševljenog sudjelovanja u studiji.

Financiranje: ovaj je rad bio samofinanciran.

Konkurentni interesi: Autori izjavljuju da nema konkurenčkih finansijskih interesa i da nema sukoba interesa.

Pacijentov pristanak: Dobiven (napisan).

Odobravanje etike: Etičko povjerenstvo Kineziološkog fakulteta.

Literatura

- World Health Organization. (2011). *WHO Report on the Global Tobacco Epidemic, Warning about the Dangers of Tobacco*. Geneva, Switzerland: WHO Press.,
- Jha P. (2009). Avoidable global cancer deaths and total deaths from smoking. *Nat Rev Cancer*. 9:655–664.
- Akl, E.A.; Gaddam, S.; Gunukula, S.K.; Honeine, R.; Jaoude, P.A.; Irani, J. (2010). The effects of waterpipe tobacco smoking on health outcomes: A systematic review. *Int. J. Epidemiol.* 39, 834-857.
- Rogers, R.G.; Hummer, R.A.; Krueger, P.M.; Pampel, F.C. (2005). Mortality attributable to cigarette smoking in the United States. *Popul. Dev. Rev.* 31, 259-292.
- Thompson, B.; Coronado, G.; Chen, L.; et al. (2007). Prevalence and characteristics of smokers at 30 Pacific Northwest colleges and universities. *Nicotine Tob. Res.* 9, 429-438.
- Rigotti, N.A.; Regan, S.; Majchrzak, N.E.; Knight, J.R.; Wechsler, H. (2002). Tobacco use by Massachusetts public college students: long term effect of the Massachusetts Tobacco Control Program. *Tob. Control*. 11, 20-24.
- Rozi, S.; Butt, Z.A.; Akhtar, S. (2007). Correlates of cigarette smoking among male college students in Karachi, Pakistan. *BMC Public Health*. 7, 312.
- Al-Sheyab, N.; Alomari, M.A.; Shah, S.; Gallagher, P.; Gallagher, R. (2014). Prevalence, patterns and correlates of cigarette smoking in male adolescents in Northern Jordan, and the influence of waterpipe use and asthma diagnosis: a descriptive cross-sectional study. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 11, 9008-9023.
- Berg, C.J.; Aslanikashvili, A.; Djibuti, M. (2014). A cross-sectional study examining youth smoking rates and correlates in Tbilisi, Georgia. *Biomed. Res. Int.*, 10 pages.
- Eticha, T.; Kidane, F. (2014). The prevalence of and factors associated with current smoking among college of health sciences students, Makelle University in Northern Ethiopia. *PLoS ONE*. 9, e111033.
- Mbatchou Ngahane, B.H.; Luma, H.; Mapoure, Y.N.; Fotso, Z.M.; AfaneZe, E. (2013). Correlates of cigarette smoking among university students in Cameroon. *Int. J. Tuberc. Lung Dis.*, 17, 270-274.
- Padjen, I.; Dabić, M.; Glivetić, T.; Biloglav, Z.; Biočina-Lukenda, D.; Lukenda, J. (2012). The analysis of tobacco consumptionin Croatia--are we successfully facing the epidemic? *Cent. Eur. J. Public Health*. 20, 5-10.
- Kessler, R.C.; Barker, P.R.; Colpe, L.J.; etal. (2003). Screening for serious mental illness in the general population. *Arch. Gen. Psychiatry*. 60, 184-189.
- Craig, C.L.; Marshall, A.L.; Sjöström, M.; et al. (2003). International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Med. Sci. Sports Exerc.* 35, 1381-1395.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physicalactivity for health*. Geneva, Switzerland: WHO Press.

- Jaehne, A.; Unbehaun, T.; Feige, B.; Lutz, U.C.; Batra, A.; Riemann, D. (2012). How smoking affects sleep: a polysomnographical analysis. *Sleep Med.* 13, 1286-1292.
- Hiscock, R.; Bauld, L.; Amos, A.; Platt, S. (2012). Smoking and socioeconomic status in England: the rise of the neversmoker and the disadvantaged smoker. *J. Public Health.* 34, 390-396.
- Leinsalu, M.; Tekkel, M.; Kunst, AE. (2007). Social determinants of ever initiating smoking differ from those of quitting: a cross-sectional study in Estonia. *Eur. J. Public Health.* 17, 572-578.
- Woolard, R.; Liu, J.; Parsa, M.; et al. (2015). Smoking is associated with increased risk of binge drinking in a young adult Hispanic population at the US/Mexico border. *Subst. Abus.* 36, 318-324.
- Wolk, B.; Ganetsky, M.; Babu, K. (2012). Toxicity of energy drinks. *Curr. Opin. Pediatr.* 24, 243–251.

Tablica 1. Prevalencija i čimbenici pušenja cigareta u ispitanika u Hrvatskoj (2017)

Varijable studije	Ukupni uzorak (N=2100)	Nepušači(N=1594)	Pušači (N=506)	<i>p</i> -vrijednost*
	N (%)	N (%)	N (%)	
Spol				
Muški	1041 (49.6)	819 (51.4)	222 (43.9)	
Ženski	1059 (50.4)	775 (48.6)	284 (56.1)	0.004
Indeks tjelesne mase				
Normalni	1765 (84.0)	1358 (85.2)	407 (80.4)	
Prekomjerna težina/pretilost	335 (16.0)	236 (14.8)	99 (19.6)	0.012
Samoprocjena zdravlja				
Dobro	1935 (92.1)	1493 (93.7)	442 (87.4)	
Loše	165 (7.9)	101 (6.3)	64 (12.6)	<0.001
Kvaliteta sna				
Dobro	1310 (62.4)	1033 (64.8)	277 (54.7)	
Loše	790 (37.6)	561 (35.2)	229 (45.3)	<0.001
Materijalni status				
Srednji/visoki	2048(97.5)	1570 (98.5)	478 (94.5)	
Niski	52 (2.5)	37 (2.3)	15 (3.0)	<0.001
Opijanje				
Da	1530 (72.9)	1090 (68.4)	440 (87.0)	
Ne	570 (27.1)	394 (24.7)	176 (34.8)	<0.001
Radni status				
Nezaposlen	1579 (75.2)	1226 (76.9)	353 (69.8)	
Zaposlen	521 (24.8)	368 (23.1)	153 (30.2)	<0.001
Psihičke smetnje				
Niski	1878 (89.4)	1451 (91.0)	427 (84.4)	
Visoki	222 (10.6)	143 (9.0)	79 (15.6)	<0.001
Kronične bolesti				
Ne	1905 (90.7)	1469 (92.2)	436 (86.2)	
Da	195 (9.3)	125 (7.8)	70 (13.8)	<0.001
Energetska pida				
Ne	1405 (66.9)	1086 (68.1)	319 (63.0)	
Da	695 (33.1)	508 (31.9)	187 (37.0)	0.039
Tjelesna aktivnost				
Dovoljna	1626 (77.4)	1244 (78.0)	350 (22.0)	
Nedovoljna	474 (22.6)	383 (75.5)	124 (24.5)	0.246

*Chi-square test

Tablica 2. Odnosi između faktora i pušenja cigareta kod ispitanika, Hrvatska (2017)

Varijable studije	Model 1			Model 2		
	OR	95% CI	p-vrijednost	OR	95% CI	p-vrijednost
Spol						
Muški	1.00			1.00		
Ženski	1.35	1.11-1.65	0.003	1.33	1.07-1.66	0.011
Indeks tjelesne mase						
Normalni	1.00			1.00		
Prekomjerna težina/pretilost	1.40	1.08-1.81	0.011	1.36	1.03-1.80	0.030
Samoprocjena zdravlja						
Dobro	1.00			1.00		
Loše	2.14	1.54-2.98	<0.001	1.65	1.15-2.38	0.007
Kvaliteta sna						
Dobro	1.00			1.00		
Loše	1.52	1.24-1.86	<0.001	1.34	1.08-1.67	0.008
Materijalni status						
Srednji/visoki	1.00			1.00		
Niski	2.46	1.49-4.07	<0.001	2.00	1.17-3.40	0.011
Opijanje						
Da	1.00			1.00		
Ne	3.08	2.33-4.08	<0.001	3.23	2.43-4.30	<0.001
Radni status						
Nezaposlen	1.00			1.00		
Zaposlen	1.44	1.16-1.80	<0.001	1.30	1.02-1.64	0.030
Psihičke smetnje						
Niski	1.00			1.00		
Visoki	1.88	1.40-2.52	<0.001	1.52	1.10-2.10	0.010
Kronične bolesti						
Ne	1.00			1.00		
Da	1.89	1.38-2.58	<0.001	1.64	1.18-2.28	0.003
Energetska pida						
Ne	1.00			1.00		
Da	1.25	1.02-1.54	0.034	1.31	1.06-1.64	0.013
Tjelesna aktivnost						
Dovoljna	1.00			1.00		
Nedovoljna	1.15	0.91-1.46	0.232	0.96	0.75-1.24	0.779

Model 1: ispitivanje povezanosti između pušenja cigareta i faktora koji su posebno uneseni u model.

Model 2: ispitivanje povezanosti između pušenja cigareta i faktora koji su istodobno uneseni u model.

p <0.05

Factors associated with cigarette smoking in youth from Croatia: a population-based study

Goran Sporiš

Abstract – Background: Little is known of how potential factors might influence on cigarette smoking in developing countries. The main purpose of the present study was to explore the associations between factors and cigarette smoking in a large sample of young adults.

Methods: In this cross-sectional study, participants were 2100 university students (1059 women). To assess cigarette smoking and factors, we used previously validated questionnaires.

Results: In univariate model, being a woman ($OR=1.35$; 95% CI 1.11-1.65), being overweight/obese ($OR=1.40$; 95% CI 1.08-1.81), having poor self-rated health ($OR=2.14$; 95% CI 1.54-2.98), having poor sleep quality ($OR=1.52$; 95% CI 1.24-1.86), being in lower material status ($OR=2.46$; 95% CI 1.49-4.07), excessive binge drinking ($OR=3.08$; 95% CI 2.33-4.08), being employed ($OR=1.44$; 95% CI 1.16-1.80), having high psychological distress ($OR=1.88$; 95% CI 1.40-2.52), having a chronic disease ($OR=1.89$; 95% CI 1.38-2.58) and consuming energy drinks on a regular basis ($OR=1.25$; 95% CI 1.02-1.54) were associated with higher likelihood of being a smoker. When all factors were entered simultaneously into the model, the same associations with cigarette smoking remained.

Conclusion: Our study shows that the aforementioned factors should be taken into account, when establishing and implementing special policies and strategies that decrease the prevalence of cigarette smoking in young adults and improve health behaviours.

Key words: associations; health behaviours; young adults; smoking; logistic regression

Trajanje spavanja i kvaliteta spavanja povezani s zadovoljstvom životom kod mladih: studija utemeljena na stanovništvu

Goran Sporiš

Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet,
Zavod za opću i primjenjenu kineziologiju, Zagreb, Hrvatska
sporis.79@gmail.com

Sažetak—Glavna svrha ove studije bila je istraživanje nezavisnih i ovisnih veza između trajanja spavanja i kvalitete sna za zadovoljstvom životom na velikom uzorku mladih. U ovoj studiji poprečnog presjeka, sudionici su bili 2100 studenata (49,6% žena). Zadovoljstvo životom, trajanje spavanja i kvaliteta spavanja mjereni su pomoću strukturiranih i validiranih upitnika. Nakon prilagodbe za spol, indeks tjelesne mase, socioekonomski status, status pušenja, konzumiranje alkohola, prisutnost ili odsutnost kroničnih bolesti, psihičkih poremećaja i tjelesna aktivnost, vrlo kratko (<6 sati, OR = 3.64, 95% CI 1.48 do 8.99) i vrlo dugo (> 10 sati, OR = 2,87, 95% CI 1,53 do 5,38) trajanje spavanja i slaba kvaliteta sna (> 5 bodova, OR = 1,92, 95% CI 1,34 do 2,73) neovisno su povezani sa niskom razinom zadovoljstva životom. Kada su trajanje spavanja i kvaliteta sna istodobno uneseni u model, vrlo kratko (OR = 3.45; 95% CI 1.40 do 8.52) i vrlo dugačko (OR = 2.68; 95% CI 1.42 do 5.03) trajanje spavanja i slaba kvaliteta sna = 1,88; 95% CI 1,31 do 2,69) ostali su povezani s niskom razinom zadovoljstva životom. Naši rezultati pokazuju da 7-9 sati sna i dobra kvaliteta sna služe kao zaštitni čimbenici od niske razine zadovoljstva životom kod mladih.

Ključne riječi: depresija; logistička regresija; navike spavanja; studenti sveučilišta;

Uvod

Zadovoljstvo životom postalo je vrlo važna odrednica zdravlja, definirana kao subjektivno mišljenje prema vlastitom životu (Dieneri sur.,1999). Dobro je dokumentirano, da veće zadovoljstvo životom predviđa niži rizik od smrtnosti (Collins, Glei i Goldman, 2009; Guyen i Saloumidis, 2014) i čuva dugovječnost (Diener i Diener, 2009). Unatoč mnogim korelacijama zadovoljstva životom (Diener i Diener, 2009), trajanje

spavanja i kvaliteta sna igraju važnu ulogu u održavanju zdravstvenog statusa (Zhi i sur., 2016). Prethodne su studije pokazale da se kratko i dugo trajanje spavanja i slaba kvaliteta sna povezuju s većim rizikom od smrtnosti od svih uzroka smrti. (Cappuccio i sur., 2010; Bernert, 2015). Istraživanja o povezanosti životnog zadovoljstva i navika spavanja pokazala su da su trajanje sna spavanja i slaba kvaliteta sna kontinuirano povezani s depresivnim simptomima u općoj populaciji (Zhai, Zhang i Zhang, 2015). Međutim, samo nekoliko studija istražuje povezanost između navika spavanja i zadovoljstva životom kod mladih (Roberts, Ramsay Roberts i Duong, 2009; Perkinson-Gloor, Lemola i Grob, 2013.; Do i sur., 2013.). Općenito, longitudinalna studija Robertsa i sur. (2009) pokazala je da su sudionici, koji su prijavili kratko vrijeme spavanja na početku, imali veću vjerojatnost da će izvijestiti o lošem životnom zadovoljstvu tijekom jedne godine praćenja. Dva daljnja ispitivanja poprečnog presjeka pokazala su da je dugo trajanje spavanja povezano s boljim zadovoljstvom životom (Perkinson-Gloor, Lemola i Grob, 2013.; Do i sur., 2013.). U sustavnom pregledu Chaput i sur. (2016), kvaliteta dokaza u ove tri studije bila je niska do vrlo niska zbog ozbiljnog rizika od pristranosti (subjektivno mjerjenje i bez psihometrijskih svojstava). U usporedbi s proteklim desetljćima, mladi danas uglavnom manje spavaju (Keyes i sur., 2015) i prolaze kroz velike promjene u životnom stilu; (Perterier, Graham i Laska, 2014) To osobito podrazumijeva široku upotrebu elektroničkih medija, akademske zahtjeve koji potencijalno vode do nedovoljnog sna i loše kvalitete sna (Lager i sur., 2012), lošu prehranu (Pelletier, Graham and Laska, 2014) te nedovoljnu fizičku aktivnost (Keating i sur., 2012). Prema saznanjima autora i nakon opsežnog pregleda literature, nije bilo studija koja istražuje istodobnu povezanost trajanja spavanja i kvalitete sna s obzirom na zadovoljstvo životom kod mladih. Kao što je naglašeno nedavnom studijom, u kliničkoj praksi treba koristiti trajanje spavanja i kvalitetu sna kako bi se bolje razumjeli povezanost navika spavanja i nekih čimbenika rizika, kao što je prekomjerna tjelesna težina/pretilost (Fatima, Doi i Mamun, 2016). Stoga je glavna svrha ove studije bila istražiti odvojene i istodobne povezanosti između trajanja spavanja i kvalitete sna za zadovoljstvom životom na velikom uzorku mladih.

Materijali i metode

Sudionici

Proveli smo istraživanje među studentima u Zagrebu, glavnom gradu Hrvatske s oko 1.000.000 građana. Sveučilište u Zagrebu sastoji se od 33 fakulteta (odjela) i od 65 000 do 70 000 studenata svake godine pohađa Sveučilište. Za odabir fakulteta korišten je slučajan postupak uzorkovanja. U prvoj fazi smo nasumce odabrali 8 od 33 fakulteta. Randomizacija je izvršena zamjenom, gdje je svaki fakultet imao jedinstveni broj i izvučen iz kutije. U drugoj fazi smo se obratili profesorima sa svakog fakulteta kako bi nam pomogli organizirati postupak uzorkovanja. Obavijest o ispitivanju poslana je putem e-pošte i e-newslettera nastavnicima s upitom za davanje studijskih informacija studentima. Svih 8 fakulteta pristalo je sudjelovati u studiji, što predstavlja 2320 studenata upisanih u akademsku godinu 2017/2018. Od toga, 2100 studenata (1041 muškaraca i 1059 žena, u dobi od 18 do 24 godine) pružilo je potpune podatke (90,5%) i bili

su uključeni u daljnju analizu. Studenti su došli iz raznih društvenih (psihologija, političke znanosti, ekonomija i poslovanje), tehničkih (računarstvo, informacijske tehnologije, elektrotehnika, građevinarstvo, strojarstvo, grafičke umjetnosti i pomorska arhitektura), medicinskih (liječnici, fizioterapeuti, medicinske sestre) područja. Prije glavne analize ispitali smo razlike između sudionika i ne-sudionika. Nisu zabilježene značajne razlike i nije bilo potencijalnih pristranosti. Sve analize i postupci bili su anonimni i u skladu s Helsinškom deklaracijom i odobreni od strane Etičkog povjerenstva Kineziološkog fakulteta. Također, svi sudionici dali su svoj pisani pristanak za sudjelovanje u studiji. Skupovi podataka generirani i / ili analizirani tijekom tekuće studije dostupni su kod autora za kontakt prema obrazloženom zahtjevu.

Varijabla rezultata

Zadovoljstvo životom ocijenjeno je jednim pitanjem: "Kako biste ocijenili zadovoljstvo životom?". Odgovori su poredani po Likertovoj ljestvici: (1) vrlo nezadovoljan, (2) nezadovoljan, (3) neodređen, (4) zadovoljan i (5) vrlo zadovoljan [18]. Ova mjera je prethodno bila pouzdana i valjana (Zhi i sur., 2016; Nes i sur., 2013). U svrhu ove studije dihotomizirali smo varijablu ishoda zadovoljstva životom u "dobar" (neodređen, zadovoljan i vrlo zadovoljan) prema "lošem" (nezadovoljan i vrlo nezadovoljan) (Zhi i sur., 2016).

Nezavisne varijable

Trajanje mirovanja procijenjeno je dvama pitanjima: "Kada idete u krevet tijekom radnog dana?" i "Kada obično ustajete tijekom radnog dana?". Ista dva pitanja postavljena su za dane vikenda. Posebno smo željeli procjeniti i povećati preciznost trajanja spavanja tijekom tjedna. Ova su pitanja preuzeta iz prethodno validiranih upitnika (Buysse i sur., 1989). Trajanje spavanja izračunato je oduzimanjem vremena "odlaska u krevet" od vremena "ustajanja". Prosječna tjedna vrijednost trajanja spavanja izračunata je na sljedeći način: Prosječno trajanje spavanja = [(trajanje spavanja tijekom tjedna * 5) + (trajanje spavanja vikendom * 2)] / 7 (1)

U svrhu ove studije podijelili smo brojčane vrijednosti trajanja spavanja u 5 kategorija: (1) <6 h, (2) 6-7 h, (3) 7.1-9 h (referentna vrijednost), (4) 9.1 -10 h i (5)> 10 sati spavanja. Prethodne su studije pokazale umjereno poklapanje između trajanja spavanja i procjene trajanja spavanja (Lauderdale i sur., 2008), koji je često korišten za procjenu trajanja spavanja kod mladih (Perkinson-Gloor, Lemola i Grob, 2013). Buysse i sur., 1989). Kakvoća sna bila je procijenjena pomoću Pittsburghovog upitnika o kvaliteti spavanja (PSQI), vrlo pouzdanog i valjanog instrumenta posebno dizajniranog za mjerjenje kvalitete spavanja (Buyssei sur., 1989). Sastoji se od 19 pitanja koji stvaraju 7 glavnih komponenti. Svaka komponenta je rezultat od 0 do 3 točke, pri čemu niža točka ne pokazuje nikakve probleme, dok viši rezultat označava pogoršanje problema u sljedećem redoslijedu: (1) subjektivna kvaliteta sna (vrlo dobra ili vrlo loša), (2) latencija spavanja (\leq 15 minuta ($>$ 60 minuta), (3) trajanje spavanja (\geq 7 sati do $<$ 5 sati), (4) učinkovitost spavanja

($\geq 85\%$ do $<65\%$ sati spavanja / sati u krevetu), (5) poremećaji spavanja tijekom tjedan dana, (6) korištenje lijekova za spavanje (nitko do ≥ 3 puta tjedno) i (7) dnevna disfunkcija (nije problem do veoma veliki problem) (Buysse i sur., 1989). Svih sedam komponenti se zatim zbrajaju kako bi se stvorila skala od 0 do 21 boda. U svrhu ove studije, dihotomizirani su rezultati u dvije kategorije: (1) ≤ 5 (dobra kvaliteta sna) prema (2) > 5 (slaba kvaliteta sna), kao što je predložio Buysseetal. (1989). Pouzdanost PSQI u ovoj studiji bila je zadovoljavajuća (Cronbachov $\alpha = 0,73$).

Kovarijable

Socioekonomski status procijenjen je jednim stavkom i to pitanjem: "Kako doživljavate svoj socioekonomski status?". Odgovori su raspoređeni uz 3 odgovora na stavke kako slijedi: (1) ispod prosjeka, (2) prosjek i (3) iznad prosjeka. Status pušenja kategoriziran je kao: (1) nepušač, (2) bivši pušač i (3) pušač. Sudionici su sami navodili visinu u metrima (m) i težinu u kilogramima (kg) iz kojih je izračunat indeks tjelesne mase (kg / m²). Prije nego što je započela studija, odabrali smo 35 muškaraca i 40 žena kako bismo potvrdili visinu i težinu koju su sami naveli s objektivnim mjerjenjem koje je provelo obučeno osoblje koje je provodilo anketu. Pearsonov koeficijent korelacije pokazao je odličan odnos između dvije mjere kod muškaraca ($r = 0,96$) i žena ($r = 0,97$). U svrhu ove studije podijelili smo indeks tjelesne mase u četiri kategorije: (1) ispodprosječna težina ($<18,5 \text{ kg} / \text{m}^2$), (2) normalna težina ($18,5-24,9 \text{ kg} / \text{m}^2$), (3) prekomjerna težina ($25,0-29,9 \text{ kg} / \text{m}^2$) i (4) pretilost ($\geq 30,0 \text{ kg} / \text{m}^2$). Iako nije prikladan kao klinički alat, samoprijavljeni BMI služi kao valjani alat za epidemiološka istraživanja, osobito kod mladih osoba (Meyer i sur., 2012). Unos alkohola procjenjivan je jednom stavkom i to pitanjem: "Koliko često konzumirate (za muškarce) 5 ili više i (za žene) 4 ili više pića u jednoj prilici?" (Peltzer i Pengpid, 2016). Oni koji su imali (za muškarce) 5 ili više i (za žene) 4 ili više pića u jednoj prilici bili su kategorizirani kao "Da" u usporedbi s grupom "Ne", koja je u jednoj prilici imala manje pića. Prisutnost ili odsutnost kronične bolesti postavljena je jednom stavkom i to pitanjem: "Da li Vam je ikada od strane liječnika ikada dijagnosticirana bilo kakva kronična bolest?" s odgovorima "Da" i "Ne". Psihičke smetnje procijenjene su korištenjem Kesslerovog 6 upitnika: (1) "Koliko se često tijekom posljednjih 30 dana osjećate nervoznim?", (2) "Koliko se često tijekom posljednjih 30 dana osjećate beznadno?", (3) "Koliko se često tijekom posljednjih 30 dana osjećate nemirno ili nervozno?" (4) "Koliko se često tijekom posljednjih 30 dana osjećate toliko depresivno da vas ništa ne može razveseliti?" (5) "Koliko često u posljednjih 30 dana mislite da je sve bilo naporno?" i (6) "Koliko se često tijekom posljednjih 30 dana osjećate bezvrijedno?" (Kessler i sur., 2003). Svako pitanje se boduje od 0 (nikada) do 4 (cijelo vrijeme). Bodovi svakog pitanja sažeti su između 0-24, s nižim bodovima koji ukazuju na nižu razinu psihičke smetnje. Kessler i sur. pokazalo je da odgovori <13 bodova naspram ≥ 13 bodova diskriminiraju sudionike bez i sa psihičkim smetnjama (Kessler i sur., 2003). Da bismo procijenili tjelesnu aktivnost u posljednjih 7 dana, koristili smo upitnik Međunarodne fizičke aktivnosti, pouzdan i valjan instrument koji je namijenjen mjerenu tjelesne aktivnosti kod ispitanika u dobi od 18 do 65 godina (Craig i sur., 2003). Stvorili smo

dihotomiziranu varijablu u kojoj su "dovoljno aktivni" sudionici sudjelovali najmanje (1) 150 minuta tjedno u umjerenoj fizičkoj aktivnosti ili (2) 75 minuta snažnoj tjelesnoj aktivnosti ili (3) ekvivalentnoj kombinaciji obje protiv "nedovoljno aktivnih" sudionika (WHO, 2010).

Analiza podataka

Osnovne deskriptivne statistike sudionika studije prikazane su kao frekvencije (N) i postoci (%). Razlike u kategorijskim varijablama analizirane su pomoću Chi-square testa. Da bismo ispitali povezanost između trajanja spavanja i kvalitete sna s zadovoljstvom životom, koristili smo višestruku logističku regresijsku analizu. Izračunali smo omjere koeficijenta s 95% intervala pouzdanosti (95% CI), prema razinama trajanja spavanja i kvaliteti sna. Prvo, ispitali smo povezanost između trajanja spavanja i statusa zadovoljstva životom u modelu 1. Zatim smo ispitali povezanost kvalitete spavanja i statusa zadovoljstva životom u modelu 2. Konačno smo, istodobno, unijeli trajanje spavanja i kvalitetu sna u model 3. Svi modeli su dodatno prilagođeni za spol, zdravstvenu samoprocjenu, indeks tjelesne mase, socioekonomski status, status pušenja, potrošnju alkohola, prisutnost ili odsutnost kroničnih bolesti, psihološku tjeskobu i tjelesnu aktivnost. Učinci interakcije između trajanja spavanja ($p = 0,24$) i kvalitete spavanja ($p = 0,06$) s rodom nisu bili statistički značajni, pa smo ispustili spolno stratificiranu analizu. Značaj je postavljen na $\alpha \leq 0,05$ i bio je dvostrani (2-strani). Sve su analize provedene u Statističkom paketu za društvene znanosti, ver. 22 (IBM Corp., Armonk, NY, USA).

Rezultati

Osnovne deskriptivne statistike sudionika studije prikazane su u Tablici 1. Oko 34,0% muškaraca i 66,0% žena iskazalo je loše zadovoljstvo životom. Veći postotak sudionika koji su prijavili slabo zadovoljstvo životom spavao je <6 (6,3%) sati i >10 sati (10,1%, $p <0,001$). Gotovo 60,0% ispitanika koji su izvjestili o lošem životnom zadovoljstvu imalo je lošu kvalitetu spavanja. Zanimljivo je da su 13,2% i 23,3% ispitanika s lošim životnim zadovoljstvom bili slabiji ili pretili / pretili i imali slabiji socioekonomski status. Također, veći postotak sudionika koji su prijavili slabo zadovoljstvo životom imao je prisutnost kronične bolesti (19,5%), u posljednjih mjesec dana, imali su psihološke smetnje (27,0%) i manje su aktivni (44,7%) u odnosu na sudionike koji izvještavaju o dobrom životnom zadovoljstvu ($p <0,001$). Tablica 2. prikazuje odnose između trajanja spavanja i kvalitete spavanja i zadovoljstva životom. Nakon prilagodbe za spol, indeks tjelesne mase, socioekonomski status, status pušenja, konzumiranje alkohola, prisutnost ili odsutnost kroničnih bolesti, psihičke smetnje i tjelesnu aktivnost, vrlo kratko (<6 sati, OR = 3,64, 95% CI 1,48 do 8,99) i vrlo dugo (>10 sati, OR = 2,87, 95% CI 1,53 do 5,38) trajanje spavanja i slaba kvaliteta sna (> 5 bodova, OR = 1,92, 95% CI 1,34 do 2,73) neovisno su povezani sa niskim zadovoljstvom životom. Kada su trajanje spavanja i kvaliteta sna istodobno uneseni u model (model 3), vrlo kratko (OR = 3,45; 95% CI 1,40 do 8,52) i vrlo

dugo (OR = 2.68; 95% CI 1.42 do 5.03) trajanje spavanja i slaba kvaliteta spavanja (OR = 1,88; 95% CI 1,31 do 2,69) povezani su s lošim zadovoljstvom životom.

Rasprava

Ovo je prva studija koja istražuje odvojeno i istodobno vezu između trajanja spavanja i kvalitete sna za zadovoljstvom životom na velikom uzorku mlađih. Naši rezultati pokazali su da su kratko i dugo trajanje spavanja i slaba kvaliteta spavanja zasebno i istodobno povezani sa slabim životnom zadovoljstvom, nakon prilagodbe za brojne kovarijante.

Naš nalaz vrlo kratkog trajanja spavanja povezan s lošim zadovoljstvom životom sličan je prethodnim studijama (Roberts, Ramsay Roberts i Duong, 2009; Perkinson-Gloor, Lemola i Grob, 2013.; Do i sur., 2013.). Naime, Roberts i sur. (2009) i Do i sur. (2013) pokazali su da je kratko trajanje spavanja povezano s lošim zadovoljstvom životom, lošim doživljavanjem mentalnog zdravlja i prisutnošću depresivnog raspoloženja. Druga studija pokazala je da je nedovoljno trajanje spavanja manje od 8 sati bilo povezano s dnevnim umorom i manje pozitivnim odnosom prema životu (Perkinson-Gloor, Lemola i Grob, 2013). Općenito, nedostatak sna povezan je s negativnim zdravstvenim ishodima, uključujući emocionalne i ponašajne neregularnosti (O'Brien i Mindell, 2005). Takvi nalazi se također dokazuju kod mlađe odrasle i starije odrasle populacije (Zhi i sur., 2016; Zhai, Zhang i Zhang, 2015; Magee, Caputi i Iverson, 2011; Yokoyama i sur., 2008).

Zanimljivo je da smo vrlo dugo trajanje spavanja (> 10 sati) povezali sa slabim životnim zadovoljstvom, što nije u skladu s prethodnim studijama. Posebno kod mlađih, Perkinson-Gloor i sur., (2013) pokazali su da je samo kratko trajanje spavanja povezano s lošim zadovoljstvom životom, dok nije bilo povezanosti između zadovoljstva životom i dugog trajanja spavanja. U odraslih i vrlo starih odraslih osoba pronađena je U-oblikovana povezanost između trajanja spavanja i zadovoljstva životom (Magee, Caputi i Iverson, 2011; Yokoyama i sur., 2008), dok niti jedna studija nije pronašla povezanost između dugotrajnog sna i zadovoljstva životom (Zhi i sur., 2016). Dugo trajanje sna također je povezano s negativnim zdravstvenim ishodima, kao što su kardiovaskularne ili mentalne bolesti (Stranges i sur., 2008). Međutim, dugi san je posljedica, a ne uzrok takvih bolesti (Patel i sur., 2006). Kao što je navedeno u jednoj drugoj studiji, dugo trajanje spavanja moglo bi biti rezultat slabog zadovoljstva životom, no mehanizam je još uvijek nejasan (Magee, Caputi i Iverson, 2011).

Konačno, naši rezultati pokazali su da je slaba kvaliteta spavanja povezana sa slabim životnim zadovoljstvom, neovisnom i ovisnom o trajanju spavanja. Naši rezultati su u skladu s istraživanjima provedenim na općoj populaciji (Lacruz i sur., 2016; Paunio i sur., 2009; Rissanen i sur., 2013) i vrlo staroj populaciji (Zhi i sur., 2016). Naime, u studiji Paunio i sur. (2009), sudionici koji su prijavili lošu kvalitetu spavanja imali su 2.1 puta veću vjerojatnost doživjeti nezadovoljstvo životom. Druga studija Rissanena i sur. (2013.) pokazala je da je slabija kvaliteta sna povezana s višim nezadovoljstvom života. Na temelju gore navedenih i naših rezultata dobra kvaliteta spavanja služi kao zaštitni faktor protiv lošeg zadovoljstva životom, unatoč kronološkom dobu sudionika.

Naša studija ima nekoliko ograničenja. Prvo, zbog izvedbe poprečnog presjeka, ne možemo isključiti mogućnost povratne uzročnosti, tj. slabo zadovoljstvo životom dovelo je do vrlo kratkog i vrlo dugog trajanja spavanja i slabe kvalitete sna. Kao što je prije navedeno, dugo trajanje spavanja moglo bi biti posljedica slabog zadovoljstva životom, iako je smjer udruživanja još uvijek nejasan (Magee i sur., 2011). Međutim, prilagodili smo brojne kovarijante i ojačali povezanost između trajanja spavanja i kvalitete sna s zadovoljstvom životom. Drugo, koristili smo subjektivne metode (upitnici) za procjenu zavisnih i nezavisnih varijabli. Međutim, samo je zabilježeno trajanje spavanja prethodno korišteno na sličnom uzorku sudionika (Steptoe, Peacey i Wardle, 2006, Štefan i sur., 2017) i pokazao umjerenu povezanost s objektivnim mjerama (Lauderdale i sur., 2008), Također, prethodno su korišteni validirani PSQI upitnik (Buysse i sur., 1989) i skala zadovoljstva životom (Zhi i sur., 2016). Buduće studije trebale bi istražiti longitudinalne veze između trajanja spavanja, kvalitete sna i zadovoljstva životom, kako bi se utvrdio pravilan smjer uvjetovanosti.

Zaključci

Naši rezultati pokazuju da su kratko i dugo trajanje spavanja i slaba kvaliteta sna povezani sa slabim životnom zadovoljstvom u velikom uzorku mladih. Na temelju naših rezultata, liječnici bi trebali uzeti u obzir i trajanje spavanja i kvalitetu spavanja, kako bi bolje uhvatili i razumjeli povezanost između navika spavanja i zdravlja, posebice kod djece i mladih.

Natjecateljski finansijski interesi: Autori izjavljuju da nema konkurenčkih finansijskih interesa.

Sukob interesa: Autori izjavljuju da nema sukoba interesa.
kratice:

PSQI - Pittsburgh upitnik za kvalitetu spavanja

95 posto pouzdanog intervala - 95% CI

Literatura

- Bernert, R.A. (2015). Association of poor subjective sleep quality with risk for death by suicide during a 10-year period: a longitudinal, population-based study of late life. *JAMA Psychiatry* 72, 96.
- Buyssse, D.J., Reynold, C.F.3, Monk, T.H., Berman, S.R. i Kupfer, D.J. 1989. The Pittsburgh Sleep Quality Index: a new instrument for psychiatric practice and research. *Psychiatry Research* 28(2), 193-213.
- Cappuccio, F.P., D'Elia, L., Strazzullo, P. i Miller, M.A. (2010). Sleep duration and all-cause mortality: a systematic review and meta-analysis of prospective studies. *Sleep* 33, 585-592.

- Chaput, J.P., Gray, C.E., Poitras, V.J., Carson, V., Gruber, R., Olds, T... Tremblay, M.S. (2016). Systematic review of the relationships between sleep duration and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism* 41(6, suppl. 3), 266-282.
- Collins, A.L., Glei, D.A. i Goldman, N. (2009). The role of life satisfaction and depressive symptoms in all-cause mortality. *Psycholy and Aging* 24 (3), 696-702.
- Craig, C.L., Marshall, A.L., Sjöström, M., Bauman, A.E., Booth, M.L., Ainsworth, B.E.... Oja, P. (2003). International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(8), 1381-1395.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. i Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin* 125, 276-302.
- Diener, E. i Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. U: E. Diener (ur), *Culture and Well-Being. Social Indicators Research Series*. Dordrecht: Springer,
- Do, Y.K., Shin, E., Bautista, M.A. i Foo, K. (2013). The associations between self-reported sleep duration and adolescent health outcomes: What is the role of time spent on Internet use? *Sleep Medicine* 14, 195-200.
- Fatima, Y., Doi, S.A., Mamun, A.A. (2016). Sleep quality and obesity in young subjects: a meta-analysis. *Obesity Reviews* 17 (11), 1154-1166.
- Guven, C. i Saloumidis, R. (2014). Life satisfaction and longevity: longitudinal evidence from the German Socio-Economic Panel. *German Economic Review* 15, 453-472.
- Keating, X.F.D., Guan, J.M., Pinero, J.C. i Bridges, D.M. (2005). A meta-analysis of college students' physical activity behavior. *Journal of American College Health* 54, 116-125.
- Kessler, R.C., Barker, P.R., Colpe, L.J., Epstein, J.F., Gfroerer, J.C., Hiripi, E....Zaslavsky, A.M. (2003). Screening for serious mental illness in the general population. *Archives of General Psychiatry*, 60(2), 184–189.
- Keyes, K.M., Maslowsky, J., Hamilton, A. i Schulenberg, J. The great sleep recession: changes in sleep duration among US adolescents, 1991–2012. *Pediatrics* 135, 460–468.
- Lacruz, M.E., Schmidt-Pokrzywniak, A., Dragano, N., Moebus, S, Deutrich, S, Möhlenkamp, S....Stang, A. (2016). Depressive symptoms, life satisfaction and prevalence of sleep disturbances in the general population of Germany: results from the Heinz Nixdorf Recall study. *BMJ Open*, 6(1), e007919.
- Lauderdale, D.S., Knutson, K.L., Yan, L.L., Liu, K. i Rathouz, P.J. Sleep duration: how well do self-reports reflects objective measures? The CARDIA Sleep Study. *Epidemiology* 19(6), 838-845.
- Leger, D., Beck, F., Richard, J.B. i Godeau, E. (2012). Total sleep time severely drops during adolescence. *PLoS One* 7, 1-21.
- Magee, C.A., Caputi, P. i Iverson, D.C. (2011). Relationships between self-rated health, quality of life and sleep duration in middle aged and elderly Australians. *Sleep Medicine* 12, 346-350.
- Meyer, K.A., Wall, M.M., Larson, N.I., Laska, M.N., Neumark-Sztainer, D. (2012). Sleep duration and body mass index in a sample of young adults. *Obesity (Silver Spring)*, 20, 1279-1287.

- Myers, D.G., i Diener, E. (1996). The pursuit of happiness. *Scientific American* 274, 70-72.
- Nes, R.B., Czajkowski, N.O., Røysamb, E., Orstavik, R.E., Tambs, K., i Reichborn-Kjennerud, T. (2013). Major depression and life satisfaction: A population-based twin study. *Journal of Affective Disorders* 144(1-2), 51-58.
- O'Brien, E.M. i Mindell, J.A. (2005). Sleep and risk-taking behavior in adolescents. *Behavioral Sleep Medicine* 3(3), 113-133.
- Patel, S.R., Malhotra, A., Gottlieb, D.J., White, D.P. i Hu, F.B. (2006). Correlates of long sleep duration. *Sleep*, 29, 881-889.
- Paunio, T., Korhonen, T., Hublin, C., Partinen, M., Kivimäki, M., Koskenvuo, M., Kaprio, J. (2009). Longitudinal study on poor sleep and life dissatisfaction in a nationwide cohort of twins. *American Journal of Epidemiology*, 169(2), 206-213.
- Pelletier, J.E., Graham, D.J. i Laska, M.N. (2014). Social norms and dietary behaviors among young adults. *American Journal of Health Behavior* 38, 144-152.
- Peltzer, K. i Pengpid, S. (2016). Sleep duration and health correlates among university students in 26 countries. *Psychology, Health and Medicine*, 21(2), 208-220.
- Perkinson-Gloor, N., Lemola, S., Grob, A. (2013). Sleep duration, positive attitude towards life, and academic achievement: the role of daytime tiredness, behavioral persistence, and school start times. *Journal of Adolescence* 36, 311-318.
- Rissanen, T., Lehto, S.M., Hintikka, J., Honkalampi, K., Saharinen, T., Viinamäki, H., Koivumaa-Honkanen, H. (2013). Biological and other health related correlates of long-term life dissatisfaction burden. *BMC Psychiatry*.13, 202.
- Roberts, R.E., Ramsay Roberts, C. i Duong, H.T. (2009). Sleepless in adolescence: prospective data on sleep deprivation, health and functioning. *Journal of Adolescence* 32(5), 1045-1057.
- Steptoe, A., Peacey, V. i Wardle, J. (2006). Sleep duration and health in young adults. *Archives of Internal Medicine*, 166(16), 1689-1692.
- Stranges, S., Dorn, J.M., Shipley, M.J., Kandala, N.B., Trevisan, M., Miller, M.A.... Cappuccio, F.P. (2008). Correlates of short and long sleep duration: a cross-cultural comparison between the United Kingdom and the United States. *American Journal of Epidemiology* 168(12), 1353-1364.
- Štefan, L., Juranko, D., Prosoli, R., Barić, R. i Sporiš, G. (2017). Self-reported sleep duration and self-rated health in young adults. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 13(7), 899-904.
- World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: WHO Press
- Yokoyama, E., Saito, Y., Kaneita, Y., Ohida, T., Harano, S., Tamaki, T., Ibuka, E... Takeda, F. (2008). Association between subjective well-being and sleep among the elderly in Japan. *Sleep Medicine*, 9(2), 157-164.
- Zhai, L., Zhang, H. i Zhang, D.F. (2015). Sleep duration and depression among adults: a meta-analysis of prospective studies. *Depression and Anxiety* 32(9), 664-670.
- Zhi, T.F., Sun, X.M., Li, S.J., Wang, Q.S., Cai, J., Li, L.Z., Li, Y.X i Jiang X.Y. (2016). Associations of sleep duration and sleep quality with life satisfaction in elderly Chinese: the mediating role of depression. *Archives of Gerontology and Geriatrics* 65, 211-217.

Tablica 1. Osnovna deskriptivna statistika sudionika u istraživanju, Hrvatska (2017)

Varijable studije	Total (N=2100)	Visoko zadovoljstvo životom (N=1941)	Nisko zadovoljstvo životom (N=159)	<i>p</i> -vrijednost*
	N (%)	N (%)	N (%)	
Trajanje spavanja				
<6 h	33 (1.6)	23 (1.2)	10 (6.3)	
6-7 h	347 (16.5)	320 (16.5)	27 (17.0)	
7.1 -9 h	1360 (64.8)	1277 (65.8)	83 (52.2)	
9.1-10 h	267 (12.7)	244 (12.6)	23 (14.5)	
>10 h	93 (4.4)	77 (4.0)	16 (10.1)	<0.001
Kvaliteta sna				
Dобра	1310 (62.4)	1246 (64.2)	64 (40.3)	
Loša	790 (37.6)	695 (35.8)	95 (59.7)	<0.001
Spol				
Muško	1041 (49.6)	987 (50.9)	54 (34.0)	
Žensko	1059 (50.4)	954 (49.1)	105 (66.0)	<0.001
Indeks tjelesne mase				
<18.5 kg/m ²	146 (7.0)	125 (6.4)	21 (13.2)	
18.5 -24.9 kg/m ²	1619 (77.1)	1518 (78.2)	101 (63.5)	
25-29.9 kg/m ²	293 (14.0)	266 (13.7)	27 (17.0)	
≥30.0 kg/m ²	42 (2.0)	32 (1.6)	10 (6.3)	<0.001
Socioekonomski status				
Visoki	304 (14.5)	286 (14.7)	18 (11.3)	
Srednji	1744 (83.0)	1618 (83.4)	126 (79.2)	
Niski	52 (2.5)	3.7 (1.9)	15 (9.4)	<0.001
Status pušenja				
Ne	1479 (70.4)	1389 (71.6)	90 (56.6)	
Bivši	115 (5.5)	106 (5.5)	9 (5.7)	
Da	506 (24.1)	446 (23.0)	60 (37.7)	<0.001
Potrošnja alkohola				
Ne	1530 (72.9)	1424 (73.4)	106 (66.7)	
Da	570 (27.1)	517 (26.6)	53 (33.3)	0.078
Kronične bolesti				
Ne	1905 (90.7)	1777 (91.6)	128 (80.5)	
Da	195 (9.3)	164 (8.4)	31 (19.5)	<0.001
Psihički poremećaji				
Niski	1878 (89.4)	1762 (90.8)	116 (73.0)	
Visoki	222 (10.6)	179 (9.2)	43 (27.0)	<0.001
Tjelesna aktivnost				
Dovoljno aktivni	1626 (77.4)	1538 (79.2)	88 (55.3)	
Nedovoljno aktivni	474 (22.6)	403 (20.8)	71 (44.7)	<0.001

*Chi-square test

Tablica 2. Odnos između trajanja sna i kvalitete sna niskim zadovoljstvom životom, Hrvatska (2017)

Varijable studije	Model 1	Model 2	Model 3
	OR (95% CI)	OR (95% CI)	OR (95% CI)
Trajanje spavanja			
<6 h	3.64 (1.48 to 8.99)***		3.45 (1.40 to 8.52)***
6-7 h	1.05 (0.64 to 1.70)		0.95 (0.58 to 1.56)
7.1-9 h	Ref.		Ref.
9.1-10 h	1.37 (0.82 to 2.27)		1.31 (0.79 to 2.19)
>10 h	2.87 (1.53 to 5.38)***		2.68 (1.42 to 5.03)***
Kvaliteta sna			
Dобра		Ref.	Ref.
Loša		1.92 (1.34 to 2.73)***	1.88 (1.31 to 2.69)***
Spol			
Muško	Ref.	Ref.	Ref.
Žensko	1.61 (1.10 to 2.36)*	1.57 (1.07 to 2.30)*	1.58 (1.08 to 2.33)*
Indeks tjelesne mase			
<18.5 kg/m ²	1.82 (1.05 to 3.16)*	1.79 (1.04 to 3.10)*	1.82 (1.05 to 3.17)*
18.5-24.9 kg/m ²	Ref.	Ref.	Ref.
25-29.9 kg/m ²	1.72 (1.06 to 2.80)*	1.64 (1.01 to 2.66)*	1.69 (1.04 to 2.76)*
≥30.0 kg/m ²	3.12 (1.34 to 7.28)**	3.44 (1.52 to 7.79)**	2.97 (1.27 to 6.95)*
Socioekonomski status			
Visoki	Ref.	Ref.	Ref.
Srednji	1.20 (0.70 to 2.06)	1.16 (0.68 to 1.98)	1.24 (0.72 to 2.13)
Niski	4.67 (1.98 to 11.03)***	4.75 (2.06 to 10.95)***	4.80 (2.03 to 11.34)***
Status pušenja			
Ne	Ref.	Ref.	Ref.
Bivši	0.98 (0.45 to 2.12)	1.02 (0.48 to 2.19)	0.96 (0.44 to 2.08)
Da	1.79 (1.22 to 2.62)**	1.82 (1.25 to 2.66)***	1.77 (1.21 to 2.60)**
Potrošnja alkohola			
Ne	Ref.	Ref.	Ref.
Da	1.48 (1.01 to 2.17)*	1.49 (1.02 to 2.17)*	1.48 (1.01 to 2.18)*
Kronične bolesti			
Ne	Ref.	Ref.	Ref.
Da	1.85 (1.16 to 2.94)**	1.95 (1.23 to 3.08)**	1.83 (1.15 to 2.92)*
Psihički poremećaj			
Niski	Ref.	Ref.	Ref.
Visoki	2.69 (1.78 to 4.07)***	2.19 (1.43 to 3.33)***	2.26 (1.48 to 3.46)***
Tjelesna aktivnost			
Dovoljno aktivni	Ref.	Ref.	Ref.
Nedovoljno aktivni	2.32 (1.62 to 3.33)***	2.29 (1.60 to 3.28)***	2.20 (1.53 to 3.16)***

Model 1: ispituje povezanost između trajanja sna i slabog zadovoljstva životom prilagođenim za spol, indeks tjelesne mase, socioekonomski status, status pušenja, potrošnju alkohola, kronične bolesti, psihički poremećaj i tjelesnu aktivnost.

Model 2: ispituje povezanost između kvalitete spavanja i slabog zadovoljstva životom prilagođenim za spol, indeks tjelesne mase, socioekonomski status, status pušenja, potrošnju alkohola, kronične bolesti, psihički poremećaj i tjelesnu aktivnost.

Sleep duration and sleep quality associated with life satisfaction in young adults: a population-based study

Goran Sporiš

Abstract – The main purpose of the present study was to explore independent and dependent associations between sleep duration and sleep quality to life satisfaction in a large sample of young adults. In this cross-sectional study, participants were 2100 university students (49.6% of women). Life satisfaction, sleep duration and sleep quality were measured using structured and validated questionnaires. After adjusting for gender, body-mass index, socioeconomic status, smoking status, alcohol consumption, presence or absence of chronic diseases, psychological distress and physical activity, very short (<6 hours, OR=3.64; 95% CI 1.48 to 8.99) and very long (>10 hours, OR=2.87; 95% CI 1.53 to 5.38) sleep duration and poor sleep quality (>5 points, OR=1.92; 95% CI 1.34 to 2.73) were independently associated with poor life satisfaction. When sleep duration and sleep quality were entered simultaneously into the model, very short (OR=3.45; 95% CI 1.40 to 8.52) and very long (OR=2.68; 95% CI 1.42 to 5.03) sleep duration and poor sleep quality (OR=1.88; 95% CI 1.31 to 2.69) remained associated with poor life satisfaction. Our results show that 7–9 hours of sleep and good sleep quality serve as protective factors against poor life satisfaction in young adults.

Key words: depression; logistic regression; sleeping habits; university students;

Prethodno priopćenje

Strah od njemačkoga jezika

Sonja Šimek Cvitković

Ekonomski fakultet Sisak, Sisak, Hrvatska
sonja.simek@gmail.com

Sažetak – Kao nastavnici svjesni smo činjenice da neki učenici više, a neki manje vole naš predmet i da, posljedično tome, nastavne sadržaje našega predmeta usvajaju s većim ili manjim uspjehom. Strani jezik pri tome zauzima osobito mjesto, jer on nije, kao što je to slučaj kod ostalih nastavnih predmeta, samo sadržaj, nego istovremeno i sredstvo rada. Uporaba jezika, kako materinjeg tako i stranog, često je ono što kod kod učenika stvara određeni strah. U radu se na temelju ankete provedene među učenicima i studentima njemačkoga jezika nastoji objasniti što sve može utjecati na pojavu straha kod učenika za vrijeme nastave njemačkog jezika: od nedostatne jezične kompetencije, osobina učenikove ličnosti, njegove (ne)sklonosti komunikaciji i negativne samopercepcije, konkretnе gvorne situacije, straha od pogrešaka koje bi ostali u razredu mogli primijetiti i straha od ocjenjivanja, preko osobitosti samoga jezika, pa do osobina i uloge nastavnika i atmosfere u učionici. Pri tome se strah manifestira npr. negativnim samovrednovanjem ispitanika, osjećajem neugode ili nervoze, izbjegavanjem komunikacije, crvenilom lica itd. Kako bi se umanjio strah učenika te poboljšali rezultati treba raditi na osjećavanju osjećaja straha, isticanju onog pozitivnog kod učenika, upoznavanjem učenika s različitim strategijama učenja, stvaranju ugodne i poticajne radne atmosfere pri čemu nastavnik ima nezaobilaznu ulogu.

Ključne riječi: njemački jezik; strah; strani jezik.

Uvod

Strani jezik je nastavni predmet koji učenike prati od prvog razreda osnovne škole do kraja srednje škole, pa i dalje ukoliko nastavljaju s fakultetskim obrazovanjem. U ovom slučaju radi se o prvom stranom jeziku, koji je u Hrvatskoj najčešće engleski jezik. Njemački jezik se u većini osnovnih škola uči kao izborni predmet od četvrtog razreda osnovne škole. Na žalost, našim učenicima nije uvijek osiguran kontinuitet učenja stranih jezika koje su odabrali u osnovnoj školi, ponekad im se u srednjim školama umjesto npr. nastavka učenja izbornog predmeta (njemačkog jezika) nudi kao obavezan drugi strani jezik neki treći strani jezik (npr. španjolski). Zanimljivo je istaknuti da se velik dio učenika

koji nakon osnovne škole imaju mogućnost nastavka učenja njemačkog jezika kao drugog stranog jezika, idući linijom manjeg otpora, odlučuje za početno učenje toga jezika. Uzevši u obzir te činjenice, kao i izvannastavni kontekst učenja i usvajanja kako engleskog tako i njemačkog jezika, jasno je da učenici tih dvaju jezika ne mogu postići istu razinu komunikacijske kompetencije (Bagarić, 2007, str. 221). Očekivana postignuća u učenju tih jezika trebala bi se razlikovati (Mihaljević Djigunović, 2009) što, međutim, kod nas nije slučaj. Upravo zbog toga što u njemačkom jeziku ne mogu postići istu razinu kompetencije kao u engleskom jeziku, ne iznenađuje nas da se njemačkog jezika u većini slučajeva učenici više „boje“ od engleskog jezika.

Strah od jezika

Kao nastavnici svjesni smo činjenice da učenici više ili manje vole naš predmet i da postižu bolje ili lošije rezultate u odnosu na druge predmete. Strani jezik pri tome zauzima osobito mjesto jer on nije, kao što je to slučaj kod ostalih nastavnih predmeta, samo sadržaj nastavnog predmeta, nego istovremeno i sredstvo rada. Ukoliko učenici ne vladaju jezikom kao sredstvom rada, neće im biti posve lako izraziti svoj stav, razmišljanja, prepričati određeni sadržaj itd., što u njima može izazvati različite negativne emocije koje imaju zajednički nazivnik: strah. U tom kontekstu Gardner i MacIntyre (1993) strah od jezika definiraju kao „strah koji osjećamo kada se od nas zahtijeva da se koristimo stranim jezikom kojim suvereno ne vladamo. Riječ je o osjećaju neugode, nervoze, nesigurnosti koji nas obuzme kada na stranom jeziku trebamo govoriti, čitati, pisati ili razumjeti što nam netko govorи.“ Strah se dakle očituje na različite načine, a vezan je uz sve vještine koje se nastoje uvježbat: uz govorenje, slušanje, čitanje i pisanje. Učenici koji osjećaju visok stupanj straha od stranog jezika (što ćemo potvrditi i na našem uzorku) suzdržani su u jezičnim aktivnostima te se rjeđe javljaju, rjeđe žele sudjelovati u diskusiji, ne vole govoriti njemački odnosno skloni su izbjegavanju komunikacije (bihevioralna komponenta straha), ne osjećaju se opušteno dok govore, nervozni su kada slušaju o nepoznatoj temi i ne razumiju pojedine riječi odnosno tražene informacije ili kada određeni sadržaj zbog nedostatnog vokabulara trebaju pismeno izraziti (emocionalna komponenta). Učenici se također boje osjećaja manje vrijednosti u očima svojih prijatelja ukoliko grijše i imaju negativnu samopercepцију (kognitivna komponenta straha). Tjelesnu komponentu straha ispitanici doduše nisu posebno istaknuli, ali je ona nastavniku kod pojedinaca jasno vidljiva i manifestira se npr. jakim crvenilom lica, drhtanjem glasa ili ubrzanim disanjem ispitanika. Kod učenika/studenta treba, prije svega razgovorom, osvijestiti činjenicu da on kao pojedinac nije jedini koji osjeća strah i da treba njegovati pozitivan stav o samom sebi. S ciljem ovladavanja stranim jezikom u što većoj mjeri kako bi bio sigurniji u komunikaciji i radio što manje pogrešaka te posljedično tome umanjio osjećaj straha, učenika također treba upoznati s različitim strategijama učenja, tj. pokazati mu kako učiti.

Metodologija istraživanja

Kakav je odnos učenika prema nastavi njemačkog jezika i prema samom njemačkom jeziku, čega se boje a što vole, kakvi su općenito u komunikaciji (ne obavezno na stranom jeziku), te upotrebljavaju li možda neke od strategija učenja, pokušali smo utvrditi istraživanjem koje je šk. godine 2017./2018. i akad. god. 2017./2018. provedeno u Ekonomskoj školi Sisak na uzorku od 50 učenika koji uče njemački jezik kao prvi ili drugi strani jezik, te među 20 studenata Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Petrinji koji uče njemački jezik kao strani jezik.

Instrument ispitivanja je bio anketni upitnik u kojem su ispitanici trebali zaokružiti jedan od pet stupnjeva istinitosti četrdeset pet tvrdnji koje se odnose na njih: od „Uopće se ne odnosi na mene“ do „Potpuno se odnosi na mene“, od „Uopće se ne slažem“ do „Potpuno se slažem“, odnosno „U potpunosti da“ do „Posve ne“, a trebali su odgovoriti i na dva pitanja otvorenoga tipa: *Čega se bojite u nastavi njemačkoga jezika? Što volite u nastavi njemačkoga jezika?*

Anketni upitnik je konstruiran prema skalama i upitnicima koje u svojoj knjizi „Strah od stranoga jezika“ (2002) navodi i upotrebljava autorica Jelena Mihaljević Djigunović. Od niza skala i upitnika u navedenom izvoru, u istraživanju su upotrijebljene pojedine tvrdnje iz Skale za mjerjenje straha od stranog jezika u razrednoj situaciji, Upitnika za mjerjenje straha od jezika, Skale sramežljivosti, Upitnika za ispitivanje straha od komunikacije, Upitnika o strategijama učenja, Upitnika o srahu od čitanja, Upitnika o strahu od pisanja, Upitnika o spremnosti na rizik, Upitnika o kooperativnosti, Upitnika za mjerjenje intenziteta emocija (Mihaljević Djigunović, 2002, str. 101-165). Te tvrdnje kombinirane su s nekoliko vlastitih tvrdnji.

Rezultati istraživanja

Anketnim upitnikom prikazanim u Tablici 1 pokušalo se među ostalim odrediti kakvima se ispitanici doživljavaju u odnosu na svoju sramežljivosti odnosno otvorenost, jer sramežljivost može (ali i ne mora obavezno) doprinijeti pojavi straha: po prirodi sramežljiva osoba također će „sramežljivo“ reagirati na nastavi - javljat će se rjeđe, rjeđe će željeti sudjelovati u diskusiji. Dok 7,14 % ispitanika ne može samo sebe procijeniti, njih 76,19% smatra da pretežno nisu odnosno uopće nisu sramežljivi, 64,29% smatra da su pretežno i posve „vrlo pričljive osobe“. 11,90% ispitanika sklonio je biti tihima u razredu.

Ovakva samoprocjena sramežljivosti u ispitanika donekle je u skladu s njihovim odnosom prema komunikaciji: 21,43% učenika smatra da se tvrdnja „Općenito uvezši, ugodno mi je sudjelovati u grupnim diskusijama“ potpuno, odnosno kod 30,95% djelomično odnosi na njih. Kod oko četvrtine ispitanika osjećaji su podijeljeni: ponekad im je ugodno i vole sudjelovati u grupnim diskusijama a ponekad im je neugodno i ne sudjeluju rado u grupnim diskusijama. Trećina ispitanika voli sudjelovati u grupnim diskusijama, te se osjećaju opušteno dok drže govor. Ta njihova sklonost ka komunikaciji dolazi do izražaja i na nastavi njemačkog, budući da 42,86% ispitanika izjavljuje da se potpuno odnosno prilično slažu s tvrdnjom „Volim govoriti njemački.“, dok 11,90% ispitanika nikako ne voli govoriti njemački, što je jednak postotak kao i onih koji su skloni biti tiki u razredu. Očita

je veza komunikativnosti i otvorenosti učenika s njihovom sklonosću ka govorenju i na stranom jeziku.

Tablica 1: Anketni upitnik s rezultatima (u postotcima)

	1 u potpunosti da	2 pretežno da	3 ne znam	4 pretežno ne	5 posve ne
Ja sam sramežljiva osoba.	0,00	19,05	4,76	30,95	45,24
Vrlo sam pričljiva osoba.	57,14	26,19	7,14	9,52	0,00
Sklon sam biti tih u razredu.	11,90	23,81	7,14	23,81	33,33
U rezredu govorim više od vedine drugih.	7,14	21,43	7,14	45,24	19,05
	uopće se ne odnosi na mene	većinom se odnosi na mene	ponekad se odnosi na mene, ponekad ne	djelomično se odnosi na mene	potpuno se odnosi na mene
Općenito uzevši, ugodno mi je sudjelovati u grupnim diskusijama.	4,76	19,05	23,81	30,95	21,43
Ne volim sudjelovati u grupnim diskusijama.	33,33	9,52	35,71	7,14	14,29
Osjećam se opuštenim dok držim govor.	35,71	2,38	30,95	26,19	4,76

	uopće se ne slažem	djelomično se slažem	ne znam	prilično se slažem	potpuno se slažem
Nervozan sam kada moram slušati njemački tekst o nepoznatoj temi.	40,48	21,43	9,52	23,81	4,76
Najteže je u njemačkom savladati slušanje.	14,29	16,67	11,90	45,24	11,90
Zadovoljan sam kada razumijem što sam čula na njemačkom jeziku.	0,00	0,00	2,38	26,19	71,43
Kada čitam njemački tekst, često razumijem sve riječi, ali svejedno ne shvaćam što se želi reći.	14,29	33,33	19,05	26,19	7,14
Postanem nervozan kada ne razumijem svaku riječ.	26,19	21,43	16,67	19,05	14,29
Volim čitati na njemačkom.	16,67	16,67	9,52	23,81	9,52
Veselim se kada razumijem što sam pročitala.	2,38	2,38	7,14	23,81	64,29
Kada se jedom navikneš, čitanje na njemačkom i nije teško.	2,38	9,52	14,29	40,48	33,33

Ne volim pisati na njemačkom.	9,52	35,71	16,67	16,67	21,43
Kada trebam početi pisati sastavak, kao da mi pamet stane.	16,67	14,29	2,38	19,05	47,62
Pisanje je zabavno.	21,43	28,57	23,81	23,81	2,38
Na ovom stupnju znanja njemačkog ne volim usmeno izražavati komplikirane ideje na satu.	4,76	28,57	21,43	23,81	21,43
Više volim upotrijebiti jednostavne rečenice nego riskirati da pogriješim.	9,52	4,76	4,76	42,86	38,10
Ne osjećam se ugodno kada nešto ne znam reći ili kažem pogrešno.	16,67	35,71	11,90	30,95	4,76
Nije mi važno da li je rečenica koju kažem posve točna, važno je da izrazim što želim.	9,52	28,57	9,52	35,71	16,67
Volim govoriti njemački.	14,29	23,81	16,67	19,05	23,81
Ne volim govoriti njemački.	40,48	16,67	19,05	11,90	11,90
Volio bih da na satu ima više aktivnosti u kojima govorim o sebi.	28,57	21,43	21,43	21,43	7,14
Zabavnije je učiti u grupi nego sam.	4,76	11,90	19,05	21,43	40,48

Realno govoreći, mislim da se baš ne trudim naučiti njemački jezik.	21,43	26,19	16,67	21,43	11,90
Volio bih se moći koristiti njemačkim jezikom u različitim situacijama i komunicirati na njemačkom.	2,38	14,29	9,52	23,81	50,00
Kada sam bio u npr. Austriji ili Njemačkoj, više sam se koristio njemačkim nego engleskim jezikom.	14,29	2,38	19,05	7,14	14,29
Zapravo nemam veliku želju savladati njemački jezik.	57,14	16,67	16,67	7,14	2,38
Ne osjećam da je znanje njemačkog neka velika vrijednost za mene.	64,29	14,29	9,52	7,14	2,38
U današnje vrijeme njemački jezik je ljudima iz ekonomskih razloga vrlo važan.	0,00	0,00	7,14	47,62	45,24
Učim ili sam učio i engleski jezik.	2,38	0,00	2,38	0,00	95,24

	nikada ili gotovo nikada to ne činim	uglavnom to činim	ponekad to činim (u manje od 50% slučajeva)	često to činim (u više od 50% slučajeva)	uvijek ili gotovo uvijek to činim
Pokušavam naći vezu između neke nove riječi koje učim i onoga što već znam.	7,14	4,76	28,57	35,71	19,05
Zapamtim gdje se na stranici nalazi riječ.	16,67	21,43	16,67	28,57	16,67
Koristim se karticama pri učenju (s jedne strane hrvatska riječ/fraza, s druge njemačka).	54,76	23,81	7,14	9,52	4,76
Često ponavljam riječi i gradivo, redovito ponavljam i učim njemački.	16,67	38,10	30,95	14,29	0,00
Kada čitam i ne razumijem sve riječi pogaćam iz konteksta	2,38	7,14	21,43	45,24	23,81
Kada čitam i ne razumijem sve riječi tražim značenje u rječniku.	9,52	21,43	30,95	33,33	4,76
Rado slušam ili gledam emisije, serije i sl. na njemačkom.	42,86	19,05	21,43	7,14	9,52
Kada učim, učim na glas.	7,14	9,52	14,29	23,81	45,24

Slušanje i razumijevanje odslušanog teksta na njemačkom jeziku učenicima predstavlja velik izazov. Čak 57,14% ispitanika smatra da je u njemačkom jeziku najteže savladati upravo vještina slušanja. Iako im je razumijevanje zbog nepoznavanja teme, nedovoljnog raspona vokabulara, manjkavog predznanja, nepoznatog govornika ili prebrzog tempa govorenja često otežano, u 40,48% slučajeva *nisu nervozni* kada moraju slušati njemački tekst o nepoznatoj temi, svega 4,76% se *u potpunosti služe* da su u toj situaciji nervozni. To znači da u našem uzorku razumijevanje slušanjem ne predstavlja velik izvor straha od njemačkog jezika što je pozitivno, budući da je razumijevanje sugovornika preduvjet (uspješne) komunikacije. Neupitno je zadovoljstvo učenika zbog razumijevanja odslušanog teksta: 71,43% je *u potpunosti zadovoljno*, 26,19% *prilično zadovoljno*. Niti jedan jedini učenik nije izjavio da nije zadovoljan, što svjedoči o prisutnosti izrazito pozitivnih osjećaja nakon uspješno obavljenog, za učenike najčešće prilično zahtjevnog, zadatka. Slušanjem tekstova prikladne težine uz zadatke globalnog ili detaljnog razumijevanja možemo kod učenika snažno potaknuti motivaciju i želju za slušanjem, pa time i učenjem njemačkog jezika.

Sljedeća vještina jest vještina čitanja. Današnji učenici, koji odrastaju okruženi novim digitalnim medijima, ne vole čitati kao nekadašnje generacije. Ta se činjenica odražava i na čitanje tekstova na njemačkom jeziku: svega 9,52% učenika izjavljuje da *uistinu voli* čitati na njemačkom jeziku, dok 16,67% to *uopće ne voli*, a dalnjih 16,67% izjavljuje da se *djelomično slažu* s tvrdnjom da vole čitati na njemačkom. Nekako tješi

činjenica da se ipak još 23,81% ispitanika *prilično slaže* s tvrdnjom da vole čitati. Iako je razumijevanje receptivna vještina, ono se također mora vježbati, ukoliko želimo postići što bolji rezultat. To primjećuju i ispitanici, jer ih se 73,81% *prilično* odnosno *potpuno* slaže s tvrdnjom da „*Kada se jednom navikneš, čitanje na njemačkom i nije teško*“. Zadovoljstvo zbog uspješnog razumijevanja osjeća 88,10% ispitanika (64,29% se *potpuno* s time slaže, 23,81% *prilično*).

Uz govorenje, slušanje i čitanje pri učenju stranog jezika razvija se i vještina pisanja: pri razvijanju slušanja i čitanja učenici često trebaju pismeno oblikovati osnovne informacije iz teksta, u pripremi govorne vježbe rade pismene bilješke i sl. Najzahtjevnija je međutim komunikativna primjena pisanja kada učenici trebaju npr. pismeno izvjestiti o vlastitim iskustvima, opisati neku sliku, pripremiti bilješke za diskusiju itd. S obzirom na složenost toga zadatka koji zahtijeva učenikovu koncentraciju i velik intelektualni napor, ne iznenađuje nas da svega 2,38% ispitanika smatra pisanje *u potpunosti zabavnim*. S tvrdnjom „*Ne volim pisati na njemačkom.*“ *potpuno* se slaže 21,43% ispitanika, *djelomično* se slaže 16,67%, 16,67% *ne zna*, 35,71% se *djelomično* slaže, a tek 9,52% se *uopće ne* slaže. Pisanje je složen kognitivni proces i 47,62% ispitanika izjavljuje da se *potpuno* slaže, te 19,05% da se *prilično* slaže s tvrdnjom da „*kao da im pamet stane*“, kada treba početi pisati sastavak.

Vrlo često učenici kao glavni izvor straha od njemačkog jezika navode „*gramatiku*“. Dijelom je ta činjenica rezultat precijenjivanja uloge gramatike kao ostatka gramatičko-prijevodne metode od strane dijela nastavnika pri čemu se zaboravlja da gramatika i leksik predstavljaju jedinstvo (Šimunić-Vučković, 1983), te da je uloga gramatike danas određena prije svega razvijanjem komunikativne kompetencije učenika u nastavi stranih jezika. Gramatika se prema tome treba poučavati u kontekstu komunikacijskih struktura. Većina učenika s jedne strane nesvesno komunikacijsku potrebu stavlja u prvi plan, te se njih 35,71% *prilično* slaže i 16,67% *potpuno* slaže s tvrdnjom da *nije važno je li izrečena rečenica posve točna - važno je da su uspjeli izraziti što su željeli*, s druge strane pri tome ipak radije upotrebljavaju jednostavne rečenice kako bi izbjegli pogreške (38,10% *potpuno* se slaže, a 42,86% *djelomično* se slaže s tom tvrdnjom).

Treba istaknuti da je 95,24% ispitanika tijekom školovanja uz njemački jezik učilo ili još uvijek uči i engleski jezik i to u većini slučajeva kao prvi strani jezik. S obzirom na tu činjenicu kao i na izloženost engleskom jeziku moglo bi se pretpostaviti da učenici i nemaju veliku potrebu ili želju savladati njemački jezik, no svega 2,38% *nema* veliku želju savladati njemački jezik. 11,90% ispitanika se *baš ne trudi* naučiti naučiti njemački, dok ih 57,14% to ipak *izrazito želi* uz još 16,67% ispitanika koji se *djelomično* slažu s tom tvrdnjom. Razlog želje da savladaju njemački jezik leži među ostalim i u tvrdnjama „*Volio bih se moći koristiti njemačkim jezikom u različitim situacijama.*“ (50% *u potpunosti* se slaže, 23,81% *prilično* se slaže) ili „*U današnje vrijeme njemački jezik je ljudima iz ekonomskih razloga vrlo važan.*“ (92,86% se *u potpunosti* odnosno *prilično* slaže s tvrdnjom). Svega 2,38% ispitanika ne osjeća da je znanje njemačkog jezika neka velika vrijednost za njih, dok se čak 64,29% uopće se ne slaže s tim. Zanimljiva je činjenica da su se za vrijeme boravka u zemljama njemačkog govornog područja (učenički izleti, posjete rodbini i sl.) učenici u podjednakoj mjeri služili i engleskim i njemačkim jezikom.

Kada je riječ o strategijama učenja, stječe se dojam da učenici pomalo stihijiški uče,

bez uporabe nekih određenih strategija. To potkrepljuje i činjenica da na tvrdnju „Često ponavljam riječi i gradivo, redovito ponavljam i učim njemački.“ 0% ispitanika odgovara „Uvijek ili gotovo uvijek to činim“; „Često to činim.“ odgovara 14,29% ispitanika, dok odgovori ostalih variraju od nikada do ponekad. Trećina ispitanika pokušava pronaći vezu između neke nove riječi koje uče i onoga što već znaju. Gotovo polovina (45,24%) ih pokušava pogoditi riječi iz konteksta. Većina samo ponekad traži značenje riječi u rječniku (manje od 5% to uvijek čini), 15% ih često, gotovo uvijek ili uvijek koristi kartice za učenje riječi i fraza (ali skoro 55% nikada to ne čini). Manje od 10% ispitanika sluša i gleda emisije, serije i sl. na njemačkom jeziku, a više od 40% ne gleda ih nikada ili gotovo nikada. Četvrtina ispitanika pokušava pronaći sličnosti i razlike između hrvatskoga i njemačkoga jezika, većina ih riječi i pojmove iz hrvatskoga ne prenosi automatski u strani jezik, a podjednak broj ispitanika nastoji razumjeti što čita i sluša bez prevodenja na strani jezik. Većina učenika voli saznati nešto novo o kulturi zemlje u kojoj se govori strani jezik razvijajući na taj način svoju interkulturnalu kompetenciju (Roche, 2005, str. 221).

U jednom dijelu upitnika ispitanici su trebali opisati čega se boje, a što vole u nastavi njemačkoga jezika. Postavljena pitanja bila su otvorenoga tipa, pa su odgovori analizirani kvalitativnim pristupom. Kada je riječ o strahu, ispitanici (u sljedećim primjerima radi se o studentima) navode da se boje *vlastitog neznanja*, negativne percepcije od strane drugih studenata („Najgore što mi se može dogoditi je da ne znam točno poredati riječi u rečenici i ona zvuči smiješno, iako razumijem i znam što hoću reći.“, „Najteže je odgovaranje na glas pred cijelom skupinom.“, „Bojam se javnih izlaganja, jer mislim da se svatko hvata za svaku moju pogrešku.“, „Bojam se javnog izlaganja, jer se bojam reakcija drugih kolega i profesora, da moj vokabular nije dovoljno dobar.“). Boje se također i nerazumijevanje teksta, pogrešnog izgovora riječi („Nesigurna sam u svoj izgovor, a htjela bih izgovarati što bliže izvornim govornicima njemačkog jezika.“) i jezičnih zakonitosti („Nikada nisam usvojila temelje gramatike te se zbog toga bojam i pričati njemački zbog straha da ne pogriješim.“, „....Podrazumijeva se da mi to znamo, ali mi se ipak ne susrećemo s njemačkim jezikom svakodnevno kao npr. s engleskim jezikom...“, „U njemačkom jeziku koji učim već devet godina najviše se bojam gramatike. Problem ne nastaje na satu, nego kada sama pokušam riješiti zadatak, jednostavno mi se sve izmiješa.“). Srah im predstavlja i komunikacija s drugima (zbog oskudnog vokabulara) ili treme kod usmenog odgovaranja. Srednjoškolci su svoje strahove uglavnom sveli na strah od odgovaranja ili pisanja pisanih provjera znanja ukoliko se nisu dovoljno pripremili (zapravo se boje loše ocjene). Pojedinci se boje usmenog odgovora zbog siromašnog vokabulara i nerazumijevanja postavljenog pitanja, neki se boje jezičnih pogešaka („Bojam se da neću znati pravilno napisati rečenicu.“). Treba istaći da znatan dio ispitanika navodi kako se ne boji ničega za što je uglavnom zasluzna ugodna radna atmosfera bez stresa („Kada je atmosfera dobra i ja sam puno zaineresiranija.“). Upravo je opuštena atmosfera ono što učenici ističu da najviše vole na nastavi, uz naravno ličnost nastavnika, njegove ljudske osobine (*toleranciju, strpljivost, razumijevanje, humor, ravnopravan odnos prema svim učenicima, pristupačnost itd.*) i metodičku kompetenciju (vole i cijene kada se *nastavnik pripremi za sat i za rad s učenicima*). Studenti vole komunikativan pristup jeziku („Prije je učenje njemačkog bilo samo da prođem. Sada me više zanima, a najviše kako pravilno komunicirati s drugima.“), vole slušanje izvornih govornika, zanimljivosti vezane uz zemlje njemačkog govornog područja, te zanimljive i

poučne udžbenike. Pojedinici su istaknuli da vole dodatne nastavne materijale jer su sadržajno zanimljiviji od onih u udžbeniku („*Dodatni zadaci čine sve zanimljivijim.*“). Učenici također vole odmak od „propisanih“ tema („*Na njemačkom volim kada pričamo o nekavim temama, pa kada pričamo saznamo nešto novo, a ujedno uvježbavamo pričati njemački.*“). Ispitanicima su važni i oblici rada: vole rad u grupama i zajedničko obradivanje tekstova ili dijela gradiva jer si „*mogu međusobno pomagati*“ (40,48% smatra da je zabavnije učiti u grupi nego sam). Učenici također ističu da vole kada ih je u skupini (razredu) malo. Budući da u našem srednjoškolskom uzorku, kao i u cijeloj Sisačko-moslavačkoj županiji prvenstveno što se tiče njemačkog jezika kao prvog stranog jezika, relativno mali broj učenika uči njemački često ih je u razredu ne više od šestero. Nakon početnog straha od osobne izloženosti u tako maloj skupini, brzo uviđaju prednosti malih skupina: bolje se upoznaju te je atmosfera opuštenija i veselija, lakše nastupaju pred manjim auditorijem i gube strah od postavljanja pitanja. Usredotočeniji su na rad i skupno rješavanje zadataka, međusobno se više slušaju, nadopunjaju i pomažu si. Njihova kreativnost više dolazi do izražaja.

Zaključak

Kao nastavnici moramo biti svjesni da kod dijela učenika postoji određen stupanj straha od jezika, te da je upravo taj strah, a ne nerad, nemotiviranost ili nezainteresiranost za nastavni predmet razlog njihovog slabijeg uspjeha. Stoga bi se pri usmenom ispitivanju i vredovanju učenika uočeni strah trebao uzeti u obzir.

Uzrok straha ili nelagode često je nedostatna jezična kompetencija, ali i određene osobine učenikove ličnosti: njegova sramežljivost i introvertiranost, nesklonost komunikaciji s drugima, također negativna samopercepcija, osjećaj manje vrijednosti u odnosu na druge i u očima drugih ukoliko grijese ili (ne)očekivanje vlastitog (ne)uspjeha. Učenici se dakle boje pogrešaka, ocjenjivanja (zbog mogućih posljedica - ljutnje roditelja, zabrana i kazni zbog loših ocjena, ponavljanja ispita itd.), jezičnih osobitosti njemačkog jezika („teške gramatike“), izlaganja i prezentacija pred drugima, nedostatnog vokabulara i nesigurnosti u komunikaciji zbog nerazumijevanja izričaja sugovornika. Sam nastavnik također može biti izvor straha i stresa ukoliko ga učenici doživljavaju kao prezahtijevnog ili prestrogog, neosjetljivog na njihove probleme i nepristupačnog.

Nastavnik s druge strane može u velikoj mjeri pridonijeti smanjivanju straha kod učenika. Trebao bi potaknuti učenika da osvijesti činjenicu kako on (učenik) nije jedini koji osjeća strah i da se velik dio drugih učenika osjeća slično. U međusobnoj komunikaciji ne treba naglašavati učenikove pogreške, nego isticati ono što je dobro i pozitivno. Na taj način umanjiti ćemo osjećaj učenikove negativne samoperepercije i jačati njegovo samopouzdanje. Dobro je u razredu međusobno razgovarati o tome čega se sve učenici boje, tako da učenici mogu usporediti svoja iskustva, te na temalju tih iskustva sami predložiti neka rješenja koja su im se pokazala kao korisna. Mihaljević Djigunović (2002, str. 133-137) predlaže niz zanimljivih aktivnosti koje se mogu provesti s učenicima, a kojima im se može pomoći u savladavanju straha od stranog jezika na nastavi. Piše također i o institucionalnim oblicima borbe protiv straha od jezika (2002, str. 137–138).

Ispitivanje je pokazalo da učenici ne raspolažu velikim rasponom različitih strategija učenja. Što više različitih stilova i strategija učenja učenici i nastavnici primjenjuju, učenici su u prilici više puta i na različite načine ponoviti i utvrditi gradivo. Što su sigurniji u svoje znanje, strah im je manji. Posljedično tome uspjeh bi trebao biti bolji. To znači da bi bilo korisno raditi na razvijanju i usvajanju novih strategija učenja. Često učenici ne znaju *kako* učiti – treba im pokazati. Tako im se npr. mogu pokazati postupci grupiranja riječi prema značenju, traženje hiperonima i hiponima, sinonima i antonima, stvaranje vizualnih asocijacija, korištenje kartica za učenje riječi/fraza, vođenje bilježaka, povezivanje novog gradiva sa starim, novih riječi s onima koje su već poznate, uporaba različitih vrsta tradicionalnih „papirnatih“ i digitalnih rječnika, korištenje konteksta u razumijevanju cjeline i dr. Može ih se upoznati s organizacijom učenja tijekom radnog dana i tjedna, s potrebom i prednostima postavljanja vlastitih ciljeva i redovitim ponavljanjem gradiva. Važan je također rad na motivaciji, razvijanju pozitivnog stava prema učenju i jačanju učenikova samopouzdanja.

Većina ispitanika navela je da na nastavi njemačkog najviše vole opušteno, ugodnu atmosferu. To je područje gdje je nastavnikova uloga također ključna. O nastavniku i njegovom odnosu prema učenicima ovisi kakva će atmosfera prevladati. U opuštenoj, smirenjoj, neprijetećoj i suradničkoj atmosferi svatko će se ugodno osjećati i biti potaknut dati svoj doprinos razrednoj komunikaciji.

Literatura

- Bagarić, V. (2007). Razina komunikacijske kompetencije u učenika engleskoga i njemačkoga jezika u pisanju i govorenju. *Metodika*, 18 (1), 221-238.
- Gardner, R.C. i MacIntyre, P.D. (1993). A student's contribution to second-language learning. Part II: Affective variables, *Language Teaching* 26, 1-11, CUP
- Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se oslobođiti*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Mihaljević Djigunović, J. (2007). Afektivni profil, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskog jezika kod hrvatskih učenika. *Metodika*, 14 (1), 104-114.
- Mihaljević Djigunović, J. (2009). Strani jezici u kurikulu. *Metodika*, 18 (1), 51-79.
- Rijavec, M., Marković, D. (2008). Nada, strah od ispitivanja i školski uspjeh. *Metodika*, 16 (1), 8-17.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Šimek Cvitković, S., Mikulec, A. (2003). Pisanje u nastavi stranog jezika. In B. Ličina (Ed.), *Učitelj – učenik – škola* (pp. 352-258). Petrinja: Visoka učiteljska škola, Petrinja, Hrvatski pedagoško-knjижevni zbor, Zagreb.
- Šimunić-Vučković, V. (1983). Gramatika i nastava stranih jezika. *Journal of Information and Organizational Sciences*, 7, 299-305.

Fear of the German language

Sonja Šimek Cvitković

Abstract - As teachers, we are aware that some students like our subject more, and some less. Consequently, some students are more successful in class than others. When it comes to foreign languages, there is a special aspect that needs to be considered, namely that unlike other subjects, languages are at the same time the medium and the subject matter of instruction. Language use therefore, in case of mother tongue and a foreign language alike, may often be a source of anxiety among students. This paper attempts to explain some potential causes of anxiety in German as a foreign language classes on the basis of a survey administered to a group of pupils and university students. Some of these causes are: insufficient language competence, learners' personality, learners' (un)willingness to communicate, their negative self-perception, specific communicative situation, fear of making mistakes that may be noticed by peers, fear of evaluation, the characteristics of the language itself, teacher's personality and his/her role in the classroom, as well as the overall classroom atmosphere. As a result, anxiety may manifest itself as learners' negative self-evaluation, feeling of discomfort or nervousness, avoidance of communication, blushing, etc. Thus, it may be proposed that teachers are the ones who have a crucial role in diminishing learners' anxiety and improving their results, as they need to help raise learners' awareness about anxiety, emphasise positive characteristics of each learner, introduce them to different learning strategies, and create a positive (pleasant and stimulating) classroom atmosphere.

Key words: fear; foreign language; German language.

Prethodno priopćenje

Filozofsko-odgojne teme u djelu Živana Bezića (1921.-2007.)

Draženko Tomić

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska
drazenko.tomic@ufzg.hr

Sažetak - Živan Bezić (1921.-2007.), teolog i pedagog, pisac dvadesetak knjiga i tristotinjak članaka, dio svog opusa posvetio je promišljanju problematike odgoja želeći skrenuti pozornost na posebne odgojne ciljeve i odgojne vrednote. Zadaću odgoja Bezić sažima u jednostavno načelo: "Učiniti čovjeka!" a kao nužan preduvjet tom poslu pretpostavlja odgojivost i, ne manje važno, odgojenost. Bezić sagledava važnost odgojnog procesa za cjelovit razvoj pojedinaca, ali i društva u cjelini. Otud neizostavno ukazuje na važnost okružja u kojem se odvija odgojni proces. Naglašava kako je svaki čovjek odgojitelj, pa možda i protiv svoje volje, i kako je sve ljudsko u stalnom odgojnem procesu. Iako vjeran misaonom rakursu iz kojeg sagledava odgojne procese, Bezić nije zatvoren prema suvremenim pedagoškim pravcima. To da s njima kontinuirano komunicira zorno svjedoči i količina citirane literature iz polja odgojnih znanosti, kako domaće tako i strane. U prvom dijelu ovog članka izložena su Bezićeva shvaćanja odgoja, a u nastavku i odgojni faktori.

Ključne riječi: filozofija odgoja, odgojna teleologija, pedagogija, Živan Bezić

Uvod

Živan Bezić (Grohote, 1921. - Split, 2007.), teolog i pedagog, profesor na Teologiji u Splitu do umirovljenja 1995., objavio je dvadesetak knjiga i tristotinjak članaka pretežno iz teologije, filozofije, pedagogije i filologije.

Pedagoškim temama se intenzivno bavio sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća. Kruna tog rada je njegova pedagoška triologija: *Razvojni put mladih* (Split 1984, Đakovo ¹1989, ²1994, ³2002, razvojna psihologija i pedagogija), *Biti čovjek! Ali kako?* (Đakovo 1990, ²1996, odgoj, njegova potreba i mogućnosti), *Zašto i kako odgajati?* (Đakovo 1990, ²1996, ciljevi, metode i sredstva odgoja). U ovim knjigama Bezić se poslužio svojim već objavljenim člancima u manjoj ili većoj mjeri (najviše u knjizi *Biti čovjek! Ali kako?* njih šest, gotovo polovica knjige) i također dopisao nove tekstove, kako kaže, "zbog cijelosti

izlaganja". (1996a)

Živan Bezić se služi podacima koje je nalazi kod, kako kaže u uvodu knjige *Razvojni put mladih* (2002) ozbiljnih pedagoga i psihologa, ali da mu u sagledavanju pedagoške problematike u mnogome pomaže i vlastito pedagoško i životno iskustvo. Na tom tragu nalazimo kako su pedagozi i filozofi koje Bezić citira u svojim pretežno pedagoškim djelima objavljivali pretežno sredinom dvadesetog stoljeća i kako je u Bezićevim mahom pedagoškim radovima citirano njihovih nešto više od tisuću različitih naslova. Oko deset posto citiranih djela (116 kom) su ona koja su objavljena na južnoslavenskim jezicima i to najviše na hrvatskom i srpskom. Od stranih najbrojnija su ona na njemačkom jeziku, a ne zaostaju mnogo ni djela na francuskem i engleskom. Najčešće citirani autori su E. E. Geissler, F. W. Foerster, G. A. Borden, G. F. Kneller, G. Lerbet, H. Henz, H. Remplein, H. Schilling, H. Schofield, J. Gottler, P. Helwig, R. Hubert.

Naš autor je čini se među suvremenica prednjačio iscrpnom etimološkom, semantičkom i lingvističkom analizom pedagoških termina. Te, po sebi, vrlo korisne analize se mogu naći u svim njegovim radovima. Ovaj članak, izuzev analize riječi *odgoj*, ne bavi se tim jezičnim analizama. U članku se ne nalaze ni Bezićevi korisni savjeti iz razvojne psihologije i pedagogije. Po strani su ostavljene autorove spoznaje o sprezi odgoja i religije (izuzev u kontekstu govora o cjelovitom odgoju) kao i smjernice za pastoralne aktivnosti u radu s djecom i mladima. Ovim pristupom se namjerava pokazati da Bezić pedagogiju izlaže prije svega kao znanost, a onda na tom znanstvenom temelju dograđuje i neke religiozne elemente. Dakle, u ovom članku nešto više o pedagogiji, filozofiji i kršćanstvu u Bezića nego li o "Bezićevoj kršćanskoj pedagogiji".

Rad se sastoji od četiri dijela. U prvom se istražuju Bezićeva shvaćanja odgoja: što odgoj jest i što bi trebao biti. Zatim je u središtu zanimanja subjekt odgoja - odgojenik - pretežno u mlađem životnom dobu. U trećem dijelu rada valja razvidjeti ulogu pedagoškog autoriteta, odgojitelja i odgojnih institucija i konačno četvrti dio sagledava odgojne vrednote. Kako je razvidno iz popisa literature, za izradu ovog rada korišteni su Bezićevi radovi s pretežno pedagoškim sadržajem.

Odgoj je moguć, nužan i obvezan

Živan Bezić konstatira činjenicu postojanja i važnosti odgoja u tijeku postojanja ljudskog roda. Iz važnosti odgoja proizlazi toliko zanimanje za nj. Nalazi da je odgoj važan kako za pojedinca tako i za zajednicu jer su bez odgoja nezamislive kultura i civilizacija. (Bezić, 1977, 1996a)

a) Naš autor temeljito istražuje etimologiju pojmove iz svih područja kojima se bavio. Njegovo lingvističko tumačenje pojma *odgoj* već je mnogo citirano, pa ga ovdje donosimo tek u kratkim crtama. Riječ *odgoj* ima korijen u glagolu *gojiti* (činiti da nešto fizičko živi i raste, hrani i njegovati, podizati čovjeka). U nekim slavenskim jezicima *gojiti* znači i *ligeći*. Bezić kao zanimljivost ističe pretpostavku da *gojiti* ima korijensku vezu sa *žiti* i *živjeti* (od indoevropskog korijena *guei* ili u prijevoju *guoi* sa značenjem *živjeti*) što opet znači da je *gojiti* isto što i podržavati biće u životu. Objasnjava i izvedenice: odgajanje, uzgoj, odgojiteljica... Pojmovi *odgoj* i *uzgoj* u pedagoškim i stručnim knjigama

ponekad su sinonimi, prigovara Bezić, a prvi bi trebalo vezati uz ljudska bića dok drugi pridodavati biljkama i životinjama. Lingvističkom analizom riječi odgoj u slavenskim (slovenski *vzgoja*, ruski *vospitanie*, češki *výchova*, poljski *wychowanie*) ali i drugim jezicima (grčkom, latinskom i živim europskim jezicima) Bezić dokazuje da svi ti jezici u riječi odgoj povezuju uspon i uzdizanje, promjenu i razvitak. (1977, 1996a)

b) One mislioce i pedagoge koji u prvi plan stavljaju vanjske odgojne čimbenike (obitelj, škola, društvo, kultura i dr.) pred unutrašnjim predodređenim čimbenicima u samom odgojeniku i inzistiraju na neograničenoj moći odgoja Bezić naziva *odgojni optimisti*. Prema nekima od njih vanjski čimbenici uvijek odnose pobjedu, a cilj odgoja je prilagođivanje pojedinca društvu. Bezić se ne slaže u potpunosti s ovakvim nazorima posebno ne s radikalnim optimizmom upozoravajući kako nije opravданo ignorirati urodene datosti i baštinjene sklonosti. *Odgojni pesimisti* naprotiv gornjima tvrde da je čovjek u svojoj srži neodgojiv i onakav kakav se rodi takav će i umrijeti. Zbog gotovo nikakvih rezultata odgoja i zbog naravi koja je jača od svih odgojnih utjecaja nema smisla odgajati čovjeka. Pogrešno je prenaglasiti unutrašnje čimbenike osobnosti a zapostaviti one vanjske, podsjeća Bezić odbacujući i ovaj pogled o odgoju. Dispozicije su ono što se nasljeđuje dok se vještine, svojstva volje i karaktera stječu na osnovi primarnih dispozicija i utjecaja vanjskih faktora. Odgoj nije svemoćan ali nije ni nemoćan, važna je Bezićeva tvrdnja, on je moguć i moćan unutar određenih granica koje mu diktiraju brojni odgojni čimbenici. Bezić ovaj "srednji put" označava kao *odgojni realizam*. Dalje se pita o za odgoj ograničavajućim čimbenicima i pronalazi ih ponajprije u samoj ljudskoj naravi - ona se ne može bitno mijenjati. Drugi ograničavajući čimbenik su vlastite biološke, fiziološke i psihološke oznake. Treći, pak, odgojna sredina, društveni odnosi, obiteljska atmosfera, običaji i zakoni, ekonomski, stambene i kulturne prilike i drugo. Iz posljednje skupine (vanjskih) čimbenika posebno izdvaja odgojitelja čija osoba, osobine, sposobnosti i zalaganje u mnogome utječu na odgojenikov razvoj. Uzimajući u obzir izneseno, Bezić zaključuje da je *odgojni realizam* jedini ispravan odgojni stav: nije jednostran, vodi brigu i o vanjskim čimbenicima razvoja, ističe da je svako dijete odgojivo, ali ne i jednakodgojivo. (1975, 1996a, 2002, 1986, 1988, 1970)

c) U pokušaju definiranja odgoja Živan Bezić kreće od činjenice da je odgoj prije svega *proces*: aktivan, biološki, psihološki, humani, oblikovni proces koji traje od nastanka čovjeka do punine čovještva, aksiološki proces usavršavanja osobe i, ne manje važno, društveni proces. Uz to što je proces, odgoj je i *potreba*: ljudska i biološka, fizička i psihička, moralna i društvena te vjerska potreba. On je *pravo*: osnovno, prirodno, ljudsko, građansko i kršćansko. Skučeni su svi nazori koji se na bilo koji način odnose restriktivno prema bilo kojoj dimenziji odgoja, kaže Bezić. Kao odgojne zablude odbacuje materijalistički, liberalni, naturalistički odgoj, pretjerano individualistički ili kolektivistički, socijalistički, komunistički i nacionalistički nazor o odgoju, kao i totalitarizam, biologizam, antropocentrski humanizam ili pretjerani spiritualizam u odgoju. Bez sumnje naš autor najboljim smatra *integralni odgoj*, onaj odgoj koji razvija cjelovitog čovjeka. Integralan (svestran, cjelovit i potpun) je, pak, samo onaj odgoj koji obuhvaća sve ljudske komponente: naravne, ljudske i nadnaravne. (Bezić, 1996, 1977, 1988, 1996a)

Nakon što smo vidjeli što cijelovit odgoj jest a što nije, pogledajmo kako Živan Bezić definira odgoj. Odgoj je, parafrazira on Hubertu definiciju, "... svjesno i namjerno djelovanje zrelih oko pravilnog razvoja nedozrelih kako bi i ovi postali zrelim ljudima." (Bezić, 1977, str. 342; usp. 1978, 1996a) Ističući temeljnu odgojnju vrednotu - izgradnju pune i zrele ljudske osobe - i tri ključna elementa odgoja - odgojitelj, odgojenik i odgojne vrednote - ova definicija objedinjuje sve sastavnice odgojnog procesa: "... aktivnost ('briga'), biološko i psihološko sazrijevanje ('zrelost'), humanizaciju, oblikovanje i usavršavanje (ludska zrelost), a na osobit način su naglašena tri momenta: a) društveni (odgajanik-odgojitelj), jer odgoja nema izvan društva, b) personalni (čovječja osoba), jer se radi o izgradnji ljudske ličnosti, c) aksiološki (odgojne vrednote), jer se samo ljudskim vrednotama može graditi čovjek." (Bezić, 1977, str. 342)

d) Poput većine jezika ni u hrvatskom ne postoji vlastita riječ za pedagogiju, nalazi Živan Bezić istražujući riječi i njihovo značenje. Zato predlaže riječ *odgojstvo* (prema pomorstvo, zvjezdoznanstvo) ili *odgojoslovlje* (kao mudroslovje, bogoslovje). Pedagogiju se donedavno, navodi autor, moglo naći u sustavu filozofije, i to u etici. Otud bi pedagogija trebala biti teorijska i praktična disciplina, ne isključivo znanost ali ni tehnika, ne filozofija ali ni umjetnost nego sve to zajedno logički povezivano. Iako ne dvoji o tom da je pedagogija prava i samostalna znanost sa svojim posebnim predmetom istraživanja (odgoj) i posebnim pristupom tom predmetu (metoda), kao ni o tom da je pedagogija i normativna znanost s načelima i metodama za praktičnu primjenu, Živan Bezić ipak ne želi pedagogiju tretirati samo kao puku teoriju, nego radije tvrdi kako je pedagogija sam čin odgajanja, odgojna praksa. (1977, 1996a)

Nakon što je izdvojio i podrobno izložio nekoliko afirmiranih pedagoških smjerova (esencijalistički, egzistencijalistički, psihanalitički smjer, behaviorizam i strukturalizam, futuristički pristup u pedagogiji i dr.) Živan Bezić konstatira kako je pedagogija postala poprište pluralizma mišljenja i metoda. Posebno je to vidljivo u suvremenim pedagoškim stremljenjima prema egzaktnim znanostima: psihologiji, sociologiji i antropološkim znanostima. Nažalost, po strani ostaje milje iz kojeg je pedagogija proistekla kao i pedagoška načela koja bi trebala biti utemeljena na filozofiji (npr. čovjek je najveća vrijednost), etici (čovjek teži dobru), antropologiji (čovjek je duhovno i tjelesno biće) i religiji (čovjek nalazi smisao života u transcendenciji). (Bezić, 1978a, 1977, 1996)

e) Živan Bezić se iscrpno bavi odgojnim metodama u knjizi *Zašto i kako odgajati?* (1996) Odgojna metoda u pedagogiji je, kaže, promišljeni i planski put koji ljudsko biće vodi do potpunog čovještva, odnosno planska upotreba odgojnih sredstava. Metoda treba biti individualna, u skladu s potrebama i potencijalima odgojenika, ali treba imati u vidu i društveni položaj djeteta te paziti na ciljeve odgoja u kojim su prisutni pedagoški ideali i vrednote. Nalazi kako su nove tehnologije i promjena školskog gradiva te preispitivanje odgojnih ciljeva doveli do promjene pedagoške metode, tako da se danas niti ne može govoriti o nekoj univerzalnoj metodi. U svakom slučaju zalaže se za pluralizam odgojnih metoda i dodaje kako nema savršene odgojne metode niti one metode koja bi bila samodostatna. Zasigurno, najbolja metoda bi bila metoda vlastitog životnog svjedočenja. (Bezić, 1996, 1978b, 2002)

f) "Vjerskim ili religioznim odgojem zovemo ono pedagoško djelovanje koje je

inspirirano bilo kojim vjerskim osvjedočenjem (teocentrički odgoj)." (Bezić, 1978, str. 142) Zašto vjerski odgoj? Cjelovit (integralan) odgoj vodi u cjelovit život, kaže Živan Bezić, a cjelovit život je ovaj ograničeni u vremenu i onaj neograničeni u vječnosti. Stog, da bi odgoj bio cjelovit u njemu treba biti prisutna i religija i to zato što je čovjek i religiozno biće čija se konačna svrha ne nalazi samo u humanizaciji nego i u divinizaciji, harmoniji naravi i nadnaravi, suradnji ljudskog i božanskog elementa, skladu tjelesnog i duhovnog razvoja. Uvođenjem religije u odgoj on više nije bipolaran, vezan za relaciju odgojitelj-odgojenik, nego tripolaran zbog pridodavanja božanskog elementa. Iako su, kao i na ostalim područjima odgoja, i u religioznom odgoju moguće stanovite deformacije, Bezić ističe kako vjerski odgoj nije i ne može biti u suprotnosti s načelima opće pedagogije. Naprotiv! Kako nadnarav pretpostavlja i usavršava narav tako i vjerski odgoj pretpostavlja i usavršava odgoj izgrađen na načelima opće pedagogije. (Bezić, 1978, 1996, 1996a, 1973)

Odgojenik - subjekt pedagoškog akta

a) Kad raspravlja o nužnosti odgoja Bezić kreće od naravnog prava: ako neki imaju životnu potrebu za ispomoću, drugim je dužnost priskočiti im u pomoć. Znači, ako neki imaju potrebu biti odgajani (pasivno pravo), drugim je dužnost zadovoljiti tu potrebu, odgajati (aktivno pravo). (Prema izreci *quidquidmovetur, abaliomovetur.*) Iz ovog proizlazi da je odgoj dužnost odraslih, prije svega roditelja, a onda i profesionalnih odgojitelja, pa i društva kao kolektivnog nositelja odgojnog procesa, te konačno i Crkve, dodaje Bezić. S druge strane, oni koji imaju potrebu biti odgajani, po svojoj naravi bi trebali biti odgojivi. Tako se pravo na odgoj i pravo na odgajanje upotpunjaju, zaključuje Bezić. Edukativnost i formabilnost odgojenika dodatno pojačava činjenica da oni od najranije dobi moraju proći kroz brojne stadije tjelesnog i duševnog razvoja pri čem se razvijaju, napreduju, usavršavaju i uljuđuju, a što je to drugo nego odgoj, pita se Bezić. (1988, 1975, 1970)

Kao važan uvjet ljudske odgojivosti Živan Bezić stavlja činjenicu da je čovjek razumsko biće. Razumom upoznaje i shvaća sebe i okolinu te zauzima stav i podešava vladanje. Dakle, razum je odgojiv. Posebna razumska moć zove se volja. Ona, iako podložna iracionalnim i vanjskim pritiscima, ipak je u prvom redu motivirana razumskim i etičkim razlozima, sposobna za izbor i odluku. Dakle, i volja je odgojiva. Uz ovo Bezić spominje i čuvstva (osjećaje). Odgojiti čovjeka do ljudske zrelosti znači razvijati umske sposobnosti (intelektualna razina), sposobljavati volju za djelovanje (voljna razina) i oplemenjivati osjećaje (osjećajna razina). Što se tiče redoslijeda odgoja ovih sastavnica Bezić predlaže da se sve duševne moći razvijaju istovremeno, naravno različitim intenzitetom. Mlađeg odgojenika valjalo bi prvo odgajati u navikama (odgoj volje - poticanjem, pomaganjem - praksa; dobro i зло), zatim oplemeniti njegov osjećajni život (odgoj srca - oduševljenje, motiviranje - emocija; lijepo i ružno) i konačno odgojiti um (odgoj intelekta - poukom, razlozima - teorija; istina i neistina). Kod starijih odgojenika redoslijed je obrnut. A na pitanje kad treba početi odgajati, Bezić odgovara kratko i jednostavno: prije nego li se dijete rodi. Pod ovim podrazumijeva senzibiliziranje okoline za dolazak djeteta, a posebno majke koja bi trebala u tom svjetlu posložiti i svoje

životne navike. (Bezić, 1996, 1999, 1996a, 2002, 1975, 1986)

b) Jedan od ciljeva odgoja, ako ne i njegov glavni cilj, je razvijanje ljudske ličnosti do njezine punine. Ličnost, tj. zrela ljudska osoba, je odgojiva po svojoj fizičko-organskoj naravi i biološkim elementima, psihološkim i emocionalnim, etičko-kulturnim i religioznim. Karakter, kao pedagoško-etička kategorija, je vrijednosno doživljavanje svijeta, vjernost idealima, dosljedni stav o životnim problemima, ali i konačni rezultat odgojnih nastojanja oko izgradnje ličnosti. Bitna oznaka karaktera je da nije unaprijed zadan, nije datost nego proces, odgojiv je, pa u tom smislu čovjek jest *tabula rasa*. Na formiranje karaktera utječu unutarnji i vanjski čimbenici. Bezić donekle daje prednost unutarnjim čimbenicima, tj. vlastitom nastojanju subjekta o vlastitom moralnom liku, dosljednosti prema objektivnom dobru i subjektivnom idealu. Za razliku od karaktera, temperament (čud) se ne može bitno mijenjati jer je konstitutivan, prirođen, biološki determiniran. Međutim, kako je donekle plod i duševnih struktura, volje i odgoja kao i ostalih kulturoloških i ambijentalnih utjecaja, moguće je donekle ga dotjerivati i popravljati. (Bezić, 1970, 2002, 1980, 1980a, 1996a, 1995)

Odgojitelj - realizator pedagoškog akta

Spominjući pravo na odgajanje Živan Bezić nalazi da ga se može temeljiti filozofski, pedagoški, sociološki, juridički i to kao pravo vlasništva (od strane roditelja), pravo sposobnjeg (od strane starijih i iskusnijih), pravo mandata (dijete u svojoj nemoći prepušta drugom pravo na brigu), pravo društva (zajednica određuje ponašanje i suradnju članova), pravo na obranu (interesi, tradicije, vrednote, kulturna dobra, običaji i zakoni). Budući da niti jedan od navedenih temelja pedagoškog autoriteta nije bez osnovanih zamjerki, Bezić pravo odgojitelja na odgajanje utemeljuje u autoritetu Stvoritelja (teološki razlog) kojem pripada vlasništvo nad stvorovima, a iz kojeg proizlazi bratstvo među ljudima. Međusobni ili unutarnji sukobi odgojnih autoriteta (Bezić ovdje navodi obitelj, školu i Crkvu) negativno djeluju na formiranje mentalnog profila odgojenika. (1988, 1973, 1978b, 2002)

a) Odgojitelj "... je odrasli, svjesni i ovlašteni vršilac odgojnog čina. Samo odrasli posjeduje uvjete da bude zreo čovjek. Svjesni je nosilac odgoja ako ga obavlja iz pedagoških pobuda, a ovlašteni je odgojitelj kad uživa pravi i puni pedagoški auktoritet. U odgojnem trokutu (odgojitelj-odgajanik-vrednote) on je posrednik između gojenaca i carstva vrednota." (Bezić, 1996a, str. 217) Odgojitelj bi trebao službu vršiti iz pravih motiva (pedagoški eros), biti odgojno usmjerjen (svjesno i savjesno) i na pedagoški način (stručno). Odgojitelju je svojstven pedagoški autoritet: vanjski, preko vršenja neke vlasti, i unutarnji, koji počiva na osobnim kvalitetama odgojitelja: pedagoškoj ljubavi, pedagoškoj sposobnosti i vjernost idealima. *Pedagoška ljubav* je okrenuta prema odgojenicima, prema odgojnim vrednotama i prema svom odgojiteljskom zvanju. *Pedagoške sposobnosti* se odnose na tjelesne i duševne osobine odgojitelja. Bezić ističe kako je za odgojitelja pogodna osoba ona koja je u zreloj dobi, ni premlada ni prestara. Pogodan je svaki spol, tu ne čini nikakvu razliku, izuzev što kaže da je za mlađu dob donekle pogodnija ženska osoba. Uz to odgojitelj bi trebao imati i neke tjelesne odlike (zdravlje,

zrelost i tjelesna prikladnost) i neke duševne vlastitosti (umske, čudoredne i religiozne). *Vjernost idealima* podrazumijeva moralnu dosljednost tj. dobar primjer koji daje odgojitelj. Najveća mana odgojitelja je upravo loš primjer. Ako odgojitelj svoje riječi ne potvrđuje vlastitim životom tad ne koriste ni najbolje pedagoške metode ni najbolja pedagoška sredstva. Naravno, Bezić ne ispušta iz vida niti odgojiteljevu stručnost. (1996a, 1996)

b) Pišući o *roditeljima* kao odgojiteljima, Bezić u prvi plan stavlja pravo (i dužnost) roditelja na odgoj djece. Njihov pedagoški autoritet ne dovodi u pitanje. Uvјeren je kako je obiteljski odgoj najbolji, kako on najviše određuje čovjekov kasniji tijek života. Od društva traži da poštuje naravno roditeljsko pravo na odgoj djece. To treba biti vidljivo u zakonodavstvu, socijalnoj politici, školstvu i drugom. Naravno, ni pravo roditelja na odgoj nije apsolutno. Ograničeno je prije svega, obzirom na sam odgoj: roditelj ne smije poduzimati nešto što je u sukobu s odgojnim vrednotama i ciljevima. Obzirom na odgojenika: on je osoba s pravom rasta do punine čovještva; on je građanin, član društva; on je slika Božja, podložan zakonima vjere i morala. Uz sveobuhvatan odgojni sadržaj cjelovit (integralan) odgoj traži i cjelovit odgojni tim, oca i majku. Više puta u svojim djelima naš autor inzistira na pedagoškoj kompetentnosti nositelja odgoja: roditelja, pedagoga, društva i Crkve. Tako, roditelji bi trebali bar donekle poznavati fizički i psihički razvoj mlađih, bar donekle poznavati odgojne ciljeve i vrednote, pa i odgojne teorije i prakse. (Bezić, 1988, 1977, 1996a, 2002, 2005, 1986)

c) *Školstvo* se duboko ukorijenilo u svijest i praksi svih naroda, pojašnjava Živan Bezić, a da bi zadovoljilo potrebe svog vremena ono je u stalnoj tranziciji. Prenaglašavanje uloge škole (koja teži postati cijeloživotni pedagoški projekt, *permanentno obrazovanje*) naš autor naziva *skolarizacija* i o njem piše na više mjesta. Uzakujući na sve dobre strane institucionalizirane mreže obrazovanja, skreće pozornost i na neke koje su manje dobre: pedagoško djelovanje se suzuje samo na nastavne i školske oblike; masovno obrazovanje ostavlja po strani individualnu pedagogiju pa takav tip obrazovanja nije pogodan za nadarene pojedince, nivela umove, spolove i čudi, otvoren je različitim oblicima indoktrinacije i loših utjecaja. Uz to, u školama sadržaje nekadašnjeg humanističkog obrazovanja sve više potiskuje tehničko obrazovanje, zaboravljuju se ili zapostavljaju odgojene zadaće, a na prvo mjesto stavlju obrazovni ciljevi. Kako obnoviti takvo školstvo? pita se Bezić, i kratko odgovara: Obnovom učiteljstva! Prava reforma započinje na mjestima gdje se pripremaju budući učitelj. Ali, naš autor ne stavlja u prvi plan njihovu stručnu sposobljenost nego njihovu osobnost: pedagoški eros i pedagoški etos. (Bezić, 1966a, 1973, 1978a, 1978b, 2002)

d) *I država* sa svojim tijelima ima naravno pravo na odgoj. Ono se očituje kao zaštita i promicanje odgoja najmanjih i najmanje zaštićenih članova društva. Međutim, pravo države na odgoj nije apsolutno, niti država može imati monopol nad odgojem. Njezino pravo na odgoj treba biti drugotno u odnosu na roditelje i obitelj, ograničeno s obzirom na ciljeve odgoja, vrijednosnu ljestvicu i područja djelovanja. Naš autor osuđuje svaki pedagoški totalitarizam i etatizam, a diktirano državno propisivanje odgoja kvalificira kao pedagoško i kulturno nasilje. (Bezić, 1966a)

Vrednota kao odgojni sadržaj

Živan Bezić uz *pedagošku teleologiju* povezuje pojmove *cilj* (ono čemu se teži), *svrha* (ono što je na vrhu težnje), *ideal* (uzvišeni i poželjni cilj ili svrha), *nakana i namjera*, *motiv* (razlog neke akcije) i *zadatak* (moralno-operativna konotacija) te konačno i najvažnije *vrednota*.

a) Glavni cilj pedagogije je pomoći odgojeniku da se razvije do ljudske zrelosti, a zrelost se sastoji u postignuću odgojnih vrednota. *Vrednote* (u najširem smislu, neka za čovjeka poželjna dobra) tako postaju svrha ali i sredstvo odgoja: odgoj vodi prema njima ali se i vodi pomoću njih. Pedagogija bi trebala uspostaviti odgojne vrednote i pravilno ih primijeniti u tijeku odgoja. Svaka pedagoška vrednota ima odgojnju vrijednost i odgojnu relaciju. To da vrednota ima *odgoju vrijednost* znači da ima odgojni utjecaj na odgojenika, kako obzirom na svoj sadržaj tako i obzirom na težnje odgojenika. To da vrednota ima *odgojnu relaciju* znači da je vrednota posredovana nekim odgojiteljem i da on, odgojitelj, postaje posrednik između odgojenika i vrednote. (Bezić, 1996a, 1996)

b) U *odgojnim ciljevima* vlada poprilična zbrka, kaže Bezić, kako zbog različitih antropoloških, filozofskih, religioznih i kulturnih polazišta, tako i zbog različitih stanovišta s kojih se mogu promatrati odgojne svrhe. Pronaći ciljeve zadaća je filozofije i antropologije, a konkretno i realno formuliranje pronađenih ciljeva zadaća je aksilogije i etike te psihologije. Odgojni ciljevi u pedagogiji (pragmatički, funkcionalistički, naturalistički, tradicionalistički, individualistički, ali i profesionalni, politički, demokratski, ekološki, zatim i didaktički, napredni, aksiološki, moralni...) su samostalno nerijetko manjkavi pa ne mogu u cijelosti osmisliti odgojni rad. Zato naš autor ponavlja kako je upravo humanitet svojevrsni i specifični ideal odgoja. *Pedagoški ideali* su smješteni na humanoj i transhumanoj razini. Na prvoj razini želja je odgojiti savršena čovjeka, a na drugoj teži se nadčovjeku i njegovoj divinizaciji. Obje razine čine cjelovit (integralan) odgoj. *Pedagoški model* je utjelovljenje i konkretiziranje idea u životu. Model je modelirani ideal. Danas vlada pluralizam kako u postavljanju idea u njihovoj modelaciji. (Bezić, 1996) *Pedagoški motivi* mogu biti samo motivi dostojni čovjeka, oni koji potječu iz svjesnih razloga i potiču na plemenite svrhe. Naš autor izbjegava bilo kakvo jednostrano naglašavanje bilo kojeg motiva (prirodno-biološki, tradicionalistički, socijalni, egoistički, altruistički, humanistički, vjerski). Budući da odgoj treba biti cjelovit (integralan), isto tako treba biti cjelovita i njegova motivacija. (Bezić, 1996)

Zaključak

U ovom radu smo utvrdili da Živan Bezić čvrsto stoji na stanovištu da, dok god čovjek jest ovakav kakav jest, odgoj nema alternative. Prema tom, odgoj ne samo da je moguć nego je nužno potreban i za sve obvezan. Za odrasle je dužnost, za nedorasle potreba, pravo i prilika kojom će postati ne samo odrasli nego i zreli ljudi. Zreo čovjek, što je za Bezića pedagoški cilj *par excellence*, produkt je cjelovitog (integralnog) odgoja, onog odgoja koji razvija sve njegove vrijedne psihofizičke predispozicije, pa i onu, što je Bezićeva posebnost, koja uključuje duhovne i vjerske temelje osobnosti.

Čovjekovo zrenje, tj. odgojni proces, treba se zbivati u stvarnim uvjetima

konkretnog odgojenika, uvažavajući njegove individualnosti, sposobnosti i osobnost. *Stvarni uvjeti za dotičnog odgojenika* jest društvo u kojem on zrije. Tako, cijelovit odgoj uz subjektivne ciljeve mora sadržavati i neke objektivne svrhe, ravnotežu između odgoja pojedinca i odgoja za društvo.

U pristupu odgoju stalno dolazi do izražaja Bezićeva odmjerenošta i razboritosti. Njegova pedagogija nastoji pronaći idealan omjer između odgojenikove slobode i odgojnog autoriteta. Prepoznati i ostvariti taj omjer mogu samo odgojitelji koji uz stručnu kompetenciju imaju ispravnu motivaciju - pedagoški eros - i svojim življnjem vrednote (primjerom) postajuživi model (nositelj) odgojnog ideala - pedagoški etos. Primjer, kako roditeljev tako i odgojiteljev, je ključni faktor u odgoju.

I konačno, budući da čovjek nosi u sebi naslijedenu strukturu, raspolaže mogućnošću učenja i biva izložen utjecaju okoline, on nikad nije gotova i zaokružena cjelina. Samim tim, prema našem autoru, krajnji doseg odgoja postaje samoodgoj.

Literatura

- Bezić, Ž. (1970). Elementi psihološkog i socijalnog odgoja ličnosti. *Bogoslovska smotra*, 39(4), 362-374.
- Bezić, Ž. (1973). Psihološki profil djece školske dobi. *Crkva u svijetu*, 8(2), 136-151.
- Bezić, Ž. (1975). Isplati li se odgajati?. *Obnovljeni život: Časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 30(16), 553-560.
- Bezić, Ž. (1977). Što znači odgajati?. *Obnovljeni život: Časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 32(4), 333-344.
- Bezić, Ž. (1978). Kršćanski odgoj. *Crkva u svijetu*, 13(2), 141-151.
- Bezić, Ž. (1978a). Suvremena pedagogija. *Crkva u svijetu*, 13(4), 328-337.
- Bezić, Ž. (1978b). Nova škola. *Obnovljeni život*, 33(5), 420-429.
- Bezić, Ž. (1980). Tipologija temperamenta. *Crkva u svijetu*, 15(2), 134-144.
- Bezić, Ž. (1980a). Nove tipologije temperamenta. *Crkva u svijetu*, 15(3), 256-267.
- Bezić, Ž. (1986). *Kršćansko savršenstvo*. Mostar: Crkva na kamenu.
- Bezić, Ž. (1988). Je li odgoj potreban. *Crkva u svijetu*, 23(1), 17-25.
- Bezić, Ž. (1995). *Etika i život*. Đakovo: UPT.
- Bezić, Ž. (1996). *Zašto i kako odgajati? Ciljevi, metode i sredstva odgoja*. Đakovo: UPT.
- Bezić, Ž. (1996a). *Biti čovjek! Ali kako? Odgojne smjernice*. Đakovo: UPT.
- Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34(4), 437-449.
- Bezić, Ž. (2002). *Razvojni put mladih. Djetcinstvo i mladost*. Đakovo: UPT.
- Bezić, Ž. (2004). *Otočke davorije. Jedno djetinjstvo na otoku*, UPT, Đakovo 2004.
- Bezić, Ž. (2005). Ljudsko ponašanje. *Crkva u svijetu*, 40(2), 207-227.

Philosophical and Educational Topics in the Work of Živana Bežić (1921 - 2007)

Draženka Tomić

Abstract – Živan Bežić (1921-2007) is a theologian and lecturer. He wrote 22 books and about three hundred articles. Bežić explores the upbringing of several books and articles. The task of education is: "Educate a man!" Man has the option of upbringing. Bežić says that raising is important for individuals and for society. It is an important area where training is carried out. He says: Every man is an educator and all human is in the educational process. Bežić is not closed to modern pedagogical directions. This is seen by the number of quoted books. In the first part of this article is interpretation of education, in others Bežić's interpretation of educational factors.

Key words: educational teleology, philosophy of education, pedagogy, Živan Bežić

Prisutnost mitova o vršnjačkom nasilju u studentskoj populaciji budućih učitelja

Ivana Borić Letica¹ i Ena Pavić

Ekonomski i upravni fakultet Osijek, Osijek, Hrvatska¹
ivanaboric9@yahoo.com; pavicena1@gmail.com

Sažetak – Zbog važnosti uloge koju učitelji imaju u prevenciji vršnjačkog nasilja cilj ovog istraživanja bio je ispitati znanje studenata razredne nastave o vršnjačkom nasilju, odnosno ispitati prisutnost mitova o vršnjačkom nasilju u studentskoj populaciji budućih učitelja. U istraživanju je sudjelovalo 217 studenata Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku i Slavonskom Brodu. Za potrebe istraživanja osmišljen je anketni upitnik koji sadrži tvrdnje koje se odnose na: posljedice vršnjačkog nasilja, povezanost spola i vršnjačkog nasilja, odgovornost počinitelja vršnjačkog nasilja, znanje o oblicima nasilja, osobine nasilne djece i vršnjake koji ne pomažu žrtvi. Sudionici su prepoznali kako vršnjačko nasilje ima dugotrajne i teške posljedice te kako su dječaci u odnosu na djevojčice skloniji nasilju. Pogrešno su procijenili kako su djevojčice češće žrtve vršnjačkoga nasilja. Smatraju kako je žrtva koja isprovocira nasilnika ponekad djelomično odgovorna za nasilje, što je u skladu s prethodnim istraživanjima. Znali su prepoznati različite oblike vršnjačkog nasilja i kako nasilna djeca imaju potrebu za dominacijom u grupi te da svojim ponašanjem žele steći naklonost vršnjaka. Sudionici su procijenili kako nasilna djeca nisu vrlo popularna u razredu te da se ne osjećaju otuđenima od škole, što ne odgovara rezultatima prijašnjih istraživanja. Djelomično smatraju kako vršnjaci ne pomažu žrtvama jer nemaju dovoljno empatije za žrtvu, što nije točno. Ovo istraživanje, kao i brojna prethodna, pokazuje kako postoji potreba za obrazovanjem učitelja o vršnjačkom nasilju, posebno o temama odnosa spola i vršnjačkog nasilja i osobina nasilne djece.

Ključne riječi: posljedice nasilja, žrtva, nasilnik, spol, odgovornost za nasilje

Uvod

Vršnjačko nasilje je učestala i trajna izloženost djeteta negativnim postupcima od strane jednoga ili više vršnjaka (Olweus, 1998). U okviru definicije ističu se tri važna elementa: trajanje/ponavljanje, nerazmjer moći i namjera da se nanese bol/šteta. Možemo razlikovati dvije vrste vršnjačkog nasilja, izravno, koje podrazumijeva ruganje,

ponižavanje, kritiziranje, vrijeđanje, naređivanje, naguravanje, udaranje, čupanje i neizravno nasilje, koje je teže uočljivo i uključuje ponašanja poput ogovaranja i namjernog isključivanja iz socijalnih interakcija. Vršnjačko nasilje se najčešće događa u razdoblju od 4. do 8. razreda osnovne škole, a njegova učestalost opada s godinama, odnosno kako učenici napreduju kroz razrede (Mazur i Malkowska, 2003; Bilić i Karlović, 2004).

Problematika istraživanja nasilja u školi u Hrvatskoj je još u začecima, međutim rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju na raširenost nasilnog ponašanja (Buljan Flander, Durman Marijanović i Čorić Špoljar, 2007). Podatke o raširenosti nasilja u hrvatskim školama podupiru rezultati istraživanja koje je 2003. godine provela Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba na 4904 učenika osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Prema navedenom istraživanju čak 27% ispitanih učenika izjavljuje da skoro svakodnevno doživjava neki oblik nasilja u školi (Karlović, 2006). Kada je riječ o učeničkoj percepciji učestalosti pojedinih vrsta sukoba među učenicima, u školama je najčešće prisutno ogovaranje (69% posto učenika se uglavnom i u potpunosti složilo s tvrdnjom da u njihovoj školi učenici ogovaraju jedni druge). Zatim slijedi ismijavanje, pri čemu se, vidno manji, ali još uvijek znatan, broj učenika (54%) uglavnom i potpuno složio s tvrdnjom da učenici u njihovoj školi ismijavaju jedni druge. Fizički sukobi i međusobno isključivanje učenika iz školskih aktivnosti i druženja su manje prisutni u školama, ali su također dio školske svakodnevice; 42% učenika se uglavnom ili u potpunosti složilo s tvrdnjom da se u njihovoj školi učenici fizički sukobljavaju. Nažalost, razgovori s učiteljima i ravnateljima ostavljaju dojam da su blaži oblici sukoba među učenicima sastavni dio života u školi (Puzić, Baranović i Doolan, 2011).

Počinitelji nasilja su u odnosu na ostale sudionike vršnjačkog nasilja emocionalno nezreliji, više depresivni, manje socijalno osjetljivi, imaju poteškoća u uspostavljanju i održavanju intimnih odnosa, manje su empatični, imaju česte promjene raspoloženja, burno reagiraju, impulzivniji su i nemaju osjećaj krivnje (Sesar, 2011). Utvrđeno je da imaju poteškoće u prilagodbi na školu, manje potpore od strane učitelja te da ih učitelji procjenjuju kao „teže“ pojedince u razredu (Demaray i Malecki, 2003). Djecu koja doživljavaju nasilje karakterizira depresivnost, anksioznost, nesigurnost i sklonost samoubojstvu (Rigby, 2003; Kumpulainen, 2008). Imaju nisko samopoštovanje, loše socijalne vještine, introvertirane su, neasertivne, pasivne, submisivne, usamljenije i manje sretne osobe, a javlja se i sklonost da sebe okrivljuju za poteškoće (Olweus, 1998). Istraživanja pokazuju da dugotrajna izloženost nasilnim oblicima ponašanja u školi povećava vjerojatnost socijalne izolacije, depresije i frustracije među učenicima, što može dovesti do napuštanja škole i/ili odustajanja od daljnog školovanja (Lindstrom Johnson, 2009).

Nasilje u školi je u većini slučajeva kolektivni, a ne individualni čin (Sesar, 2011). U većini istraživanja nasilnog ponašanja utvrđeno je da se nasilje događa u prisutnosti druge djece, na igralištima ili drugim javnim prostorima kao što su razredi ili hodnici. Iako istraživanja konzistentno pokazuju da većina djece (oko 60-70%) izjavljuje da ne vole nasilje koje se događa među djecom, da osjećaju empatiju za djecu koja su izložena nasilju ili im žele pomoći, u stvarnosti pomažu samo u 25% slučajeva (Rigby, 2003). Olweus (1998) prepostavlja da izostanak intervencije djece u većini slučajeva nasilja može biti

posljedica nedostatka strategija kako pomoći djetetu koje je izloženo nasilju. Strah da će i oni sami doživjeti nasilje od strane vršnjaka ako stanu u obranu djeteta koje trpi nasilje, također može zastrašiti potencijalne pomagače.

Nasilje u školi važno je spriječiti jer utječe na kvalitetu nastavnog procesa, budući da učitelji zbog rješavanja sukoba i ovladavanja nasilnim situacijama ne mogu dovoljno vremena posvetiti samom poučavanju (Martić, 2012). Uspješna prevencija nasilničkog ponašanja može se kategorizirati u tri različite razine: prevencija na razini zajednice, škole i učionice. Koliko god da na prvi pogled izgleda kao problem pojedinca, sve izraženiji oblici nasilja u školama su ipak usko povezani s oblicima i uzrocima nasilja u obitelji, u grupi vršnjaka, u okruženju škole, u gradu i društvu u cjelini. Škola, kao mjesto gdje djeca organizirano zajedno provode najviše vremena tijekom dana, treba preuzeti primarnu ulogu u prevenciji i zaštiti djece od nasilja. Iako škola ne može u potpunosti spriječiti nasilje, ona je dužna pokušati sve što je u njenoj moći da nasilje spriječi, kao što je dužna adekvatno reagirati kad se nasilje već pojavi. Učitelji, ravnatelji, stručni suradnici, roditelji i učenici, moraju zajedno provoditi mjere protiv nasilja u školi. Najbolji rezultati se mogu postići ako se u školi njeguje atmosfera uvažavanja, razumijevanja i tolerancije. Samo se u školi u kojoj vlada prijateljska atmosfera, u kojoj su svi akteri zaštićeni, u kojoj se problemi rješavaju nenasilnim metodama, može učiti nenasilništvo. Škole trebaju kreirati klimu u kojoj se uči, razvija i njeguje kultura ponašanja i uvažavanja ličnosti, ne tolerira nasilje, nasilje ne prešućuje te u kojoj su svi koji imaju saznanje o nasilju obvezani na postupanje (Martić, 2012).

Jedan od prvih koraka u bilo kojem programu prevencije je postizanje svjesnosti ljudi o postojanju problema (Olweus, 1998). U prevenciji nasilja u školama problem je negiranje postojanja vršnjačkog nasilja. Također, postoje mitovi o zlostavljanju koji se neprestano ponavljaju u školama i na koje se treba osvrnuti. Primjerice, neki smatraju kako je nasilje među vršnjacima normalan dio odrastanja ili da je to samo šala i zaigranost, ili kako je nasilje korisno za „izgradnju karaktera”.

Najčešći mitovi vezani za vršnjačko nasilje su (Middleton – Moz i Lee Zawadski, 2003):

1) „U našoj školi nema nasilja među djecom“

Nasilje među djecom se događa u svakoj školi. Jedina je razlika u tome što se „dobre“ škole za razliku od onih „loših“ bore s tim problemom i u njegovu rješavanju surađuju s roditeljima svojih učenika.

2) „Djeca žrtve trebaju na nasilje uzvratiti istom mjerom“

Nasilna djeca su vrlo često fizički jača od onih koje zlostavljaju. Zato bi „vraćanje istom mjerom“ samo izazvalo još veće nasilje nad žrtvom. Djecu trebamo učiti kako rješavati konflikte na miroljubiv način i kako potražiti pomoć odraslih kada im je ona potrebna.

3) „*I to je dio života*“

Izrugivanje, fizički napadi, omalovažavanje i sl. doista jesu dio života, ali to ne znači da su i prihvatljivi.

4) „*To su dječja posla*“

Mnogi se roditelji i učitelji ne žele miješati u sukobe djece jer smatraju da će djeca najbolje sama riješiti svoje svađe. Time se kod djece – žrtava stvara osjećaj neshvaćenosti i nezaštićenosti, a nasilnicima se daje poruka da je njihovo ponašanje prihvatljivo.

5) „*Što te ne slomi, očvrsnut će te*“

Nasilje među djecom može izazvati ozbiljne posljedice u životu žrtve, ali i nasilnika.

Kako bi prevencija bila uspješna, važno je da učitelji, roditelji i učenici postanu svjesni vršnjačkog nasilja. Potrebna su kontinuirana profesionalna usavršavanja učitelja, koja bi im pružila uvid u prirodu vršnjačkog nasilja i u stvarne posljedice dugoročnog nasilja. Prethodna istraživanja su pokazala kako učitelji smatraju da je u borbi protiv nasilja najefikasnija metoda razgovor s nasilnikom, kada se nasilje već dogodi te kako učitelji imaju predrasude o prevenciji nasilja i smatraju da je jedini način za prevenciju nasilja sprječavanje učenika od toga da postanu „previše razmaženi“ (Dake, Price, Telljohann i Funk, 2003). Istraživanje Martića (2012) je pokazalo kako se većina osoba u odgojno – obrazovnom sustavu vrlo slabo snalaze, kako su zatečene i kako ne mogu niti znaju kako reagirati u trenutku pojave nasilja u školi, niti kako se ponašati i reagirati poslije izvršenog nasilja niti prema nasilniku, niti prema učeniku koji je pretrpio nasilje.

Zbog važnosti uloge koju učitelji imaju u prevenciji vršnjačkog nasilja i suočavanju s vršnjačkim nasiljem cilj ovog istraživanja bio je ispitati znanje studenata razredne nastave o vršnjačkom nasilju, odnosno ispitati prisutnost mitova o vršnjačkom nasilju u studentskoj populaciji budućih učitelja.

Metodologija

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 217 sudionika, od čega 207 studentica i 10 studenata. Uzorak je činilo 85 studentica i 5 studenata 3. godine preddiplomskog, 73 studentica i 3 studenta 1. godine diplomskog i 49 studentica i 2 studenata 2. godine diplomskog studija Integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku i Slavonskom Brodu. Raspon dobi sudionika iznosio je od 20 do 27 godina, a prosječna dob 21,82 godinu ($sd=1,178$).

Instrument

Za potrebe istraživanje osmišljen je anketni upitnik koji je sadržavao tvrdnje koje se odnose na česte mitove o vršnjačkom nasilju prisutne u učiteljskoj populaciji, na koje ukazuju prethodna istraživanja (npr. Middleton – Moz i Lee Zawadski, 2003, Dake, Price, Telljohann i Funk, 2003, Pužić, Baranović i Doolan, 2011, Martić, 2012). Osmišljeni anketni

upitnik sadrži tvrdnje koje se odnose na:

1) posljedice vršnjačkog nasilja (3 tvrdnje: *Djeca koja su žrtve vršnjačkog nasilja češće će nego ostala djeca razviti simptome depresije. Dugotrajna izloženost vršnjačkom nasilju povećava šansu da žrtva ranije napusti školovanje. Žrtve nasilja su odbačene, imaju malo prijatelja, ne vole školu i smatraju da ona nije sigurno mjesto za njih.*)

2) povezanost spola i vršnjačkog nasilja (4 tvrdnje: *Djevojčice su češće žrtve vršnjačkog nasilja. Djevojčice su na negativne posljedice vršnjačkog nasilja osjetljivije od dječaka. Dječaci općenito pokazuju veću sklonost prema nasilju od djevojčica. Dječaci su skloniji direktnom, fizičkom nasilju.*)

3) odgovornost počinitelja vršnjačkog nasilja (2 tvrdnje: *Ako žrtva svojim ponašanjem isprovocira nasilnika, i sama je djelomično odgovorna za nasilje. Žrtva treba sama naučiti kako se braniti od nasilnika.*).

4) znanje o oblicima nasilja/definicija vršnjačkog nasilja (6 tvrdnji: *Izoliranje predstavlja oblik vršnjačkog nasilja. Ogovaranje predstavlja oblik vršnjačkog nasilja. Fizičko nasilje obuhvaća udaranje, ozljeđivanje, štipanje i čupanje. Tjelesno nasilje mnogo je ozbiljnije od verbalnog nasilja. Verbalno nasilje je dio normalnog odrastanja. Nasilje se ne odnosi na konflikt između djece koja su podjednake fizičke i mentalne snage.*).

5) osobine nasilne djece (5 tvrdnji: *Nasilna djeca su neodgojena djeca. Nasilna djeca imaju potrebu za dominacijom u grupi. Nasilna djeca svojim ponašanjem pokušavaju stići naklonost vršnjaka. Počinitelji nasilja su socijalno izolirana djeca koja nemaju podršku ostale djece u razredu. Nasilni učenici osjećaju se otuđenima od škole.*).

6) vršnjake koji ne pomažu žrtvi (4 tvrdnje: *Vršnjaci koji ne pomognu žrtvi to čine jer nemaju dovoljno empatije za žrtvu. Vršnjaci koji ne pomognu žrtvi to čine zbog straha da i sami ne postanu žrtve. Vršnjaci koji ne pomognu žrtvi to čine jer ne znaju kako pomoći. Većina djece ne prihvata nasilnike zbog njihove agresivnosti.*).

Anketni upitnik ukupno sadrži 24 tvrdnje. Zadatak sudionika bio je pročitati svaku tvrdnju i zaokruživanjem odgovarajućeg broja označiti koliko se s njom slaže (1= uopće se ne slažem, 2=donekle se ne slažem, 3=niti se ne slažem, niti se slažem, 4= donekle se slažem, 5= u potpunosti se slažem).

Postupak

Ispitivanje je provedeno grupno, u okviru nastave, u prostorijama Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku i Slavonskom Brodu, akademske godine 2015./2016. Sudionicima je usmeno dana uputa za ispunjavanje ankete, predstavljeni su im svrha i cilj istraživanja. Rečeno im je kako je sudjelovanje dobrovoljno i anonimno te da će se podaci u anketnim upitnicima koristiti isključivo u svrhu znanstvenog istraživanja i biti zaštićeni uz poštivanje strogih pravila profesionalne etike u skladu s Etičkim kodeksom psihologa i Zakonom o psihološkoj djelatnosti. Ispunjavanje je u prosjeku trajalo 10 minuta.

Rezultati i rasprava

Tablica 1. Deskriptivni rezultati anketnog upitnika mitova o vršnjačkom nasilju (N=217).

	min	max	M	sd
1. Djeca koja su žrtve vršnjačkog nasilja češće će nego ostala djeca razviti simptome depresije.	2	5	4,46	0,616
2. Djevojčice su češće žrtve vršnjačkog nasilja.	1	5	2,99	1,021
3. Djevojčice su na negativne posljedice vršnjačkog nasilja osjetljivije od dječaka.	1	5	3,84	1,107
4. Ako žrtva svojim ponašanjem isprovocira nasilnika, i sama je djelomično odgovorna za nasilje.	1	5	2,60	1,273
5. Tjelesno nasilje mnogo je ozbiljnije od verbalnog nasilja.	1	5	2,65	1,287
6. Nasilni učenici osjećaju se otuđenima od škole.	1	5	3,22	0,997
7. Nasilje se ne odnosi na konflikt između djece koja su podjednake fizičke i mentalne snage.	1	5	1,83	1,168
8. Fizičko nasilje obuhvaća udaranje, ozljeđivanje, štipanje i čupanje.	3	5	4,76	0,472
9. Dječaci su skloniji direktnom, fizičkom nasilju.	1	5	4,38	0,755
10. Dječaci općenito pokazuju veću sklonost prema nasilju od djevojčica.	1	5	3,87	0,992
11. Izoliranje predstavlja oblik vršnjačkog nasilja.	1	5	4,49	0,688
12. Ogovaranje predstavlja oblik vršnjačkog nasilja.	1	5	4,24	0,885
13. Počinitelji nasilja su socijalno izolirana djeca koja nemaju podršku ostale djece u razredu.	1	5	2,83	1,047
14. Verbalno nasilje je dio normalnog odrastanja.	1	4	1,58	0,825
15. Žrtva treba sama naučiti kako se braniti od nasilnika.	1	5	2,00	1,065
16. Nasilna djeca su neodgojena djeca.	1	5	2,53	1,178
17. Nasilna djeca svojim ponašanjem pokušavaju stići naklonost vršnjaka.	2	5	3,98	0,751
18. Nasilna djeca imaju potrebu za dominacijom u grupi.	2	5	4,38	0,650
19. Većina djece ne prihvata nasilnike zbog njihove agresivnosti.	1	5	3,72	1,063
20. Žrtve nasilja su odbačene, imaju malo prijatelja, ne vole školu i smatraju da ona nije sigurno mjesto za njih.	1	5	3,93	0,923
21. Dugotrajna izloženost vršnjačkom nasilju povećava šansu da žrtva ranije napusti školovanje.	1	5	4,04	0,838
22. Vršnjaci koji ne pomognu žrtvi to čine jer nemaju dovoljno empatije za žrtvu.	1	5	2,67	1,000
23. Vršnjaci koji ne pomognu žrtvi to čine jer ne znaju kako pomoći.	1	5	3,42	0,930
24. Vršnjaci koji ne pomognu žrtvi to čine zbog straha da i sami ne postanu žrtve.	1	5	4,37	0,662

Ovim istraživanjem nastojala se ispitati prisutnost mitova o vršnjačkom nasilju u studentskoj populaciji budućih učitelja. Za sudionike su izabrani studenti razredne nastave, odnosno oni koji će u bliskoj budućnosti izravno raditi i surađivati s djecom, zbog važnosti uloge koju učitelji imaju u prevenciji nasilja i suočavanju s vršnjačkim nasiljem ranoj dječjoj dobi.

Anketni upitnik koji je osmišljen za potrebe ovog istraživanja sadržavao je šest skupina pitanja. Deskriptivni rezultati anketnog upitnika mitova o vršnjačkom nasilju nalaze se u *Tablici 1*.

Posljedice vršnjačkog nasilja

Prva skupina pitanja se odnosila na posljedice vršnjačkog nasilja. Sudionici su u velikom stupnju procijenili kako vršnjačko nasilje ima dugotrajne i teške posljedice(a jedna od ozbiljnijih je pojava depresije), stavlja žrtvu u rizik da napusti školovanje i rezultira osjećajem odbačenosti i otuđenosti od škole i vršnjaka. U skladu s rezultatima ovog istraživanja, Olweus (1998) je zaključio kako je otvorena agresivnost kod dječaka od 13 do 16 godina bila povezana s depresijom. Također, ukazao je na pozitivnu povezanost između viktimizacije i depresije za dječake i djevojčice te je utvrdio kako depresija prati viktimizaciju. Rezultati prijašnjih istraživanja ukazuju na povezanost između sudjelovanja vršnjačkom nasilju i ozbiljnih psiholoških posljedica, a utvrđena povezanost izraženija je kod djevojčica nego kod dječaka. Djeca koja doživljavaju nasilje osjećaju se usamljeno i bespomoćno te se kod njih mnogo češće u odnosu na ostalu djecu mogu utvrditi simptomi kliničke depresije (Kumpulainen, 2008). Prethodna istraživanja su pokazala i da djeca koja su ponavljano zlostavlјana u školi iskazuju nezadovoljstvo prema školskom okruženju i doživljavaju ga neprijateljskim i zastrašujućim. Djeca koja doživljavaju nasilje više izostaju iz škole nego ostala djeca, a izostajanje se proporcionalno povećava s učestalošću zlostavljanja (Rigby, 2002).

Odnos spola i vršnjačkog nasilja

Druga skupina pitanja odnosila se na odnos spola i vršnjačkog nasilja. Sa skoro svim tvrdnjama ove skupine sudionici su se samo djelomično složili, osim s tvrdnjom koja se odnosila na pretpostavku da su dječaci u odnosu na djevojčice skloniji fizičkom nasilju. Sudionici smatraju kako su dječaci skloniji fizičkom nasilju, što je u skladu je s prijašnjim istraživanjima (Karlović, 2006). Također, sudionici u ovom istraživanju procijenili su kako su djevojčice nešto češće žrtve svih oblika vršnjačkoga nasilja, što se u prijašnjim istraživanjima (npr. Karlović, 2006) ipak nije pokazalo istinitim – dječaci su u stvarnosti češće i žrtve i počinitelji nasilja. Prethodna istraživanja doista su utvrdila kako su dječaci tjelesno nasilniji i češće su počinitelji direktnih oblika nasilnog ponašanja, dok djevojčice češće koriste relacijsku agresiju i indirektno nasilje (Olweus, 1998). Istraživanje koje je provela Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba o školskom nasilju među djecom u 25 osnovnih škola u 13 gradova Hrvatske, pokazalo je kako je 35% dječaka i 31% djevojčica doživjelo nasilje te kako je 33% dječaka i 17% djevojčica bilo nasilno prema drugima, čime se pokazalo kako dječaci ipak pokazuju nešto veću sklonost prema nasilju od djevojčica

(Karlovic, 2006). Ipak, veća je vjerojatnost da djevojčice budu zlostavljane od strane i dječaka i djevojčica, dok su dječaci uglavnom zlostavljeni od strane vlastitog spola (Rigby, 2002). Također, dječaci i djevojčice razlikuju se po načinu na koji reagiraju na nasilje. Za dječake je manje vjerojatno da će nekome reći da su žrtve nasilja i češće će uzvratiti agresijom u odnosu na djevojčice koje će na zlostavljanje najčešće reagirati bespomoćnošću (Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach i Unger, 2004).

Odgovornost žrtve nasilja

Treći dio anketnog upitnika odnosio se na mit o odgovornosti žrtve nasilja. Literatura ukazuje na činjenicu kako je nasilje uvijek neprihvatljivo te kako za njega nema opravdanja, a odgovornost uvijek snosi počinitelj. Žrtva često nema potrebne vještine za obranu od nasilnika, nedostaje joj asertivnosti te se ne zna „zauzeti za sebe“ (Olweus, 1998).

Sudionici ovog istraživanja smatraju kako je žrtva koja isprovocira nasilnika djelomično odgovorna za nasilje. Dosadašnja istraživanja podupiru ovakve rezultate te su pokazala kako postoje djeca koja trpe nasilje, ali se i sama nasilno ponašaju prema drugima i nazivaju se tzv. „provokativnim žrtvama“. Takvu djecu karakterizira osobnost koja se djelomično preklapa s karakteristikama počinitelja nasilja i karakteristikama djece koja su žrtve nasilja, ali se u nekim područjima razlikuju od ostalih sudionika vršnjačkog nasilja (Rigby, 2002). Takva djeca pokazuju razdražljivost, poteškoće s koncentracijom, često je prisutna hiperaktivnost, nemirni su, rastreseni, nasilni, stvaraju napetost, izazivaju i zlostavljaju slabije učenike. „Provokativne žrtve“ izražavaju niske razine socijalne prihvaćenosti i sposobnosti rješavanja problema (Andreou, 2001).

Oblici nasilja

Četvrti dio tvrdnji uključivao je znanje o oblicima nasilja i različite definicije vršnjačkog nasilja. Sudionici su znali prepoznati različite oblike nasilja i kako se oni manifestiraju u ponašanju djece. Odgovori sudionika su djelomično u skladu s literaturom – izoliranje i ogovaranje su, uz fizičko nasilje, vrste vršnjačkog nasilja. Verbalno nasilje nije dio normalnog odrastanja i može biti jednako ozbiljno kao i tjelesno te ostaviti dugotrajne i teške posljedice na žrtvu. Sudionici ovog istraživanja djelomično smatraju kako je tjelesno nasilje ozbiljnije od verbalnog, što se u literaturi navodi kao jedan od najčešćih mitova vezanih za vršnjačko nasilje (Olweus, 1998). Također, nasilje se nužno ne odnosi na konflikt između djece koja su podjednake fizičke i mentalne snage (Olweus, 1998), što su sudionici ovog istraživanja i prepoznali.

Osobine nasilne djece

Peti dio anketnog upitnika odnosio se na osobine nasilne djece. Sudionici su prepoznali kako nasilna djeca imaju potrebu za dominacijom u grupi i kako svojim ponašanjem žele stići naklonost vršnjaka. Prijašnja istraživanja utvrdila su kako su nasilni dječaci često popularni, a njihova popularnost tijekom adolescencije raste

(Mouttapa i sur., 2004), što posljedično dovodi do toga da nasilna djeca ne budu socijalno izolirana. Sudionici ovog istraživanja procijenili su kako nasilna djeca nisu vrlo popularna u razredu, što ne odgovara rezultatima prijašnjih istraživanja. Također, sudionici smatraju kako se nasilni učenici ne osjećaju otuđenima od škole. Ipak, u prethodnim istraživanjima utvrđeno je da nasilni učenici imaju poteškoće u prilagodbi na školu, imaju manje potpore od strane učitelja te da ih učitelji procjenjuju kao „teže“, odnosno frustrirajuće pojedince u razredu (Demaray i Malecki, 2003).

Vršnjaci koji ne pomažu žrtvama

Posljednji dio tvrdnji odnosio se na vršnjake koji ne pomažu žrtvi nasilja. Sudionici djelomično smatraju kako vršnjaci ne pomažu žrtvama jer nemaju dovoljno empatije za žrtvu. No, brojna su istraživanja pokazala kako vršnjaci često imaju dovoljno empatije za pomaganje žrtvi, ali ne znaju kako pomoći i ne čine to iz straha kako ne bi i sami postali žrtve (Rigby, 2003). Sudionici ovog istraživanja procjenjuju strah kao glavni uzrok izostanka pomoći, a neznanje o tome kako pomoći smatraju samo djelomičnim uzrokom. Prethodna istraživanja pokazuju da većina djece (oko 60 – 70%) izjavljuje kako ne vole nasilje koje se događa među djecom, kako suosjećaju s djecom koja su izložena nasilju i želete im pomoći, ali u stvarnosti pomažu samo u 25,4% slučajeva (Rigby, 2002).

Važnost edukacije nastavnika

Rezultati ovog istraživanja u skladu su s prijašnjim istraživanjima koja su utvrdila kako učitelji imaju važnu ulogu u prevenciji vršnjačkog nasilja te upravo oni trebaju biti u središtu edukacija o vršnjačkom nasilju (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio i Salmivalli, 2014, Allen, 2010, Sesar, 2011). Prethodno je utvrđeno kako između 87% i 93% učitelja smatra da trebaju više usavršavanja kako bi mogli na pravilan način sudjelovati u prevenciji vršnjačkog nasilja (Gorsek i Cunningham, 2014). Istraživanja ukazuju na potrebu za stručnim obrazovanjem učitelja o upravljanju razredom i postupanjem s učenicima nasilničkog ponašanja.

Nedostaci istraživanja

Vrijednost ovog istraživanja leži u činjenici da u Hrvatskoj do sada ne postoje istraživanja na ovu tematiku. Potencijalni nedostaci istraživanja odnose se na ograničeni uzorak koji je obuhvaćao samo studente jednog fakulteta u Hrvatskoj što ograničava izvođenje zaključaka. Također, radi se o deskriptivnom istraživanju. Nапослјетку, teško je isključiti mogućnost da sudionici odgovarajući na upitnik nisu davali u potpunosti iskrene, već socijalno prihvatljive odgovore.

Zaključak

Moguće je zaključiti kako su sudionici ovog istraživanja pokazali znanje o posljedicama i oblicima vršnjačkog nasilja te odgovornosti počinitelja za nasilje, dok su nešto manje znanja pokazali o temama odnosa spola i vršnjačkog nasilja, osobina nasilne

djece i vršnjaka koji ne pomažu žrtvi nasilja. Sudionici su prepoznali kako vršnjačko nasilje ima dugotrajne i teške posljedice, a jedna od ozbiljnijih je pojava depresije. Sudionici su prepoznali i kako su dječaci u odnosu na djevojčice skloniji fizičkom nasilju. Ipak, pogrešno su procijenili kako su djevojčice češće žrtve svih oblika vršnjačkoga nasilja. Sudionici smatraju kako je žrtva koja isprovocira nasilnika djelomično odgovorna za nasilje, što je u skladu s istraživanjima koja su pokazala kako postoje tzv. „provokativne žrtve“. Sudionici su znali prepoznati različite oblike nasilja i kako se oni manifestiraju u ponašanju djece. Također, prepoznali su kako nasilna djeca imaju potrebu za dominacijom u grupi i kako svojim ponašanjem žele steći naklonost vršnjaka, ali su procijenili kako ona nisu vrlo popularna u razredu, što ne odgovara rezultatima prijašnjih istraživanja. Sudionici smatraju kako se nasilni učenici ne osjećaju otuđenima od škole, što također nije istina. Sudionici djelomično smatraju kako vršnjaci ne pomažu žrtvama jer nemaju dovoljno empatije za žrtvu, što ipak nije u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja.

Potrebitno je provoditi treninge i kontinuirane edukacije o karakteristikama vršnjačkog nasilja, kratkoročnim i dugoročnim posljedicama te oblicima intervencija koje su efikasne za reduciranje vršnjačkog nasilja, a u koje bi bili uključeni učitelji.

U budućim bi istraživanjima bilo korisno utvrditi postoje li razlike u znanjima o vršnjačkom nasilju, odnosno u prisutnosti mitova o vršnjačkom nasilju, između studenata različitih fakulteta, učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave.

Literatura

- Allen, K.P. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school – age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.
- Bilić, V. i Karlović, A. (2004). *Nasilje među djecom*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- Buljan Flander, G., Durman Marijanović, Z. i Čorić Špoljar, R. (2007). Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja*, 16(1-2), 157-174.
- Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K. i Funk, J.B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 47-55.
- Demaray, M. K. i Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classifield as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- Karlović, A. (ur.) (2006). *Nasilje među djecom*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba. (<http://www.poliklinika-djeca.hr/publikacije/nasilje-medju-djecom-2/>)
- Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 121-132.

- Lindstrom Johnson, S. (2009). Improving the School Enviroment to Reduce School Violence: A Review of the Literature. *Journal of School Health*, 79 (10), 451-465.
- Martić, V. M. (2012). Nasilje u školi. *Svarog*, 4(3), 117 – 131.
- Mazur, J. i Malkowska, A. (2003). Bullies and victims among Polish schoolaged children. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 7(1), 121-134.
- Middleton – Moz, J. i Lee Zawadski, M. (2003). *Nasilnici*. Zagreb: Timea.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., i Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39(154), 315-335.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Puzić, Š., Baranović, B. i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 191(3), 335–358.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Sesar, K. (2011). Obilježja vršnjačkog nasilja. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(3), 497-526.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. i Salmivalli, C. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535-551.

The presence of myths about bullying in the student population of future teachers

Ivana Borić Letica and Ena Pavić

Abstract – Because of the importance of the role that teachers have in bullying prevention, the aim of this study was to examine the knowledge of education students of bullying, that is, to examine the presence of myths about bullying that future teachers might have. Data were collected from 217 students of Faculty of Education in Osijek and Slavonski Brod. For the purposes of this study a questionnaire was developed regarding consequences of bullying, relationship between gender and bullying, responsibility of bullies, knowledge of different kinds of bullying, characteristics of bullies and peers who don't help the victims. Participants have recognized that bullying leaves long-term and severe consequences and but not that the boys are more prone to bullying than the girls. Participants wrongly evaluated that girls are more often victims of bullying. Participants consider that victim who provokes bully is partially responsible for bullying, which is in accordance with previous studies. They were able to recognize different forms of bullying. They also recognized that bullies have need for domination in groups and that they want to gain the acceptance of peers with their behavior, but participants evaluate that bullies are not very popular in class, which isn't in accordance with previous studies. Participants consider that bullies don't feel alienated from school, which is not true. They partially consider that peers don't help victims of bullying because they don't have enough empathy for victims, which is also not true. This study, as well as many others, shows that there is a need for education of teachers about bullying, especially about relationship between gender and bullying and characteristics of bullies.

Key words: bullying consequences, victim, bully, gender, bullying responsibility

O sposobljenosti studenata primarnog obrazovanja za rad u kombiniranim razrednim odjelima

Edita Borić¹ i Biljana Marušić²

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku,
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, Hrvatska¹
Osnovna škola Zmajevac, Zmajevac, Hrvatska²
editaboric27@gmail.com ; marusicb5@gmail.com

Sažetak - Posljednjih godina u osnovnim školama primjećuje se sve veći broj kombiniranih razreda. Učitelj je važan čimbenik u odgojno-obrazovnoj djelatnosti u kombiniranim razrednim odjelima. Kako bi sve zadaće za rad u kombiniranim razrednim odjelima uspješno ostvario, učitelj treba posjedovati kompetencije naizmjenične posredne i neposredne nastave s učenicima različite dobi i dobre organizacijske sposobnosti za istodobno poučavanje više različitih programskih sadržaja. Cilj rada bio je utvrditi osposobljenost studenata primarnog obrazovanja za rad u kombiniranim razrednim odjelima. Proveden je upitnik sa 187 studenata primarnog obrazovanja Fakulteta odgojnih i obrazovnih znanosti u Osijeku. Studenti su procjenjivali svoju osposobljenost za rad u kombiniranim razrednim odjelima nakon završenog studija i važnost pojedinih kompetencija za rad u njima. Ispitani studenti procjenjuju da nisu dovoljno upoznati s metodologijom rada, niti su dovoljno praktički osposobljeni za takav oblik nastave te uočavaju važnost posjedovanja specifičnih didaktičko-metodičkih kompetencija za rad u kombiniranim razrednim odjelima. Kako je broj takvih odjela u porastu potrebno je intenzivnije obrazovanje na fakultetu kao i cjelovito učenje kojim bi se povećale kompetencije učitelja za rad u kombiniranim razrednim odjelima.

Ključne riječi: kombinirani razredni odjeli, organizacijske sposobnosti, osposobljenost studenata, uloga učitelja

Uvod

Posljednjih godina sve se više smanjuje broj učenika, a time povećava broj kombiniranih razrednih odjela (Lučić i Matijević, 2004). Za prepostaviti je da će se broj kombiniranih razrednih odjela i povećavati, budući je sve manje djece i upisanih učenika

u osnovne škole na što upućuju i podaci statističkih izvješća *Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske* (2015). Tako od ukupnog broja (2060) osnovnih škola u Hrvatskoj oko polovine škola (1040) ima redovite razredne odjele, a oko jedne trećine (740) ih ima samo kombinirane razredne odjele dok jedna desetina (280) škola ima redovne razredne odjele i kombinirane razredne odjele. Kombinirani razredni odjel je razredni odjel sastavljen od učenika dvaju ili više razreda u kojem se izvodi nastava prema redovitom ili posebnom nastavnom programu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, NN 124/2009).

Odgojno-obrazovni proces u kombiniranim razrednim odjelima u sebi nosi mnoštvo specifičnosti kao što su organizacija rada, dinamičnost, kompetencije učitelja za dobrim osmišljavanjem i provođenjem odgojno-obrazovnog procesa (Šuvar, 2011). Tako veliki izazov za učitelje predstavlja rad u kombiniranim razrednim odjelima (Miljević-Riđićki, Miljković, Pavličević-Franić, Rijavec, Vizek-Vidović, Vlahović Štetić, Zarevski, 2000). Kako bi nastava u tim odjelima bila što kvalitetnija potrebno je imati dobro osposobljenog učitelja. Samo stručan, kreativan i organiziran učitelj može biti kompetentan voditi nastavu u kombinaciji i u tome vidjeti bezbroj mogućnosti razvoja učenika. Nastava u kombiniranom razrednom odjelu odvija se izmjenom direktnе i indirektnе nastave (Bognar, 1982). Zato bi učitelj trebao posjedovati spretnost i snalažljivost u organizaciji rada kako bi nastavno vrijeme za sve učenike bilo potpuno iskorišteno. Poželjna osobina učitelja u kombiniranom razrednom odjelu je i kreativnost (Petrović, 2010). Neizostavno je da učitelj u radu s učenicima treba poznavati psihološke posljedice različitih razrednih ozračja te uvažavati individualne, emocionalne i kognitivne razlike među učenicima (Miljković, 1991). Učitelj organizira rad i radno ozračje u kojem će učenicima biti potpuno jasno što se od njih očekuje (Walsh, 2004), a prvenstveno ono treba biti ugodno i zanimljivo (Gardner, 2005 i Jensen, 2003).

Nastava u kombiniranim razrednim odjelima od učitelja zahtijeva promišljanje i pripremanje metodičkih postupaka koji će u potpunosti zaokupiti sve učenike u rješavanju istovjetnih ili različitih zadataka (Lučić i Matijević, 2004). Radom u kombiniranom razrednom odjelu učitelj ne bi smio zapostaviti niti jedan razred odnosno niti jednog učenik jer svatko treba imati svoj zadatak, obvezu ili zaduženje. Stoga je rad učitelja znatno naporniji u kombiniranim razrednim odjelima nego u čistim, jer učitelj u jednom nastavnom satu mora realizirati dvije, tri ili čak četiri nastavne jedinice. Priprema i organizacija nastave u kombiniranom razrednom odjelu složenija je i na početku školske godine od uobičajene (Borić 2014). Terhart (2001) ističe kako se u nastavnom procesu primjenjuju različite metode poučavanja kako bi se stvorili što povoljniji uvjeti za pokretanje procesa učenja. Učenjekroz razne metodičke pristupe, kombiniranje oblika rada, igre i istraživanja provode se svakodnevno i u stalnoj su interakciji (Borić i Škugor, 2014). Ako želimo školu koja će biti usmjerenata promjenama i otvorena novim spoznajama, učitelji moraju preuzeti aktivnu ulogu i sami postati sudionici procesa istraživanja. Na prvom su mjestu učenici koji trebaju kontinuirano dobivati kvalitetno obrazovanje i mogućnost osobnog razvoja kroz proces učenja i poučavanja u kombiniranom razrednom odjelu (Sušac, 2015).

U kombiniranim razrednim odjelima učenici se brže i uspješnije socijaliziraju. Izgrađuju prijateljske odnose međusobnim pomaganjem i brigom starijih učenika o

mlađima (The Ministry of Education, 2007). Pri tome se razvija samopouzdanje, vjerovanje u osobne sposobnosti i nastaje osjećaj zadovoljstva postignutim uspjehom (DeWayne i Burns, 1996). U kombiniranim razrednim odjelima integracija i cjelovitost nastavnih sadržaja dolaze do izražaja (Hyry-Beihammer i Hascher, 2015). Individualizacija nastave omogućuje prilagođavanje metodičkih postupaka dobi, sposobnostima te uvjetima u kojima se učenici nalaze (Freer, 2010 i Solić, 2015). Ujedno se povećava sustavno praćenje jer učitelj kombiniranog razrednog odjela ima uvid u cjelokupnu odgojno-obrazovnu djelatnost u svim razredima. To dodatno omogućuje učitelju prilagođavanje nastavnog vremena i metodičkih postupaka sposobnostima i dobi svakog učenika tijekom ostvarivanja odgojno-obrazovnih zadaća (Saqlain, 2015).

Kako je nastava u kombiniranim razrednim odjelima specifična te zahtjeva od učitelja posjedovanje specifičnih didaktičko-metodičkih kompetencija, istraživanje je usmjereni na osposobljenost studenata primarnog obrazovanja, budućih učitelja za rad u kombiniranim razrednim odjelima koje postižu tijekom studija (Integrirani preddiplomski i diplomske sveučilišne Učiteljske studije, 2014/2015).

Cilj

Cilj rada bio je utvrditi osposobljenost studenata primarnog obrazovanja Fakulteta odgojnih i obrazovnih znanosti u Osijeku za rad u kombiniranim razrednim odjelima. Također, cilj je bio da studenti procijene potrebu i važnost pojedinih kompetencija za rad u kombiniranim razrednim odjelima.

Metodologija

Sudionici

Sudionici istraživanja bili su studenti 3. i 4. godine primarnog obrazovanja Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku (N=187). Svi studenti su tijekom studija (Integrirani preddiplomski i diplomske sveučilišne Učiteljske studije, 2014/2015) dobili isto teoretsko predznanje o kombiniranim razrednim odjelima kroz kolegije koje su položili. Tijekom studija za vrijeme *Stručno pedagoške prakse* svi studenti nisu imali priliku praktično upoznati rad u kombiniranim razrednim odjelima. Studenti 3. godine proveli su dva tjedna na *Stručno pedagoškoj praksi*, a studenti 4. godine 3 tjedna.

Instrument

Za potrebe istraživanja sastavljen je *Upitnik o radu i nastavi u kombiniranim razrednim odjelima* koji se sastojao od 22 tvrdnje kojim se nastojalo učestalost pojedinih kombiniranih odjela, osposobljenost studenta za rad u kombiniranim razrednim odjelima, utvrditi koliko su studenti tijekom svog fakultetskog obrazovanja upoznati s radom u kombiniranim razrednim odjelima i kako procjenjuju potrebu i važnost pojedinih kompetencija za rad u kombiniranim razrednim odjelima (Tablica 3).

Uz svaku česticu upitnika sudionik je trebao, na skali Likertovog tipa, zaokružiti jedan broj od 1 do 5 (1= *uopće se ne slažem*, 2= *donekle se ne slažem*, 3= *niti se slažem, niti se ne slažem*,

4= *donekle se slažem*, 5= *u potpunosti se slažem*). Sudionicama je napomenuto kako nema točnih niti netočnih odgovora, kako je istraživanje anonimno te kako ih se moli da odgovore iskreno. Sudionicima je usmeno dana uputa za ispunjavanje upitnika, predstavljeni su im svrha i cilj istraživanja. Rečeno im je kako je sudjelovanje dobrovoljno i kako će se podaci koristiti isključivo u svrhu znanstvenog istraživanja.

Rezultati i rasprava

Promatrane kombinacije i učestalost pojedinih kombiniranih razrednih odjela

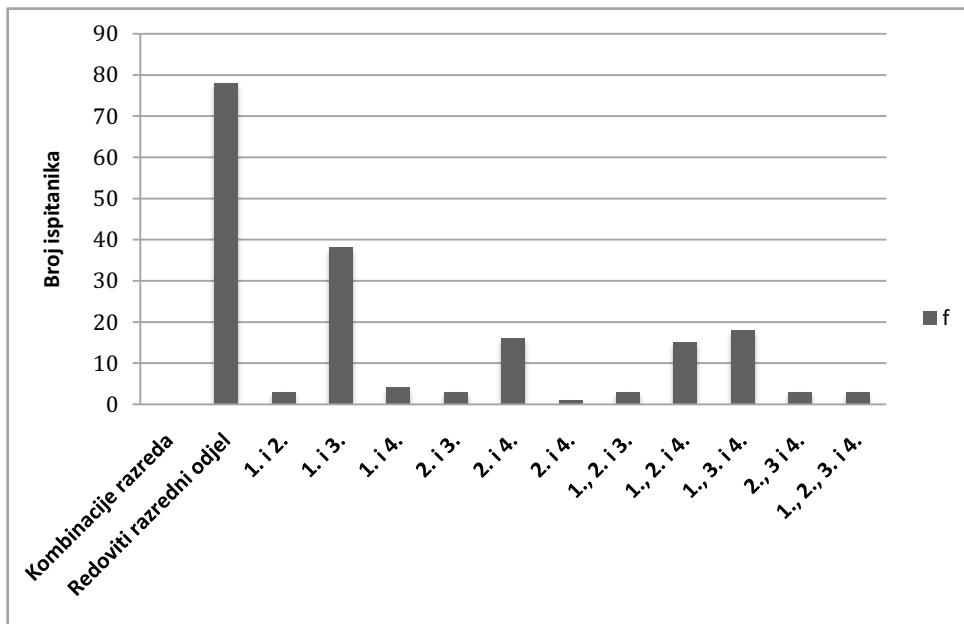
Gotovo polovina (43%) studenta razredne nastave Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku tijekom studiranja, a što uključuje i Stručno pedagošku praksu, nikada nije promatralo nastavu u kombiniranim razrednim odjelima (Tablica 1).

Nešto malo više od polovine studenta (57%) je promatralo rad u kombiniranim razrednim odjelima.

Tablica 1. Učestalost promatrane kombinacije razrednih odjela

Kombinacije razreda	f	f(%)
Redoviti razredni odjel	78	43
1. i 2.	3	1,6
1. i 3.	38	20,3
1. i 4.	4	2,1
2. i 3.	3	1,6
2. i 4.	16	8,6
2. i 4.	1	0,5
1., 2. i 3.	3	1,6
1., 2. i 4.	15	8,0
1., 3. i 4.	18	9,6
2., 3. i 4.	3	1,6
1., 2., 3. i 4.	3	1,6

Najčešće promatrane kombinacije razrednih odjela (Grafikon 1) bile su kombinacije 1. i 3. razreda, 2. i 4. razreda, 1., 2. i 4. razreda te 1., 3. i 4. razreda.



Grafikon 1. Učestalost promatrane kombinacije razrednih odjela

Međutim, razredne kombinacije koje bi bile prihvatljivije od onih koje su studenti u većini promatrali bile bi, prema Bognaru (1982) te Vasilju i De Zanu (2012), kombinacije bližih, susjednih razreda. Odnosno Bognar (1982) navodi kako bi bile prihvatljivije kombinacije 1. i 2. ili 3. i 4. razrednog odjela jer su bliže dobi pa se češće može organizirati nepodijeljen i zajednički rad. Isto tako manja je opasnost da učitelj svodi nastavni sat na program jednog od razreda. Prednost kombinacije bližih, susjednih razreda uočavaju također Vasilj i De Zan (2012).

Rad u kombinacijama razrednih odjela koje su studenti promatrali ili radili u njima ima brojne nedostatke kao što su sporiji razvoj kulture govora i slušanja kod učenika, budući da učitelj treba svu svoju stručnost i umješanost usmjeriti na racionalizaciju vremena, prostora, nastavnih izvora i pomagala (Petrović, 2010).

Sušac (2015) pak s druge strane ističe prednost bolje pismene osposobljenosti učenika kombiniranih razrednih odjela, koji veći dio nastave zbog specifičnih uvjeta provode pisanim putem kroz tihi samostalni rad ili rad u paru i skupini.

Broj učenika u kombiniranim razrednim odjelima

Broj učenika u promatranim kombiniranim razrednim odjelima kretao se od 2 do 16 učenika. U promatranim kombiniranim razrednim odjelima broj učenika najčešće je iznosio od 8 do 12 učenika što je u skladu s *Pravilnikom o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi* (NN 124/2009). Odnosno 63% sudionika koji su promatrali rad u kombiniranim razrednim odjelima, promatrali su razrede u kojima je bilo 8 do 12 učenika.

Vrijeme rada studenata u kombiniranim razrednim odjelima

Čak 65% sudionika nema iskustva rada u kombiniranim razrednim odjelima (Tablica 2). Samo 28% sudionika je radilo u kombiniranim razrednim odjelima i to za vrijeme *Stručno pedagoške prakse*, između 1 i 4 sata. Oko 7% sudionika u takvim je odjelima radilo od 5 do 25 sati.

Tablica 2. Vrijeme rada studenata u kombiniranim razrednim odjelima

Vrijeme rada u satima	f	f (%)
0	122	65,2
1	18	9,6
2	13	7,0
3	11	5,9
4	10	5,3
5	5	2,7
7	2	1,1
20	4	2,1
21	1	0,5
25	1	0,5

O sposobljenosti studenta za rad u kombiniranim razrednim odjelima

Pomoću *Upitnika o radu i nastavi u kombiniranim razrednim odjelima* prikupljeni su podaci koliko su studenti tijekom svog primarnog obrazovanja upoznati s radom u kombiniranim razrednim odjelima (tvrdnja 1-8), kako procjenjuju potrebu i važnost pojedinih kompetencija potrebnih za rad u kombiniranim razrednim odjelima (tvrdnja 9-12) i uloga učitelja na uspjeh učenika (tvrdnje 14-15,19) u kombiniranim razrednim odjelima te informiranost studenta o učestalosti kombiniranih razrednih odjela (tvrdnje 13,16-18) (Tablica 3).

Sudionici istraživanja uglavnom su upoznati s radom u kombiniranom razrednom odjelu tijekom studija ($M=3,53$) i organizacijom nastave u kombiniranom razrednom odjelu ($M=3,06$). Vrlo mali broj sudionika istraživanja je video ($M=1,86$) ili držao ($M=1,20$) nastavu u kombiniranom razrednom odjelu. Također veći broj sudionika istraživanja ($M=1,85$) ističe da se *na studiju u jednakoj mjeri ne podučava za rad u čistom odjelu i rad u kombiniranom razrednom odjelu*. Podjednako procjenjuju da nakon studija neće biti jednako osposobljeni za rad u kombiniranom i čistom odjelu ($M=2,29$ i $M=2,64$).

Sudionici istraživanja se najviše slažu s tvrdnjom ($M=4,43$) da rad u kombiniranom razrednom odjelu zahtjeva više vremena za pripremu nego nastava u čistom odjelu. Podjednako ($M=4,44$ do $M=4,74$) procjenjuju važnim da učitelj posjeduje pojedine metodičke i organizacijske kompetencije za poučavanje učenika u kombiniranim razrednim odjelima (tvrdnje 9-12). Sudionici istraživanja podjednako procjenjuju ulogu učitelja na uspjeh učenika te se niti slažu niti ne slažu s tvrdnjama da uspjeh rada u

kombiniranom razrednom odjelu ovisi o iskustvu učitelja za rad u kombiniranim razrednim odjelima ($M=3,58$) i o godinama radnog iskustva učitelja neovisno u kakvim je razrednim odjelima radio ($M=3,25$).

Sudionici istraživanja ($M= 1,39$) svjesni su da rad u kombiniranim razredim odjelima zahtjeva puno više obaveza učitelja u odnosu na učenike. Sudionici istraživanja se uglavnom slažu s tvrdnjom da su kombinirani razredni odjeli učestaliji u ruralnim sredinama ($M=4,08$).

Budući da sudionici istraživanja iskazuju nedostatak stečenih pedagoških kompetencija tijekom primarnog obrazovanja za rad u kombiniranim razrednim odjelima, nužno je kako navodi Borić (2016), profesionalni identitet učitelja nadograđivati cjeloživotnim obrazovanjem.

Tablica 3. Deskriptivni podaci za svaku česticu Upitnika o radu i nastavi u kombiniranim razrednim odjelima

Tvrđnja	1	2	3	4	5	M	SD
1. Upoznat/-a sam s radom u kombiniranom razrednom odjelu tijekom studija.	12%	16%	11%	28%	32%	3,53	1,396
2. Tijekom studija više puta sam vidovala rad u kombiniranom razrednom odjelu.	54%	20%	15,5%	6,6%	3,5%	1,86	1,129
3. Tijekom studija više puta sam držao/-la nastavu u kombiniranom razrednom odjelu.	91%	2,6%	2,1%	3,7%	0,5%	1,20	0,704
4. Upoznat/-a sam s organizacijom nastave u kombiniranom razrednom odjelu.	14,4%	19%	23%	32,7%	10,8%	3,06	1,236
5. Nastava u kombiniranom razrednom odjelu zahtjeva više vremena za pripremu nego nastava u redovitom razrednom odjelu.	3,2%	2,1%	5,9%	26,2%	62,6%	4,43	0,938
6. Na studiju se u jednakoj mjeri podučava za rad u redovitom razrednom odjelu i rad u kombiniranom razrednom odjelu.	46,5%	31,5%	15%	4,3%	2,7%	1,85	1,005
7. Nakon završenog studija bit ću jednako sposobljen/-a za rad u kombiniranom razrednom odjelu kao i u redovitom razrednom odjelu.	28%	34%	23,5%	10,2%	4,3%	2,29	1,108
8. Nakon završenog studija bit ću dovoljno sposobljen/-a za rad u kombiniranom razrednom odjelu.	18%	30%	30%	15%	7%	2,64	1,153

9. Važno je da učitelj koji radi u kombiniranom razrednom odjelu ima dobru sposobnost naizmjenične posredne i neposredne nastave.	0,5%	1,1%	8%	35%	55,5%	4,44	0,733
10. Važno je da učitelj koji radi u kombiniranom razrednom odjelu ima razvijene organizacijske sposobnosti.	-	1,1%	3,2%	16%	80%	4,74	0,566
11. Važno je da učitelj koji radi u kombiniranom razrednom odjelu ima sposobnost upravljanja različitim aktivnostima učenika u isto vrijeme.	-	-	5,3%	18,7%	76%	4,71	0,562
12. Važno je da učitelj koji radi u kombiniranom razrednom odjelu ima sposobnost razlikovanja bitnog od nebitnog.	-	1%	9%	24%	66%	4,55	0,705
13. Biste li nakon završenog studija voljeli raditi u kombiniranom razrednom odjelu?	6,4%	10,6%	40%	28%	15%	3,35	1,069
14. Uspjeh rada u kombiniranom razrednom odjelu ovisi o iskustvu učitelja za rad u kombiniranim razrednim odjelima.	4%	6%	35%	36%	18%	3,58	1,004
15. Uspjeh rada u kombiniranim razrednim odjelima ovisi o godinama radnog iskustva učitelja neovisno u kakvim je razredima radio.	6,4%	12,3%	40,1%	32,1%	9,1%	3,25	1,003
16. Kombinirani razredni odjeli su učestaliji u ruralnim sredinama.	1,6%	2,7%	21,4%	35%	40%	4,08	0,927
17. Kombinirani razredni odjeli su sve rjeđe prisutni u školama.	12%	27%	33%	14%	14%	2,92	1,200
18. Kombinirani razredni odjeli su prisutni samo u pojedinim županijama.	16%	22%	48%	9%	5%	2,66	1,027
19. U kombiniranim razrednim odjelima učitelji imaju manje obaveza u odnosu na učenike.	72%	20%	6,4%	1,6%	0,4%	1,39	0,728

Zaključak

Budući da u Hrvatskoj ima sve više malih škola s kombiniranim razrednim odjelima treba tragati za odgovarajućim didaktičko-metodičkim rješenjima za rad u njima.

Istraživanjem je utvrđeno da ispitani studenti primarnog obrazovanja procjenjuju kako nisu dovoljno upoznati s metodologijom rada u kombiniranim razrednim

odjelima. Većina sudionika procjenjuje da nisu dovoljno praktički osposobljeni za takav oblik nastave te uočavaju važnost posjedovanja specifičnih didaktičko-metodičkih kompetencija za rad u kombiniranim razrednim odjelima.

Ispitani studenti misle da rad u kombiniranom razrednom odjelu zahtjeva više vremena za pripremu nego nastava u čistom odjelu. Odnosno svjesni su da rad u takvim odjelima zahtjeva puno više obaveza učitelja u odnosu na učenike.

Istraživanjem je utvrđeno da sudionici istraživanja kombinirane razredne odjele uglavnom povezuju s ruralnim sredinama.

Kako je u školama broj kombiniranih razrednih odjela u porastu potrebno je intenzivnije primarno obrazovanje studenta za rad u kombiniranim razrednim odjelima. S obzirom na nedostatke tijekom primarnog obrazovanja za rad u kombiniranim razrednim odjelima, a koje sudionici istraživanja uočavaju, potrebno je studente više praktično poučavati i uključivati u rad u kombiniranim razrednim odjelima tijekom studiranja. Iznimnu ulogu i važnost ima i cjeloživotno učenje kojim bi se povećale kompetencije učitelja za rad u kombiniranim razrednim odjelima.

Zato će osim kvalitetnoga formalnog obrazovanja na učiteljskim studijima, biti potrebno osigurati odgovarajući sustav podrške za učitelje tijekom njihova rada i omogućiti im da kompetencije koje smatraju nedovoljno razvijenima sustavno razvijaju.

Literatura

- Bognar, L. (1982). *Rad u područnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Borić, E. (2014). Mišljenje učitelja o stručnim kompetencijama za pripremanje nastave prirode i društva. *Módszertani Közlöny*, 4(1), 25-37.
- Borić, E. (2016). Procjena stečenih pedagoških kompetencija učitelja primarnog obrazovanja nakon završenog studija i stručnih usavršavanja. *Módszertani Közlöny*, VI(1), 32-43.
- Borić, E., Škugor, A. (2014). Ostvarivanje kompetencija učenika istraživačkom izvanučioničkom nastavom prirode i društva. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1), 149-164.
- Burke Walsh, K. (2004). *Kurikulum za prvi razred osnovne škole Stvaranje razreda usmjerenog na dijete*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
- DeWayne M., A., Burns B., R. (1996). "Simply no Worse and Simply No Better" May Simply Be Wrong: A Critique of Veenman's Conclusion about Multigrade Classes, *Review of Education Research*, 66(3), 307-322.
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2015). *Statistička izvješća*. Preuzeto 28. veljače 2018 s https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2015/SI-1543.pdf.
- Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti (2014/2015). Izvedbeni studijski program *Integriranog preddiplomskog i diplomskog svučilišnog Učiteljskog studija*. Preuzeto 14. ožujka 2018 s <http://wt.foozos.hr/studijski-programi>.
- Freer L., L. (2010). Combined grades in Waldorf Schools: Creating Classrooms Teachers can feel good about. *Research Bulletin*, 15(1), 41-48.
- Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um: Obrazovanje kakvo zaslužuje svako dijete: S onu stranu*

- činjenica i standardiziranih testova. Zagreb: Educa.
- Hyry-Beihammer, E. K., Hascher, T.(2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, (74), 104-113.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Lučić, K., Matijević, M. (2004). *Nastava u kombiniranim odjelima, Priručnik za učiteljice i učitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljković, D. (1991). Organizacija nastave i odnosi nastavnika i učenika – značajni faktori u procesu razvoja ličnosti. *Napredak*, 132(3), 238-248.
- Miljević-Ridički, R., Miljković, D., Pavličević-Franić, D., Rijavec, M., Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Zarevski, P. (2000). *Učitelji za učitelje*. Zagreb: IEP d.o.o.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi* (NN 124/2009).
- Petrović, Đ. (2010). Poticanje kreativnosti u kombiniranom razrednom odjelu. *Život i škola*, 24(2), 267–281.
- Saqlain, N. (2015). A Comprehensive Look at Multi-Age Education. *Jurnal of Educational and Social Research*, 5(2), 285-290.
- Solić, I. (2015). *Aktivno učenje u kombiniranom odjelu razredne nastave*. (Diplomski rad). Slavonski Brod: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, dislocirani studij u Slavonskome Brodu.
- Sušac, T. (2015). Analiza uspješnosti učenika koji pohađaju nastavu u kombiniranim odjelima. *Život i škola*, 56(1), 153-162.
- Šuvar, V. (2011). *Rad u kombiniranim razrednim odjelima*. (Magistarski rad). Mostar. Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Mostar.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u problem metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- The Ministry of Education (2007). *Combined grades: strategies to reach a range of learners*. Toronto. Preuzeto 27. veljače 2018 s <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/combined.pdf>.
- Vasilj, M., De Zan, I. (2012). Nastava Prirode i društva u kombiniranim razrednim odjelima u BIH i Hrvatskoj. *Suvremena pitanja – časopis za prosvjetu i kulturu*, 13, 15-30.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.

Qualifications of primary education students to work in combined classes

Edita Borić¹ and Biljana Marušić²

Abstract – In the last few years there are increasing numbers of combined classes, in primary schools. The teacher is an important factor in educational activity in combined classes. In order for all the tasks to work in combined classes, the teacher should have competences of alternating direct and indirect teaching with students of different ages and good organizational skills for teaching different program contents at the same time. The aim of the paper was to determine qualifications of students of the Faculty of Education for work in combined classes. A questionnaire with 187 students of the Faculty of Education in Osijek was conducted. Students have evaluated their qualifications for work in combined classes after finishing their studies and the importance of some competences necessary for work in them. Examined students estimate that they are not sufficiently familiar with the methodology, nor are they sufficiently practically trained for this type of teaching and they notice the importance of possessing specific didactic-methodical competences for working in combined classes. As the number of such classes increases, more intensive education at the faculty is required as well as lifelong learning, which would increase the teacher's competences for work in combined classes.

Key words: combined classes, organization skills, student qualifications, teacher's role

Prostorna organizacija osnovnog školstva Sisačko-moslavačke županije u kontekstu suvremenih demografskih kretanja

Zdenko Braičić¹ i Dino Netoušek

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska¹
zdenko.braicic@ufzg.hr ; dino-netousek24@hotmail.com

Sažetak – U radu se ispituje u kojoj se mjeri novije demografske promjene reflektiraju na prostornu organizaciju redovnog osnovnog školstva Sisačko-moslavačke županije. U tu su svrhu najprije istraženi demografski procesi koji imaju za posljedicu ukupnu depopulaciju i smanjenje broja djece u osnovnoškolskom kontingentu (migracije, prirodno kretanje stanovništva), da bi se analiza potom usmjerila na prostorne promjene u osnovnom školstvu koje nastaju uslijed tih procesa (promjene broja učenika, škola, razrednih odjela i učitelja). Analiza se provodi na razini općina i gradova te dviju većih prostornih cjelina Sisačko-moslavačke županije – Sisačke Posavine s Moslavom i Banovine, dok je vremenski okvir istraživanja razdoblje 2001.-2015. Smanjenje broja školskih obveznika zasad je izraženije od dinamike ukidanja razrednih odjela, područnih škola ili statusa matičnih škola, dok je broj učitelja čak i povećan. Značajne razlike u naseljenosti i stupnju društveno-gospodarske razvijenosti pojedinih dijelova Sisačko-moslavačke županije očituju se i u razlikama u prostornoj organizaciji školstva.

Ključne riječi: osnovne škole, razredni odjeli, Sisačko-moslavačka županija, učenici, učitelji

Uvod

Mreža osnovnih škola obuhvaća sve osnovnoškolske ustanove, uključujući objekte matičnih i područnih škola te izmještene objekte, u kojima se ostvaruje obvezno osnovnoškolsko obrazovanje (Narodne novine, 2008). Njezin ustroj na području jedne županije ovisi o nizu elemenata kao što su geografski položaj, povijesno-kulturene značajke regije, naseljenost područja, broj djece i projekcije demografskog razvoja (Narodne novine, 2011). Stoga su sustavna praćenja i prognoze demografskih,

gospodarskih i urbanističkih promjena na županijskom prostoru preduvjet ustroja mreže osnovnih škola (Narodne novine, 2008). Negativni demografski procesi u Republici Hrvatskoj desetljećima su uzrok smanjenja broja školskih obveznika što dovodi do promjena u organizaciji osnovnog školstva. Promjene se odnose na broj i prostornu gustoću osnovnih škola, status matičnosti, veličinu razrednih odjela, zapošljavanje učitelja itd.

Razvojem mreže obrazovnih ustanova i njihovih prostornim rasporedom te prostornim disparitetima u pogledu opremljenosti škola, kvalitete obrazovanja, sudjelovanja stanovništva u obrazovanju, i drugim temama koje zahvaćaju prostornu dimenziju obrazovanja, bavi se jedna od geografskih znanstvenih disciplina – *geografija obrazovanja* (Freytag, Jahnke i Kramer, 2015). Jedna od njezinih zadaća je istražiti demografski potencijal u sustavu odgoja i obrazovanja kao činitelj koji djeluje na funkcionalnu i prostornu organizaciju obrazovanja (Vuk i Vranković, 2016). Kod nas su obrazovno-geografska istraživanja razmjerno rijetka. Od novijih istraživanja mogu se spomenuti radovi Spevec i Vuk (2012) i Vuk i Vranković (2016) u kojima se analizira utjecaj demografskih resursa na organizaciju osnovnog školstva pojedinih regija. Upisna područja osnovnih škola Grada Zagreba analizirali su Valožić, Radeljak i Grbac Žiković (2012). Izvjesni obrazovno-geografski prikazi Sisačko-moslavačke županije zastupljeni su u radovima Matasa (2004) i Ros Kozarić (2016) koji su svoje analize usmjerili na probleme osnovnog školstva petrinjskog kraja i Banovine.

Cilj je rada pridonijeti spoznaji prostorne organizacije redovnog osnovnog školstva Sisačko-moslavačke županije u kontekstu suvremenih demografskih procesa. U tu su svrhu najprije istraženi demografski procesi koji imaju za posljedicu ukupnu depopulaciju i smanjenje broja djece u osnovnoškolskom kontingentu (migracije, prirodno kretanje stanovništva), da bi se analiza potom usmjerila na prostorne promjene u osnovnom školstvu koje nastaju uslijed tih procesa (promjene broja učenika, škola, razrednih odjela i učitelja).

Metodološke napomene

Prostor istraživanja, kojim je obuhvaćeno vremensko razdoblje između 2001. i 2015. godine, je Sisačko-moslavačka županija. Analiza demografskih procesa i organizacije školstva provedena je na razini upravnih gradova i općina te na razini dviju većih prostornih cjelina Sisačko-moslavačke županije, a to su: *Sisačka Posavina i Moslavina* (sjeverni i ujedno razvijeniji dio Županije) i *Banovina* (tradicionalno nerazvijeni kraj u južnom dijelu Županije čije su razvojne probleme dodatno produbili ratni događaji i okupacija 90-ih godina prošlog stoljeća) (Bračić i Lončar, 2011).

U svrhu demografskih analiza upotrijebljeni su podaci popisa stanovništva 2001. i 2011. godine te vitalne statistike i statistike migracija stanovništva koje prikuplja i objavljuje Državni zavod za statistiku. Kako bi se utvrdilo stanje i promjene u osnovnom školstvu korišteni su podaci sadržani u godišnjoj publikaciji *Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja* koju također izdaje Državni zavod za statistiku.

Demografski procesi kao činitelji smanjenja učeničkog kontingenta

Sisačko-moslavačka županija je županija s izrazito nepovoljnijim demografskim procesima i strukturama, i ujedno ispodprosječne gospodarske razvijenosti. S gustoćom naseljenosti od 38,6 st./km² jedna je od četiriju županija s manje od 40 stanovnika po četvornom kilometru (Državni zavod za statistiku [DZS], 2011). Demografski procesi su dugotrajno negativnih značajki tako da se broj stanovnika Sisačko-moslavačke županije u razdoblju 1961.-2011. smanjio za 32,5%, odnosno svega su četiri županije tijekom tog razdoblja ostvarile nešto veći pad broja stanovnika (Akrap, 2015). Prema indeksu razvijenosti Sisačko-moslavačka županija se nalazi u skupini šest najslabije razvijenih županija te kao takva ima status potpomognutog područja (Narodne novine, 2017).

Tijekom posljednjeg međupopisnog razdoblja 2001.-2011. broj stanovnika Županije manji je za 12.948 ili 7,0%, a broj djece u učeničkom tj.osnovnoškolskom kontingentu (7–14 godina) za 2.219 ili 13,6% (tablica 1). To znači da se i udjel osnovnoškolskog kontingenta u ukupnom broju stanovnika smanjuje što svjedoči o starenju ukupne populacije. Učenički kontingenat izraženje se smanjio u Sisačkoj Posavini i Moslavini, naseljenjem i razvijenjem dijelu Županije, negoli u Banovini. Razloge valja tražiti u činjenici da je banovinski kraj već otprije izrazito depopuliran, a tijekom promatranog razdoblja u Banovini se pokušava obnoviti društveni život nakon ratnih stradanja u prethodnom desetljeću. Na području Banovine, koja zauzima gotovo dvije trećine županijskog teritorija, živjelo je 2011. godine tek nešto više od jedne trećine djece u osnovnom obrazovanju. U sjevernom dijelu županijskog prostora broj djece u dobi 7-14 godina je relativno najviše smanjen na području Lipovljana i Kutine, dok je na području Banovine najveće smanjenje zabilježeno u općinama Gvozd, Topusko, Sunja i Majur. Broj djece u osnovnom obrazovanju povećan je samo na području Grada Petrinje gdje je tijekom porača naseljen značajan broj mladog i reproduktivno sposobnog stanovništva, doseljenika iz BiH.

Tablica 1. Stanovništvo i osnovnoškolski kontingenat u gradovima/općinama i većim prostornim cjelinama Sisačko-moslavačke županije 2001. i 2011. godine

Grad/općina Prostorna cjelina	Broj stanovnika		Kontingenat djece u osnovnom obrazovanju (P ₇₋₁₄)		Udjel (%) P ₇₋₁₄ u ukupnom stanovništvu		Promjena P ₇₋₁₄ u %
	2001.	2011.	2001.	2011.	2001.	2011.	
Sisak	52.236	47.768	4.418	3.572	8,5	7,5	-19,1
Kutina	24.597	22.760	2.440	1.936	9,9	8,5	-20,7
Novska	14.313	13.518	1.496	1.307	10,5	9,7	-12,6
Lekenik	6.170	6.032	571	543	9,3	9,0	-4,9
Lipovljani	4.101	3.455	429	274	10,5	7,9	-36,1
MartinskaVes	4.026	3.488	330	279	8,2	8,0	-15,5
Popovača	12.701	11.905	1.324	1.107	10,4	9,3	-16,4
Velika Ludina	2.831	2.625	273	256	9,6	9,8	-6,2
Sisačka Posavina i Moslavina	120.975	111.551	11.281	9.274	9,3	8,3	-17,8
H. Kostajnica	2.746	2.756	253	226	9,2	8,2	-10,7

Petrinja	23.413	24.671	2.098	2.299	9,0	9,3	9,6
Gлина	9.868	9.283	699	664	7,1	7,2	-5,0
D. Kukuruzari	2.047	1.634	176	167	8,6	10,2	-5,1
Dvor	5.742	5.570	343	322	6,0	5,8	-6,1
Gvozd	3.779	2.970	241	154	6,4	5,2	-36,1
H. Dubica	2.341	2.089	213	196	9,1	9,4	-8,0
Jasenovac	2.391	1.997	183	177	7,7	8,9	-3,3
Majur	1.490	1.185	98	76	6,6	6,4	-22,4
Sunja	7.376	5.748	528	405	7,2	7,0	-23,3
Topusko	3.219	2.985	261	195	8,1	6,5	-25,3
Banovina	64.412	60.888	5.093	4.881	7,9	8,0	-4,2
UKUPNO SMŽ	185.387	172.439	16.374	14.155	8,8	8,2	-13,6

Izvor: Sistematizacija autora prema Državni zavod za statistiku (2001). Popis stanovništva, kućanstava i stanova, 31. ožujka 2001. /online/. Preuzeto s: <https://www.dzs.hr/> (8. 1. 2018.) i prema Državni zavod za statistiku (2011). Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. godine /online/. Preuzeto s: <https://dzs.hr> (8.1. 2018.)

Razloge smanjenja ukupnog broja stanovnika i učeničkog kontingenta valja tražiti u dvama glavnim sastavnicama demografskih promjena – prirodnom kretanju stanovništva (rodnost, smrtnost) i konačnim migracijama (Nejašmić, 2005; Wertheimer-Baletić i Akrap, 2014). Prirodno smanjenje broja stanovnika Sisačko-moslavačke županije nastupilo je 1983. godine (broj umrlih premašio je broj rođenih), dok se isti proces na razini R. Hrvatske javlja kasnije, 1991. godine. Tijekom međupopisnog razdoblja 2001.-2011. Županija je prirodnom depopulacijom izgubila 10.367 stanovnika, a nepovoljnim migracijskim kretanjima dodatnih 8.509 stanovnika (Wertheimer-Baletić i Akrap, 2014).

Natalitet, odnosno broj živorođene djece, izravno utječe na formiranje predškolskog, a s vremenskom odgodom od nekoliko godina, i učeničkog kontingenta stanovništva. Tijekom analiziranog razdoblja (2001.-2015.) broj živorođene djece uvelike je smanjen, za čak 31,0% u Banovini, odnosno za 13,0% u Sisačkoj Posavini i Moslavini. U tri odabrane godine analiziranog razdoblja stope nataliteta bile su nešto više u Sisačkoj Posavini i Moslavini negoli u Banovini (tablica 2).

Tablica 2. Pokazatelji nataliteta u većim prostornim cjelinama Sisačko-moslavačke županije 2001., 2011. i 2015. godine

Prostorna cjelina	Broj živorođene djece			Opća stopa nataliteta			Promjena broja živorođene djece u % (2001. -2015.)
	2001.	2011.	2015.	2001.	2011.	2015.	
Sisačka Posavina i Moslavina	1.046	1.028	910	8,6	9,2	8,6	-13,0
Banovina	523	458	361	8,1	7,5	6,9	-31,0
UKUPNO SMŽ	1.569	1.486	1.271	8,5	8,6	8,0	-20,0

Izvor: Sistematizacija i izračun autora prema Državni zavod za statistiku (2001). Popis stanovništva, kućanstava i stanova, 31. ožujka 2001. /online/. Preuzeto s: <https://www.dzs.hr/> (8. 1. 2018.); Državni zavod za statistiku (2002a). Prirodno kretanje stanovništva u 2001. Zagreb: DZS; Državni zavod za statistiku (2011). Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. godine /online/. Preuzeto s: <https://dzs.hr> (8.1. 2018.); Državni zavod za statistiku (2012). Prirodno kretanje stanovništva u 2011. Zagreb: DZS; Državni zavod za statistiku (2016a). Prirodno kretanje stanovništva u 2015. Zagreb: DZS; i prema Državni zavod za statistiku (2018a). PC-Axis baze podataka: Procjena stanovništva prema spolu, po gradovima/općinama 31.12. /online/. Preuzeto s: <https://dzs.hr> (8.1. 2018.).

Podaci o prirodnom kretanju stanovništvu i migracijama nakon posljednjeg popisa nalaze se u tablici 3. Može se ustvrditi da posljednjih godina većina gradova i općina više stanovnika gube negativnim migracijskim saldom (više odseljenih od doseljenih) nego prirodnom depopulacijom (više umrlih od rođenih), što nije uvijek bio slučaj. Na prostoru Sisačke Posavine i Moslavine smanjenju ukupnog broja stanovnika u gradovima Sisku, Kutini, Novskoj i Popovači više pridonosi negativna migracijska bilanca, dok je u općinama Lekenik, Lipovljani, Martinska Ves i Velika Ludina veći doprinos negativne prirodne promjene. Ukupnoj depopulaciji gotovo svih gradova i općina Banovine najvećim dijelom pridonosi negativna migracijska bilanca, s izuzetkom općine Jasenovac. Poznato je da su migrirajući najviše skloni dvadesetogodišnjaci i mlađi tridesetogodišnjaci koji iseljavanjem odnose i vlastiti biološki potencijal (Nejašmić, 2005). To u krajevima iseljavanja dugoročno smanjuje natalitet i udjel mladih (Nejašmić, 2005), a na taj način i brojnost učeničkog kontingenta. Posljednjih su godina intenzivirana iseljavanja u inozemstvo; kao primjer može poslužiti Grad Glina iz kojeg se između 2011. i 2015. godine odselilo 1.910 stanovnika od čega je 736 otišlo u inozemstvo (Državni zavod za statistiku, [DZS], 2018c).

Tablica 3. Prirodno kretanje stanovništva i migracije u gradovima/općinama Sisačko-moslavačke županije 2011.-2015.

Grad/općina Prostorna cjelina	Prirodno kretanje		Prirodna promjena	Migracije		Migracijska bilanca
	Živorođeni	Umrli		Doseljeni	Odseljeni	
Sisak	1.963	3.223	-1.260	3505	5.048	-1.543
Kutina	1.036	1.297	-261	1591	2.354	-763
Novska	675	854	-179	1078	1.728	-650
Lekenik	221	429	-208	663	584	79
Lipovljani	164	234	-70	286	347	-61
MartinskaVes	117	312	-195	274	312	-38
Popovača	566	752	-186	927	1.170	-243
Velika Ludina	127	170	-43	256	265	-9
Sisačka Posavina i Moslavina	4.869	7.271	-2.402	8.580	11.808	-3.228
H. Kostajnica	98	188	-90	244	638	-394
Petrinja	1.035	1.639	-604	2348	3.712	-1.364
Glina	326	959	-633	846	1.910	-1.064
D. Kukuruzari	55	139	-84	148	401	-253
Dvor	104	555	-451	528	1.504	-976
Gvozd	65	359	-294	335	785	-450
H. Dubica	65	188	-123	160	411	-251
Jasenovac	69	193	-124	208	281	-73
Majur	36	137	-101	120	252	-132
Sunja	212	601	-389	539	1.126	-587
Topusko	106	270	-164	394	584	-190
Banovina	2.171	5.228	-3.057	5.870	11.604	-5.734
UKUPNO SMŽ	7.040	12.499	-5.459	14.450	23.412	-8.962

Izvor: Sistematizacija autora prema Državni zavod za statistiku (2018b). PC-Axis baze podataka: Vitalna statistika. Zagreb: DZS. Preuzeto s: <https://dzs.hr> (8.1.2018.) i prema Državni zavod za statistiku (2018b). PC-Axis baze podataka: Migracije stanovništva. Zagreb: DZS. Preuzeto s: <https://dzs.hr> (8.1.2018.)

Prostorna organizacija osnovnog školstva Sisačko-moslavačke županije

Depopulacijski procesi koji su doveli do smanjenja osnovnoškolskog učeničkog kontingenta ujedno znače i manji broj učenika u školama Sisačko-moslavačke županije. Broj učenika koji pohađaju redovne osnovne škole bio je u gotovo svim gradovima i općinama manji u školskoj godini 2014/15. nego školske godine 2000/01. U osnovnim školama Sisačke Posavine i Moslavine je 2.863 učenika manje, a u školama Banovine 752 učenika. Postavlja se pitanje odražava li se smanjenje broja učenika, i na koji način, na broj i veličinu škola, broj i veličinu razrednih odjela te zapošljavanje učitelja.

S obzirom da postoje značajne razlike u društvenim obilježjima prostora i organizaciji osnovnog školstva, usporedit će se prilike u Sisačkoj Posavini i Moslavini s onima u Banovini. U Sisačkoj Posavini i Moslavini smanjenje broja učenika popraćeno je smanjenjem broja razrednih odjela. U školskoj godini 2014/15. bilo je 50 razrednih odjela manje nego u školskoj godini 2000/01., a osim toga i prosječan broj učenika u razrednom odjelu je smanjen s 22 na 18. Unatoč smanjenju broja učenika i u Banovini, ondje je broj razrednih odjela čak i povećan. Pritom je, dakako, prosječan broj učenika u razrednom odjelu drastičnije smanjen (s 21 učenika na 16). Posebnost Banovine proizlazi iz činjenice da se tijekom ovog razdoblja odvija obnova ratom devastiranih naselja, mreže škola i društvenog života uopće. Na svoja napuštena ognjišta vraća se prognano hrvatsko stanovništvo uz istovremeno doseljavanje Hrvata izbjeglih iz Bosne i Hercegovine.

Iako je broj učenika i razrednih odjela u Sisačkoj Posavini i Moslavini smanjen, broj učitelja je povećan sa 690 na 783. Objasnjenje za ovu pomalo kontradiktornu situaciju jednim se dijelom nalazi u uvođenju obveznog učenja jednog stranog jezika u prvom razredu osnovne škole od školske godine 2002/03. (Radišić, 2004) i s tim u vezi povećanim zapošljavanjem učitelja stranih jezika. Osim toga, do povećanog zapošljavanja u školama dovelo je ograničavanje prekovremenog rada uslijed čega je broj učitelja povećan, ali često s nepunim radnim vremenom. U školskoj godini 2000/01. bilo je 76 učitelja s nepunim radnim vremenom u Sisačko-moslavačkoj županiji, da bi ih u školskoj godini 2014/15. bilo čak 318 (DZS, 2002b, 2016b). Povećanje broja učitelja bilo je još izraženije u Banovini čemu je pridonijela obnova mreže škola u poratnom razdoblju, uza navedene razloge koji su djelovali i u sjevernom dijelu Županije.

Tablica 4. Učenici, razredni odjeli i učitelji u gradovima/općinama i većim prostornim cjelinama Sisačko-moslavačke županije krajem školske godine 2000/01. i 2014/15.

Grad/općina <i>Prostorna cjelina</i>	Učenici		Razredni odjeli		Učitelji	
	2000/01.	2014/15.	2000/01.	2014/15.	2000/01.	2014/15.
Sisak	4.440	3.185	193	160	276	300
Kutina	2.570	1.912	117	109	155	196
Novska	1.301	1.082	58	58	85	92
Lekenik	547	420	25	26	34	38
Lipovljani	545	303	27	18	34	34
MartinskaVes	226	147	12	12	17	22
Popovača	1.145	872	54	50	67	71
Velika Ludina	242	232	14	17	22	30

Sisačka Posavina i Moslavina	11.016	8.153	500	450	690	783
H. Kostajnica	496	257	22	14	28	30
Petrinja	1.984	1.913	90	109	129	193
Gлина	543	559	24	31	35	51
D. Kukuruzari	-	106	-	8	-	19
Dvor	244	184	12	12	18	25
Gvozd	263	123	13	8	19	24
H. Dubica	186	132	8	8	15	18
Jasenovac	165	142	10	12	16	23
Majur	-	8	-	2	-	2
Sunja	661	437	35	31	41	51
Topusko	294	223	15	15	25	29
Banovina	4.836	4.084	229	250	326	465
UKUPNO SMŽ	15.852	12.237	729	700	1.016	1.248

Izvor: Sistematisacija autora prema Državni zavod za statistiku (2002b). *Osnovne škole i dječji vrtići. Kraj školske godine 2000./2001. i početak školske godine 2001./2001.* Zagreb: DZS. Državni zavod za statistiku (2016b). *Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2014./2015. i početak šk./ped. g. 2015./2016.* Zagreb: DZS.

Unatoč smanjenju broja učenika i razrednih odjela, značajnija racionalizacija mreže osnovnih škola zasad izostaje. Broj osmorazrednih osnovnih škola u Sisačkoj Posavini i Moslavini nepromijenjen, a ugašen je neznatan broj četverorazrednih (područnih) škola. Budući da su tijekom Domovinskog rata brojne škole Banovine srušene ili oštećene, a mreža škola uništena, tijekom ovog razdoblja škole se obnavljaju zbog čega je njihov broj povećan s 21, koliko ih je bilo u školskoj godini 2000/01., na 27 u školskoj godini 2014/15. Obnovljene su dvije osmogodišnje osnovne škole, jedna u naselju Mečenčani u općini Donji Kukuruzari 2006. godine (<http://os-kzrinska-mecencani.skole.hr/skola>), a druga u okolici Petrinje. Ostale „novootvorene“ škole su četverogodišnje, dvije u okolici Gline u naseljima Viduševac i Maja (obnovljena 2011. godine)(http://os-glina.skole.hr/?news_id=48), te po jedna u okolici Petrinje i općinama Dvor i Majur.

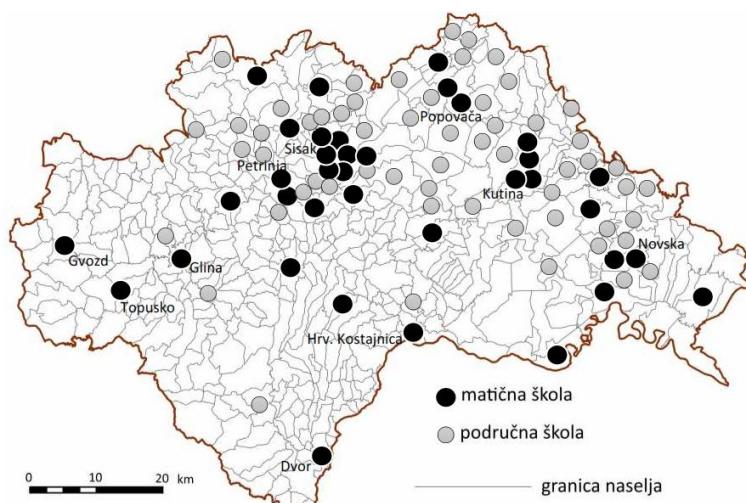
Tablica 5. Broj osnovnih škola u gradovima/općinama i većim prostornim cjelinama Sisačko-moslavačke županije krajem školske godine 2000/01. i 2014/15.

Grad/općina Prostorna cjelina	Ukupan broj škola		Četverorazredne		Osmorazredne	
	2000/01.	2014/15.	2000/01.	2014/15.	2000/01.	2014/15.
Sisak	16	15	7	6	9	9
Kutina	17	15	12	10	5	5
Novska	8	8	6	6	2	2
Lekenik	4	5	3	4	1	1
Lipovljani	4	3	3	2	1	1
MartinskaVes	5	5	4	4	1	1
Popovača	9	9	8	8	1	1
Velika Ludina	4	4	3	3	1	1
Sisačka Posavina i Moslavina	67	64	46	43	21	21
H. Kostajnica	1	1	-	-	1	1
Petrinja	7	9	2	3	5	6
Gлина	1	3	-	2	1	1
D. Kukuruzari	-	1	-	-	-	1
Dvor	1	2	-	1	1	1

Gvozd	1	1	-	-	1	1
H. Dubica	1	1	-	-	1	1
Jasenovac	2	2	1	1	1	1
Majur	-	1	-	1	-	-
Sunja	6	5	3	2	3	3
Topusko	1	1	-	-	1	1
Banovina	21	27	6	10	15	17
UKUPNO SMŽ	88	91	52	53	36	38

Izvor: isti kao u tablici 4.

Na značajne prostorne disparitete u organizaciji osnovnog školstva Sisačko-moslavačke županije ukazuje priloženi kartografski prikaz (slika 1). Prostorna koncentracija osnovnih škola veća je u područjima veće gustoće naseljenosti, naročito u sisačko-petrinjskoj urbanoj regiji i u moslavačko-zapadnoslavonskom dijelu Županije. U teritorijalnom pogledu, škole ovog kraja imaju mala upisna područja. Najčešće se na upisnom području jedne područne škole nalaze svega dva ili tri seoska naselja, a nije rijedak slučaj da jednu područnu školu pohađaju učenici samo jednog seoskog naselja (npr. područne škole Kozarice, Kraljeva Velika i Nova Subocka u općini Lipovljani). Posve je drugačije u Banovini čije škole imaju velika upisna (gravitacijska) područja, a naročito se zamjećuje nedostatak područnih škola. Primjerice, Osnovnu školu Jabukovac pohađaju djeca iz 21 sela, Osnovnu školu Vladimir Nazor u Topuskom djeca iz 23 sela, dok su na upisnom području Osnovne škole Sunja čak 33 seoska naselja (Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa [MZD], 2011). Prostorna organizacija osnovnih škola Banovine drastično je izmijenjena u odnosu na stanje prije Domovinskog rata. Kao primjer može se navesti općina Topusko u kojoj danas djeluje samo jedna osnovna škola, dok su, sada već davne školske godine 1960/61., ondje postajale tri matične i osam područnih osnovnih škola (Matas, 2004).



Slika 1. Prostorni razmještaj osnovnih škola u Sisačko-moslavačkoj županiji 2011. godine

Izvor: izradili autori prema Ministarstvo, znanosti, obrazovanja i športa (2011). Upisna područja osnovnih škola Republike Hrvatske. Preuzeto s: https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/2.-mreza_skola_upisna-područja-skola.pdf(12.2.2018.)

Zaključna razmatranja

Značajne razlike koje postoje u stupnju društveno-gospodarske razvijenosti pojedinih dijelova Sisačko-moslavačke županije očituju se i u razlikama u prostornoj organizaciji školstva. Suvremena organizacija osnovnog školstva odraz je dugotrajno nepovoljnih demografskih procesa na ovom prostoru koje su produbili i intenzivirali ratni događaji iz 90-ih godina prošlog stoljeća kada je veći dio Županije bio okupiran. Ratni su događaji najviše pogodili već otprije nerazvijenu Banovinu čije je stanovništvo pod okriljem prisilnih migracija raseljeno, a školska infrastruktura oštećena ili posve uništena.

Sukladno navedenom, promjene u organizaciji osnovnog školstva tijekom analiziranog, poratnog razdoblja nemaju posve ista obilježja i trendove u različitim dijelovima Županije. Dok se u Sisačkoj Posavini i Moslavini aktualizira pitanje racionalizacije postojeće mreže osnovnih škola, u Banovini se nakon rata odvija povratak stanovništva, obnova društveno-gospodarskog života i ponovna uspostava mreže škola. U Banovini su pojedine škole obnovljene i ponovno otvorene. S druge strane, u sjevernom je dijelu Županije realno očekivati ukidanje pojedinih područnih škola (u ovom ih je razdoblju ukinuto tek nekoliko) dok bi neke matične škole mogle izgubiti svoj status. Smanjenje broja školskih obveznika zasad je izraženije od dinamike ukidanja razrednih odjela, područnih škola ili statusa matičnih škola, dok je broj učitelja čak i povećan. Valja ustvrditi kako se mreža škola i organizacija cijelokupnog osnovnog školstva sporije prilagođava nepovoljnoj demografskoj slici Županije.

Literatura

- Akrap, A. (2015). Demografski slom Hrvatske: Hrvatska do 2051. *Bogoslovna smotra*, 85(3), 855-881.
- Braićić, Z., Lončar, J. (2011). Unutarregionalni dispariteti u Sisačko-moslavačkoj županiji. *Geoadria*, 16(1), 93-118.
- Državni zavod za statistiku (2001). *Popis stanovništva, kućanstava i stanova, 31. ožujka 2001.* /online/. Preuzeto s: <https://www.dzs.hr/> (8. 1. 2018.)
- Državni zavod za statistiku (2002a). *Prirodno kretanje stanovništva u 2001.* Zagreb: DZS.
- Državni zavod za statistiku (2002b). *Osnovne škole i dječji vrtići. Kraj školske godine 2000./2001. i početak školske godine 2001./2001.* Zagreb: DZS.
- Državni zavod za statistiku (2011). *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. godine* /online/. Preuzeto s: <https://dzs.hr> (8.1. 2018.)
- Državni zavod za statistiku (2012). *Prirodno kretanje stanovništva u 2011.* Zagreb: DZS.
- Državni zavod za statistiku (2016a). *Prirodno kretanje stanovništva u 2015.* Zagreb: DZS.
- Državni zavod za statistiku (2016b). *Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2014./2015. i početak šk./ped. g. 2015./2016.* Zagreb: DZS.
- Državni zavod za statistiku (2018a). *PC-Axis baze podataka: Procjena stanovništva prema spolu, po gradovima/općinama 31. 12.* /online/. Preuzeto s: <https://dzs.hr> (8. 1. 2018.)
- Državni zavod za statistiku (2018b). *PC-Axis baze podataka: Vitalna statistika.* Zagreb: DZS. Preuzeto s: <https://dzs.hr> (8. 1. 2018.)

- Državni zavod za statistiku (2018c). *PC-Axis baze podataka: Migracije stanovništva*. Zagreb: DZS. Preuzeto s: <https://dzs.hr> (8. 1. 2018.)
- Freytag, T., Jahnke, H., Kramer, C. (2015). *Bildungsgeographie*. Darmstadt: WBG.
- Matas, M. (2004). Banovina: demografski razvoj i problemi nerazvijenog dijela Hrvatske. *Hrvatski geografski glasnik*, 66 (2), 47-68.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). *Upisna područja osnovnih škola Republike Hrvatske* /online/. Preuzeto s: https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/2.-mreza_skola_upisna-podrucja-skola.pdf (12. 2. 2018.)
- Narodne novine (2008). *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (63/2008) /online/. Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html (12.1.2018.)
- Narodne novine (2011). *Odluka o donošenju mreže osnovnih i srednjih škola, učeničkih domova i programa obrazovanja* (70/2011).
- Narodne novine (2017). *Odluka o razvrstavanju jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave prema stupnju razvijenosti* (132/2017).
- Nejašmić, I. (2005). *Demogeografija: stanovništvo u prostornim odnosima i procesima*. Zagreb: Školska knjiga.
- Osnovna škola Glina /online/. Preuzeto s: http://os-glina.skole.hr/?news_id=48 (12. 1. 2018.)
- Osnovna škola Katarina Zrinska Međenčani /online/. Preuzeto s: <http://os-kzrinska-mecencani.skole.hr/skola> (17. 1. 2018.)
- Radišić, M. (2004). Kako pristupiti razvijanju vještine pisanja u prvom razredu osnovne škole na nastavi engleskog jezika kao stranog jezika? *Život i škola*, 12(2), 33-40.
- Ros Kozarić, M. (2016). Prijeti li Petrinji depopulacija? Primjer realiziranog školskog projekta. *Geografski horizont*, 62(2), 15-30.
- Spevec, D., Vuk, R. (2012). Demografski resursi i potencijali te organizacija primarnog obrazovanja u Krapinsko-zagorskoj županiji. *Hrvatski geografski glasnik*, 74 (1), 187-212.
- Valožić, L., Radeljak, P., Grbac Žiković, R. (2012). Prostorna analiza upisnih područja osnovnih škola u Gradu Zagrebu. *Hrvatski geografski glasnik*, 74 (2), 27-51.
- Vuk, R., Vranković, B. (2016). Utjecaj demografskih procesa na organizaciju primarnog obrazovanja u Splitsko-dalmatinskoj županiji. *Školski vjesnik*, 65 (Sp.Ed.), 287-300.
- Wertheimer-Baletić, A., Akrap, A. (2014). Prostorni aspekt demografskih potencijala u Hrvatskoj 2011.-2051. U G. Družić i I. Družić (ur.), *Razvojni potencijali Hrvatskog gospodarstva* (str. 19-52). Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti ; Ekonomski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Spatial organization of primary education in Sisak and Moslavina County in the context of contemporary demographic changes

Zdenko Braičić and Dino Netoušek

Abstract – The paper examines to what extent the newer demographic changes reflect on spatial organization of regular primary school education system in Sisak and Moslavina County. For that purpose, demographic processes which result in total depopulation and the reduction in the number of children in primary school contingent (migrations, natural movements of population) have been researched first, in order to direct the analysis to spatial changes in primary school education system, which emerge during those processes (changes in the number of pupils, schools, classes and teachers). The analysis is conducted on the county and town levels as well as the two larger areas of Sisak and Moslavina County – Sisak Posavina with Moslavina and Banovina, while the time frame of the research is from 2001 to 2015. For the time being, the reduction in the number of school obligors is more expressed than the dynamics of revocation of the classes, district-schools or central-school statuses, while the number of teachers has even increased. Significant differences in population and the level of socio-economic development in certain parts of Sisak and Moslavina County also manifest through the differences in spatial organization of education system.

Key words: primary schools, classes, Sisak and Moslavina County, pupils, teachers

Kurikul alternativnog IB koncepta: prilog razvoju kurikula suvremene škole

Matea Gusić i Daria Tot

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska
matea.gusic@ufzg.hr, daria.tot@ufzg.hr

Sažetak – Hrvatski odgojno-obrazovni sustav na meti je kritika gotovo dva desetljeća. Kao glavni nedostatci navode se orientiranost sustava programu umjesto učeniku te preveliki naglasak na obavezne predmete s posljedicom nedostatka izbornosti. Često se ističe da aktualni obrazovni sustav ne omogućava razvoj učenika usmjerjenog budućnosti, odnosno učenika sposobnog za rješavanje problema i korištenje tehnologije, koji zna kako učiti. Jedna od uloga alternativnih obrazovnih koncepata ogleda se u pokušaju nadomještavanja nedostataka formalnog obrazovnog sustava. Radi toga su u radu, uz pregled osnovnih karakteristika hrvatskog obrazovnog sustava, razmatrane i karakteristike nekih alternativnih obrazovnih koncepata dostupnih u Republici Hrvatskoj. Cilj ovog rada je ponuditi prijedloge mogućih rješenja kritiziranih karakteristika hrvatskog obrazovnog sustava, pomoći primjera alternativnog obrazovnog koncepta International Baccalaureate (IB). Važnost kreiranja obrazovne okoline koja potiče samostalan učenički razvoj, suradnju i personalizaciju informacija u projektno orijentiranom učenju prikazana je na primjeru nastave matematike u IB konceptu. Analizom i usporedbom nekih elemenata kurikula tradicionalnog sustava i IB koncepta ističe se veza poučavanja, učenja, vrednovanja i samovrednovanja. Razmatra se uloga suvremene obrazovne tehnologije kao one koja podržava otvoreno obrazovanje kroz dijagnozu individualiziranog poučavanja, kooperativnog učenja i razvoja osobnih suradničkih vještina potrebnih u suvremenom društvu.

Ključne riječi: alternativni obrazovni koncepti, hrvatski obrazovni sustav, International Baccalaureate, nastava matematike

Uvod

Uloga obrazovnog sustava jest da osigura razvoj osnovnih kompetencija potrebnih za fleksibilno prilagođavanje promjenjivim potrebama budućnosti. Takav bi sustav pojedincu osigurao realnu mogućnost zapošljavanja, osobno ostvarenje i aktivnu

građansku svijest i građansku uključenost (European Commission, 2007). Postavlja se pitanje razvija li hrvatski obrazovni sustav nužne kompetencije za konkurentnost u sadašnjim i budućim potrebama poslovnog života, ali i vođenje ispunjenog privatnog života? Rosandić (2005) argumentira upitnu mogućnost dosezanja europske razine hrvatskog obrazovnog sustava značajnim brojem neuspjelih reformi školstva, velikim postotkom nepismenog pučanstva, nedostatnim ulaganjima u školstvo te malim postotkom visokoškolsko obrazovnih građana. Usporedbom smjernica Europske Komisije koja navodi osam područja ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (European Coimmissio, 2007) i nastavnih programa obveznih i srednjih škola može se zaključiti kako je njih pet nedovoljno, nikako ili pak na neodgovarajući način uključeno u hrvatskom obrazovnom sustavu. To su digitalna kompetencija, kompetencija učiti kako učiti, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturna senzibilizacija i izražavanje. Primjerice, Rister (2008) u analizi zastupljenosti kompetencije „učiti kako učiti“ u poučavanju fizike u osnovnoj školi dokazuje da u navođenju postignuća gotovo nije zastupljena. Izvješće Europske komisije (2012) upozorava da u hrvatskom obrazovnom sustavu digitalne kompetencije nisu integrirane na primarnoj razini, a poduzetništvo nije integrirano niti na jednoj razini.

Više puta predlagane strategije obrazovanja u Republici Hrvatskoj nisu provedene što je rezultiralo izostankom novih pristupa i neostvarenjem promjena (Lowther, 2004). Kako se pod izrazom „alternativno obrazovanje“ podrazumijevaju drugačiji pristupi učenju i poučavanju od onog koje nudi formalno obrazovanje (Sliwka, 2008), upravo se alternativni obrazovni koncepti nameću kao pristup prevladavanja određenih nedostataka formalnog obrazovanja. Cilj ovog rada je, analizom pojedinih značajki alternativnih koncepata dostupnih na području Republike Hrvatske, predložiti neka moguća rješenja. Temeljna svrha razmatranja jest utvrđivanje vjerodostojnosti pristupanja, odnosno primjenjivost nekih elemenata alternativnih koncepata u formalnom obrazovanju.

Hrvatski formalni obrazovni sustav

Hrvatski odgojno-obrazovni sustav obuhvaća predškolski odgoj, osnovno, srednje i visoko školstvo. Školski sustav obuhvaća tri stupnja: dva stupnja osnovne škole, četiri godine razredne i četiri godine predmetne nastave te jedan srednjoškolski stupanj u trajanju od tri, četiri ili pet godina. Unatoč nekim pokušajima osvremenjivanja, dijeli karakteristike takozvanih *standardnih modela* obrazovanja nastalih za vrijeme 20. stoljeća, kojima je cilj bio pripremanje učenika za industrijalizaciju (prenijeti znanja, u obliku činjenica i procedura, na učenike uz zahtjev da svi učenici savladaju jednak, programom propisani sadržaj u razredno-predmetno-satnom sustavu) (Sawyer, 2008).

Obaveznu osnovnu školu u trajanju od osam godina danas pohađa preko 300000 učenika u 2128 ustanova (DZS, 2017a). Do reforme osnovnog školstva došlo je 2006. godine izradom i primjenom Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS-a). Neki od ciljeva HNOS-a (2006) bili su: rasteretiti učenike uklanjanjem nepotrebnih nastavnih sadržaja, poučavanje usmjeriti učeniku, uvesti istraživačku nastavu, razviti sposobnosti za rješavanje problema i donošenje odluka, razviti poduzetnički duh i

ospособити ученike за cjeloživotno učenje. Međutim, zadržavanjem nastavnog plana iz 1999. godine, predmetno-satne organizacije i nastavne satnice za pojedine predmete, nije se osiguralo usklađivanje s novom didaktičko-metodičkom paradigmom (Vidulin Orbanić, 2007).

Srednjoškolske ustanove čine gimnazije, strukovne te umjetničke škole, a danas ih pohađa oko 160 000 učenika u 743 ustanove (DZS, 2017a). Od velike reforme šezdesetih godina, srednju školu zadesile su dvije promjene: reforma usmjerena obrazovanja 1975. te vraćanje na „stari“ program 1991. Usmjereno obrazovanje bilo je dio sveobuhvatne reforme obrazovnog sustava koja je za cilj imala uspostaviti vezu između stečenog obrazovanja i zapošljavanja (Baćević, 2006). Ono je ukinuto 1991. godine nakon čega je, 1994. godine, tadašnje ministarstvo izdalo *Nastavne programe za srednje škole*, po kojima se obrazovanje odvija do danas.

Vlada Republike Hrvatske usvojila je 2005. godine strategijski razvojni dokument *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.* Jedna od odrednica tog dokumenta bio je i razvoj Nacionalnog Okvirnog Kurikuluma (NOK), dokumenta koji određuje sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnog sustava, od predškolskog do završetka srednjoškolskog odgoja i obrazovanja. Njime se prelazi na kompetencijski sustav, za razliku od dotadašnjeg usmjerena na sadržaj (NOK, 2011). Kompetencije se osim na znanja odnose na vještine i stavove koje sadrže razne psihosocijalne komponente. Kompetencije se formiraju postupno i međukontekstualno, a odražavaju se u uspješnim akcijama unutar zadanog konteksta (Barth i sur., 2007). Predloženi Nacionalni kurikulum nazivu sadrži riječ „okvirni“ jer pruža okvir iz kojeg proizlaze nastavni predmeti i moduli te školski kurikul (MZOS, 2011). Planirano je da NOK posluži kao polazište za postupne promjene u obrazovnom sustavu, koje bi omogućile nastavnicima veću autonomiju. Budući da se ostale sastavnice obrazovnog sustava nisu prilagodile predloženom dokumentu, NOK je ostao samo na razini dobre volje nastavnika da neke njegove smjernice uključe u svoj rad.

Postoje li realne potrebe za promjenama ovisi o tome smatramo li hrvatski obrazovni sustav kvalitetnim. Mišljenja o kvaliteti obrazovnog sustava su oprečna. Dok jedni argumentiraju kvalitetu hrvatskog obrazovnog sustava izvrsnim uspjesima naših učenika na međunarodnim olimpijadama znanja, drugi opovrgavaju takvu tvrdnju ističući nedovoljne razine obrazovanosti aktivnog stanovništva, neusklađenost s potrebama gospodarstva i nedovoljnu sposobljenost učenika da teoriju stečenu obrazovanjem primijene u praksi (Pastuović, 2009). Usporedimo li hrvatski obrazovni sustav s obrazovnim sustavima zemalja koji su na međunarodnim istraživanjima obrazovnih postignuća učenika visoko pozicionirani, možemo primjetiti bitne razlike u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa, programske te metodičke razlike. Također, usporedimo li ga sa smjernicama za razvoj kompetentne osobe u „europskom“ smislu možemo uočiti velika odstupanja, odnosno potrebu za prilagođavanjem danim smjernicama. Prema izvješću Europske komisije (2017) o obrazovanju i sposobljavanju, pozitivna karakteristika hrvatskog obrazovnog sustava je izrazito niska stopa napuštanja školovanja. Kao negativne karakteristike navode se ispodprosječna razina osnovnih vještina te upitna relevantnost vještina koje se stječu strukovnim i visokim obrazovanjem. U svrhu uspoređivanja s temeljnim pristupom učenju i poučavanju u alternativnim

koncepcima ovdje će se neki ključni nedostatci (N) istaknuti kroz sljedeće sastavnice: položaj učenika u obrazovnom procesu, organizacija kurikula i obrazovne okoline i uloga učitelja.

[N1] Razredno-predmetno-satna organizacija obrazovnog sustava usmjeren je programu, a ne učeniku. Autonomija nastavnika svedena je na minimum. Nedostaje sustavno provođenje suvremenih pristupa praćenja i vrednovanja uz davanje kvalitetne i pravovremene povratne informacije, kao i kultura samovrednovanja i samoregulacije učenja (Tot, 2013). Ovi su nedostaci vidljivi u svim stupnjevima obrazovanja, ali su najizraženiji u srednjoškolskom obrazovanju, osobito kod nedostatka izbornosti, korištenja modula i povezivanja predmeta (Strugar, 2001).

[N2] Nastavne metode, strategije i oprema nisu prilagođene razvojnim potrebama učenika, niti su razrađena metodičko-didaktička rješenja za diferencijaciju i individualizaciju nastave (Lowther, 2004). Dominira predavačka metoda, a naglasak je na činjeničnom i proceduralnom znanju. Ozbiljan nedostatak praktične nastave vidljiv je čak i u stručnim školama (Strugar, 2001).

[N3] Prema izvješću *Projekta hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće* (2002) četiri osnovna zadatka cjeloživotnog obrazovanja (učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno i učiti biti) kao ni suočavanje s mogućnostima koje donosi moderna komunikacijska tehnologija i dostupnost informacija nisu zastupana u važećem planu i programu.

U potrazi za potencijalnim rješenjima navedenih nedostataka hrvatskog obrazovnog sustava u nastavku će se prikazati neki elementi alternativnih obrazovnih koncepata.

Alternativni obrazovni koncepti

Potraživanja i zahtjevi subjekata u obrazovanju se razlikuju. Na razvoj privatnog i alternativnog obrazovanja utjecalo je nezadovoljstvo pojedinim sastavnicama tradicionalnog obrazovnog sustava, primjerice: razredno-predmetno-satnim sustavom, sadržajem koji se poučava, odabirom nastavnih metoda te korištenje nastavnih sredstava i pomagala, ili želja za obrazovanjem koje promovira neke specifične vjerske ili etičke vrijednosti (Belfiled i Levin, 2002). Kao primarni motiv za razvoj alternativnog obrazovanja Morley (1991) navodi pokušaj da se svakom roditelju osigura mogućnost izbora najboljeg mogućeg obrazovanja za njegovo dijete, s obzirom na njegove individualne potrebe. Prethodno je navedeno da najšira definicija alternativnog obrazovanja podrazumijeva svaki drugačiji pristupi učenju i poučavanju od onog koje nudi formalno obrazovanje (Sliwka, 2008). Međutim, nisu samo pristupi učenju ti koji diferenciraju tradicionalni obrazovni koncept od alternativnog. U svome pregledu Aron (2006) predlaže pet jednakopravnih dimenzija koji, ukoliko se razlikuju od tradicionalnog obrazovnog sustava, karakteriziraju razmatrani sustav alternativnim. Navedene dimenzije su: ciljana populacija (npr. nadareni učenici, učenici s kognitivnim ili bihevioralnim poteškoćama), pristup učenju i poučavanju, postojanje dodatnih usluga

(npr. savjetovanja, specijaliziranih treninga), vrsta diplome koja se izdaje po završetku školovanja i metode financiranja. Prema uvidu u dosadašnja istraživanja može se uočiti da autori nude mnogobrojne klasifikacije, često organizirane na način da se istakne jedna od navedenih dimenzija. Morley (1991) argumentira da je najopsežniji način klasifikacije alternativnih obrazovnih koncepata onaj koji ih izdvaja s obzirom na vrstu alternative koju koncept nudi. To su različitosti kurikula, strukture ili učeničkih potreba. Višedimenzionalnost koncepta alternativnog obrazovanje omogućava da se različiti obrazovni programi nazivaju istim imenom „alternativni“. Ovaj tekst razmatra one alternativne koncepte koje karakterizira definicija Sliwaka (2008). Odnosno koncepte koji nude različitosti u pristupu učenju i poučavanju s obzirom na položaj učenika u obrazovnom procesu, organizaciju kurikula, organizaciju obrazovne okoline i ulogu učitelja.

Uvidom u dosadašnja istraživanja obrazovanja Sawyer (2008) je ponudio zaključke vezane uz karakteristike obrazovnog procesa, ključne za ostvarivanje uspješnog obrazovanja:

- Važnost konceptualnog razumijevanja, nasuprot činjeničnog i proceduralnog razumijevanja.
- Važnost povezivanja naučenoga, za razliku od kompartmentalizacije znanja s obzirom na područja i predmete.
- Važnost učenja autentičnih sadržaja unutar realnog konteksta, nasuprot provođenja vježbi lišenih konteksta, unutar učionica.
- Važnost suradničkog učenja, nasuprot samostalnog učenja.

Iz navedenih zaključaka izvode se ključne karakteristike obrazovne okoline koja omogućuje ostvarivanje gore navedenih značajki:

- Učenje prilagođeno pojedincu. Svaki učenik dobiva mogućnost učenja u okolnostima koje najbolje odgovaraju njegovom kognitivnim strukturama.
- Dostupnost raznolikih izvora znanja. Učenici stječu znanje kroz mnogobrojne izvore: knjige, mrežne stranice, eksperte sa svih strana svijeta.
- Suradničko učenje. Radeći na autentičnim projektnim zadatcima, učenici stječu znanje kroz zajednički rad i suradnju.
- Vrednovanje dubokog razumijevanja. Vrednovanje koje naglašava duboko, konceptualno razumijevanje te provjerava kako je znanje integrirano, povezano i kontekstualizirano.

Analizom međunarodno prihvaćenih alternativnih obrazovnih koncepata, poput koncepata temeljenih na Montessori i Waldorfskoj pedagogiji, Sliwaka (2008) iznosi njihove zajedničke karakteristike, poput:

- povećana razina slobode u procesu učenja, temeljena na razvoju intrinzične motivacije kod učenika;
- metodike poučavanja temelje se na učenikovu iskustvu i refleksiji, a fokus je na samostalnom i individualiziranom učenju, kombiniranom s formativnim vrednovanjem;
- pristup učenju i poučavanju omogućuje konceptualno razumijevanje, kreativno razmišljanje i generaciju novih ideja, teorija i znanja.

Sliwaka (2008) navodi da zajedničke karakteristike alternativnih obrazovnih koncepata upravo odgovaraju karakteristikama obrazovne okoline koje navodi Sawyer (2008), čime argumentira važnost sagledavanja alternativnih obrazovnih koncepata prilikom diskusije o formalnim obrazovnim sustavima.

Školski pluralizam, koji podrazumijeva postojanje i djelovanje škola različitih osnivača, koje rade na temelju različitih filozofskih i pedagoških koncepata (Matijević, 2010) u Hrvatskoj započinje s realizacijom devedesetih godina, osamostaljenjem Republike Hrvatske. Danas roditelji i učenici, uz državne škole mogu birati između šest privatnih te šest vjerskih osnovnih škola, odnosno 37 privatnih i 18 vjerskih srednjih škola (DZS, 2017b). Različitosti koje nude navedene škole kreću se od pojačane vjerske strukture, do promjena u organizaciji nastave.

Uvidom u dosadašnja istraživanja alternativnih obrazovnih koncepata na području Republike Hrvatske može se primijetiti usmjerenošć povijesti privatnih škola (primjerice Munjiza, 2008; Rapo, 2004), odnosno prikaz osnivanja i djelovanja pojedinih privatnih škola i prepostavki za razvoj školskog i pedagoškog pluralizma (Elfers 2001; Krbec 1999; Rajić 2008) vidljivo je da se pod tim nazivom uglavnom istražuju škole koje obrazovanje temelje na Montessori i Waldorfskoj pedagogiji. U dalnjem tekstu razmatrat će se karakteristike koncepta dostupnog u Hrvatskoj od 1991. godine, IB koncepta. Premda se u Republici Hrvatskoj IB koncept klasificira kao međunarodni program, ovdje će se sagledati kao alternativni. Opravданje za takav način razmišljanja nalazimo u teoretskim perspektivama koje nudi pojam „alternativnog obrazovanja“.

IB koncept

IB obrazovni koncept, punim nazivom *International Baccalaureate* (hrv. *Program međunarodne mature*), osnovan je u Ženevi 1968. godine kao neprofitna obrazovna zaklada. Danas je IB cijeloviti obrazovni koncept koji obuhvaća obrazovanje učenika u dobi od 3 do 19 godina. Realizacija koncepta započinje 1968. godine provedbom dvogodišnjeg DP (*Diploma Programme*, hrv. *Program višeg školovanja*) kojem je cilj bila priprema učenika za prelazak na visoko obrazovanje. Shvaćanjem da za kvalitetno pripremanje učenika za visoko obrazovanje nije presudno što će učiti, već hoće li naučiti kako učiti i razmišljati, pojavila se potreba za razvijanjem programa koji će prethoditi DP-u. Zamisao se realizirala 1994. godine uvođenjem petogodišnjeg MYP (*Middle Years Programme*, hrv. *Program srednjeg školovanja*) kojeg pohađaju učenici od 12. do 17. godine života. IB koncept postiže cijelovitost 1997. godine uvođenjem programa nižeg školovanja PYP (*Primary Years Programme*) (od 3. do 11. godine života). Prema podatcima službene stranice IB organizacije (2018) u veljači 2018. godine u svijetu je ukupno 4786 škola nudilo neki od IB programa. Po broju programa, s dva MYP-a i tri DP-a raspoređenih u četiri škole, Hrvatska zaostaje za zapadnim zemljama. Primjerice susjedna Austrija nudi 21 program, a Španjolska čak 140 programa. Budući da je IB međunarodni obrazovni program koji okuplja učenike različite nacionalnosti, nastava se održava na jednom od tri jezika: engleskom, francuskom ili španjolskom, ali je svakom učeniku osigurano poučavanje njegovog materinjeg jezika.

Temelji na kojima počiva rad IB koncepta jasno su izrečeni kroz njihovu misiju razvijanja znatiželjnih, obrazovanih i brižnih mlađih ljudi koji će postati aktivni i suosjećajni građani i cjeloživotni učenici. U centru IB obrazovnog koncepta nalazi se učenik, a ostale komponente koncepta podređene su njegovu razvoju u vidu jasno razrađenih karakteristika (IB, 2015). IB učenik je:

1. *Istraživač* – njeguje znatiželju i razvija vještine potrebne za istraživanje, zna kako učiti samostalno, ali i suradnički, uči s entuzijazmom, a ljubav prema učenju održava tijekom života.
2. *Izvor znanja* - razvija konceptualno razumijevanje kroz interdisciplinarno proučavanje koncepta, bavi se idejama i problemima koji su od lokalne i globalne važnosti.
3. *Mislilac* – prilikom analize problema koristi vještine kritičkog i kreativnog razmišljanja, preuzima inicijativu pri donošenju racionalnih i etičkih odluka sa svrhom odgovornog djelovanja.
4. *Komunikator* – na više jezika i različitim načina izražava svoje mišljenje sa samopouzdanjem, uspješno surađuje i pažljivo sluša stavove drugih pojedinaca, odnosno grupe.
5. *Principijelan* – djeluje iskreno i s integritetom, ima razvijen snažan osjećaj za pravo i pravdu, poštuje dignitet i prava drugih, preuzima odgovornost za svoja djela i njihove posljedice.
6. *Otvorenog uma* – s poštovanjem i kritički sagledava osobnu kulturu i povijest, kao i tradiciju i vrijednosti drugih kultura. Kritički sagledava različite stavove i uči rasti iz iskustva.
7. *Brižan* – pokazuje empatiju, suosjećanje i poštovanje, osjeća obavezu raditi za opće dobro društva te se trudi doprinijeti pozitivnoj promjeni u okolini i životima drugih.
8. *Spreman na rizik* – nepoznatome pristupa odlučno i promišljeno, pri istraživanju novih ideja i inovativnih strategija djeluje pojedinačno i suradnički, snalažljiv je pri izazovu i prilagodljiv promjeni.
9. *Uravnotežen* – razumije važnost uravnoteženosti različitih životnih aspekata (intelektualni, fizički, emocionalni), prepoznaje važnost povezanosti s drugim ljudima i svijetom u kojem živi.
10. *Promišljen* – pažljivo razmatra svoje ideje i iskustva, kao i svijet oko sebe, razmatra svoje kvalitete i nedostatke, sa svrhom osobnog razvoja i učenja.

Imajući na umu karakteristike IB učenika, kao i specifične potrebe ciljanog uzrasta, za svaki od navedena četiri IB programa razvijen je kurikul. U njihovu strukturu ukomponirane su ideje četvorice značajnih teoretičara obrazovanja (Prema, IB, 2017):

- Ideja o važnosti poticanja urodene znatiželje učenika - John Dewey (1859.-1952.);
- Ideja o važnosti slobode svakoga djeteta. Učenici se razvijaju u okolini oslobođenoj od ograničenja - A.S. Neill (1883.-1973.);
- Ideja o razvoju akademskih sposobnosti učenika prema kognitivnim razvojnim fazama - Jean Piaget (1896.-1980.);

- Ideja o učenju kroz aktivnosti i samostalnom otkrivanju informacija, kao preduvjetu za razvitak vještine rješavanja problema - Jerome Bruner (1915-2016.).

Uz navedene obrazovne ideje, kurikul uključuje spoznaje suvremenih didaktičkih teorija vezanih uz kvalitetno poučavanje i cjeloživotno učenje. Ovo se postiže sedmogodišnjim kurikulnim ciklusom. Po završetku svakog ciklusa, na temelju revizije postojećeg kurikula donosi se novi, koji se od prethodnog sadržajno razlikuje za barem 30%. Ovdje će se, na primjeru MYP-a, razmatrati neki elementi IB kurikula. Kurikul sadrži osam grupa predmeta: strani jezik, jezik i književnost, pojedinci i društva, znanost, matematika, tjelesna i zdravstvena edukacija, umjetnost i dizajn. Visok stupanj izbornosti vidljiv je iz mogućnosti odabira predmeta iz šest od osam ponuđenih grupa, s obaveznom zastupljenosti nekih grupa. Međupredmetno stjecajne konceptualnog znanja u srži je organizacije svakog predmeta, ali je istaknuto i kroz uvjet organiziranja minimalno jedne *interdisciplinarnе cjeline* godišnje. U istom vremenskom razdoblju poučavaju se nastavne cjeline dva ili više predmeta, kako bi se sjedinjavanjem koncepata, metoda i specifičnih sadržaja iz oba predmeta riješio zadani konkretni problem, dokučilo objašnjenje fenomena ili kreirao proizvod. Nastavni proces interdisciplinarnе cjeline često uključuje suradnički rad učenika, praktične eksperimente, korištenje digitalnih medija te različite pristupe prikazivanja ideja i podatka (IB, 2014). Kurikulska sastavnica *osobni projekt* odražava poticanje samostalnosti učeničkog rada i samovrednovanja, njegovanje organizacijskih sposobnosti i omogućavanje realizacije osobnih interesa. Radi razvoja konceptualnog razumijevanja i istraživačkih vještina, u nastavnom procesu IB koncepta potiče se uporaba tehnologije. Razlike u pristupima poučavanju i učenju uz pomoć tehnologije vidljive su usporedbom nekih elemenata nastave matematike tradicionalnog i alternativnog koncepta. Primjerice, tipični zadatak u udžbenicima gimnazijskih programa, kao i na višoj razini državnih matura jest onaj primjene derivacija pri minimizaciji oplošja kada je zadan fiksni obujam tijela. U hrvatskom formalnom obrazovanju, naglasak ovakvih zadataka je na poznavanju i fluentnosti procedura. Također je potrebno povezivanje koncepta stacionarne točke i minimuma funkcije, koje je u nastavnoj praksi moguće zanemariti šablonskim pristupanjem zadatku. Uporabom grafičkog kalkulatora, navedeni se zadatak može riješiti bez poznavanja koncepta funkcija, odnosno koristeći koncept, ali bez derivacija. U pristupu rješavanju zadatka korištenog u MYP-u, moguće je krenuti od početnog modeliranja zadatka poznavanjem pojma obujma, odnosno oplošja valjka. Potom uz pomoć kalkulatora učenici istražuju veličinu oplošja koristeći se, ovisno o pristupu, vještinama procjene ili konceptualnim razumijevanjem grafa funkcije. Ovim pristupima, lišenim teških algebarskih procedura, omogućuje se stjecanje konceptualnog razumijevanja, promišljanje o vezama među matematičkim pojmovima i razvijanje matematičkih vještina.

Zaključak

Hrvatski obrazovni sustav karakterizira pasivnost ostvarivanja predloženih promjena i novih pristupa. Prikazi elemenata hrvatskog obrazovnog sustava i dostupnih alternativnih koncepata usmjerene su razmatranju potencijalnih rješenja. Pritom se IB

koncept ističe kao primjer obrazovanja koji u centar stavlja učenika s njegovih deset ključnih karakteristika. Ostale sastavnice kurikula, kao što su grupe predmeta, osobni projekt ili interdisciplinarna cjelina, služe ostvarivanju navedenih karakteristika. Svaka od njih može poslužiti kao model za kritičko proučavanje sastavnica hrvatskog obrazovnog sustava i poticaj za pozitivnim promjenama. Kao moguće rješenje [N1] prikazano je omogućavanje izbornosti organizacijom kurikula u grupe predmeta, uključivanjem učenika u osobni projekt zbog uvažavanja njihovih osobnih interesa te vrednovanja učeničkog truda i izvan programskih sadržaja. Naglasak na konceptualnom razumijevanju i odabiru globalno značajnih tema prikazan je kurikulskom sastavnicom interdisciplinarna cjelina, kao i na primjeru suvremenog pristupa nastavi matematike. Navedene sastavnice razmatrane su u svrhu adresiranja problema [N2]. Pristupi adresiranju [N3] primijećeni su u svim razmatranim aspektima IB koncepta. Razvijanje sposobnosti organizacije rada i preuzimanja odgovornosti za razvoj osobnih akademskih sposobnosti, ali i njegovanje niza vrijednosti poput aktivne uloge u društvu, rada za opće dobro, razmatranja globalno važnih problema, tolerancija te njegovanje osobnih interesa, vidljiva je u svim aspektima kurikula.

Iz prikaza je vidljivo kako je sedmogodišnji kurikulski ciklus primjer aktivnog kurikula koji se uključivanjem novih didaktičkih spoznaja pravovremeno prilagođava dinamičnim promjenama zahtjeva cjeloživotnog učenja. On omogućuje razvoj učenika sposobnog za rješavanje problema i korištenje tehnologije, koji sebe vidi kao uspješnog u radu i učenju, koji voli učiti i koristiti znanje kroz život, što je moguće iskoristiti u unapređivanju školskog i pedagoškog pluralizma u našoj zemlji.

Literatura

- Aron, L. J. (2006). *An Overview of Alternative Education*. Washington DC: The Urban Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500807.pdf>. (02.02.2018.)
- Baćević, J. (2006). Pogled unazad: antropološka analiza uvođenja usmerenog obrazovanja u SFRJ. *Antropologija* 1, 104-126. http://www.anthroserbia.org/Content/PDF/Articles/bacevic_usmereno_obrazovanje_u_SFRJ.pdf. (10.02.2018.)
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., i Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416–430.
- Belfield, R., i Levin, H. (2002). *Education privatization: causes, consequences and planning implications*. Pariz: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- DZS (2017a). Obrazovanje – pregled po županijama. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Zagreb: DZS.
https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/Pokazatelji/Obrazovanje.XLSX_ (02.02.2018.)
- DZS (2017b). Osnovne i srednje škole kraj šk. g. 2015./2016. i početak šk. g. 2016./2017. Zagreb: DZS. https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/08-01-02_01_2017.html_ (02.02.2018.)
- Elfers, A. (2001). Nove prilike u hrvatskom školstvu: obnavljanje rada privatnih srednjih

- škola. *Zbornik radova Učiteljske akademije*, 9-41. Učiteljska akademija, Zagreb.
- European Commission (2007). *Key Competencies for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Europska Komisija/EACEA/Eurydice (2012). Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije.
- Europska Komisija (2017). *Pregled obrazovanja i ospozobljavanja za 2017 - Hrvatska*. Bruxelles/Brussel: Glavna uprava za obrazovanje, mlade, sport i kulturu.
- IB (2014). Interdisciplinary learning. <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/myp-brief-interdisciplinary-learning-2015-en.pdf> (03.10.2018.)
- IB (2015). What is an IB education? Chippenham: International Baccalaureate Organization. <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-en.pdf> (09.02.2018.)
- IB (2017). The history of the IB. International Baccalaureate Organization. <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-en.pdf>. (09.02.2018.)
- IB (2005-2018). Facts and Figures. <http://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/>. (20.02.2018.)
- Krbec, D. (1999). Privatne škole i obrazovna politika u Hrvatskoj. *Revija za socijalnu politiku*, 6(3), 269-278. Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Lowther, J. (2004). *Kvaliteta hrvatskoga formalnog obrazovnog sustava*. Washington: Deloitte Touch Tohmats. <http://www.ifj.hr/konkurentnost/lowther.pdf>. (23.01.2018.)
- Matijević, M. (2010). Cjeloživotno obrazovanje učitelja za pedagoški i školski pluralizam. UD. Branković (Ur.), *Kultura I obrazovanje – determinante društvenog progresa* (str. 557-582). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Morley, R. (1991). *Alternative Education*. Clemson, South Carolina: National Dropout Prevention Center.
- Munjiza, E. (2008). Privatno školstvo u prvim hrvatskim školskim zakonima. *Analiza povijest odgoja*, 6, 41-55. Hrvatski školski muzej, Zagreb.
- MZOŠ (2006). HNOS. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: MZOŠ.
- MZOŠ (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za osnovnoškolsko obrazovanje te opće obavezno srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: MZOŠ.
- Pastuović, N. (2009). Kvaliteta hrvatskog obrazovanja. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 150(3-4), 320-340.
- Rajić, V. (2008). Stavovi učitelja i roditelja o razvoju privatnog i alternativnog osnovnog školstva u Republici Hrvatskoj. *Odgojne znanosti*, 10(2), 329-347.
- Rapo, V. (2003). Konfesionalne škole u kontinentalnoj Hrvatskoj. *Analiza za povijest odgoja*, 2, 187-201. Školstvo u XX. stoljeću, Hrvatski školski muzej, Zagreb.
- Rister, D. (2008). Ključna kompetencija „učiti kako učiti“ u hrvatskom Nastavnom planu i programu za osnovne škole. U: M. Cindrić, V. Domović, M. Matijević (Ur.), *Pedagogy and the knowledge society: collected papers of 2nd Scientific Research Symposium: Pedagogy and the Knowledge Society*, Zadar (str. 333-341). Zagreb: Učiteljski fakultet,

- Sveučilište u Zagrebu.
- Rosandić, D. (2005). *Hrvatsko školstvo u okružju politike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sawyer, K.-R. (2008). Optimizing learning: Implications of learning sciences research. U: D. Graudrieux , V. Shadiuan (Ur.), *Innovating to learn, learning to innovate* (str. 45-65). Pariz: OECD publishing.
- Sliwka, A. (2008). The contribution of alternative education. U: D. Graudrieux, V. Shadiuan (Ur.), *Innovating to learn, learning to innovate* (str. 93-112). Pariz: OECD publishing.
- Strugar, V. (2001). Ususret promjeni sustava odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Zagreb: Napredak. 142(2), 218-224.
- Tot, D. (2013). Evaluations of Learners, Teachers and School Management Boards with Regard to the Indicators of Contemporary Teacher Competences. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 801-821.
- Vidulin Orbanić, S. (2007). Društvo koje uči: Povijesno-društveni aspekti obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 2(3), 57-71.
- Vlada RH i MPŠ (2002). *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*. Zagreb: Vlada RH i MPŠ.

Alternative education concept IB: contribution to the development of the modern school curriculum

Matea Gusić i Daria Tot

Abstract - In last two decades, Croatian education has been heavily criticized. Features such as curriculum centered around the content, great number of compulsory subjects and lacking freedom to choose subjects are stated as the main deficiencies of Croatian education. It is argued that current education doesn't develop lifelong and enthusiastic learners, successful problem-solvers or proficient technology users. The purpose of the alternative education is, among other, to substitute formal education deficiencies. Therefore, along with review of formal education characteristics, this paper considers main features of some alternative educational concepts available in Croatia. The objective of the paper is to propose possible solutions for listed deficiencies of formal Croatian education by examining alternative educational concept International Baccalauerat (IB). Educational environment characterized by learners' individual as well as collaborative development, and project and technology based teaching is presented in the example of mathematics education. The connection between teaching, learning, evaluation and self-assessment is emphasized by analysis and comparison of significant elements of Croatian traditional education and IB concept. The paper considers the role of technology as a medium that provides customized teaching, collaborative learning and development of skills essential for interdependently regulated modern society.

Key words: alternative education, Croatian education system, International Baccalauerate, mathematics education

Spremnost odgojitelja za inkluziju djece s poremećajem aktivnosti i pažnje¹

Jasna Kudek Mirošević¹ i Nikolina Makarun²

Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Zagreb, Hrvatska¹

Dječji vrtić Potočić, Hrvatska²

jasna.kudek@zg.htnet.hr ; nikolina.makarun18@gmail.com

Sažetak – Poremećaj pomanjkanja pažnje i hiperaktivnosti (ADHD) najučestalije su teškoće u dječjoj dobi o kojima ovise kvaliteta života i svakodnevno funkcioniranje djeteta. To je kognitivni i bihevioralni poremećaj kojega karakterizira povećana hiperaktivnost, nepažnja te impulzivnost, odnosno poremećaj samokontrole. Riječ je o djeci koja trebaju odgojno-obrazovnu podršku zbog različitih poteškoća koje prije svega proizlaze iz međudjelovanja djeteta i odgojno-obrazovnog okruženja i koja ograničavaju mogućnosti njihova napredovanja. Vodeći računa o djetetovim jakim stranama, a tek zatim o teškoćama te osiguravanjem adekvatne suradnje i podrške, odgojitelji, stručnjaci i obitelj mogu osigurati da se dijete s poremećajem pažnje i hiperaktivnosti razvija u skladu sa svojim potencijalima. Cilj ovoga istraživanja je utvrditi kako odgojitelji procjenjuju mogućnosti kvalitetne socijalne uključenosti djece s ADHD-om s obzirom na stavove i specifične kompetencije za rad koje posjeduju. U istraživanju je sudjelovalo 85 odgojitelja iz redovitih predškolskih ustanova s područja Zagrebačke županije. Istraživanje je potaknuto nedostatkom pouzdanih podataka o kvaliteti uključivanja djece s poremećajem pomanjkanja pažnje i hiperaktivnosti u području predškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Dobiveni rezultati ukazuju da odgojitelji odgoj i obrazovanje djece s poremećajem pomanjkanja pažnje i hiperaktivnosti smatraju iznimno zahtjevnim te im je potrebna šira edukacija za pružanje podrške. Prikazani podaci upućuju na potrebu kvalitetnijeg uključivanja djece s poremećajem pomanjkanja pažnje i hiperaktivnosti u redoviti predškolski sustav što bi trebalo potaknuti promjene u postojećoj praksi te osnažiti i educirati odgojitelje.

Ključne riječi: odgojitelji, odgojno-obrazovna inkluzija, poremećaj pažnje i hiperaktivnosti, predškolski sustav odgoja i obrazovanja

¹Ovaj je rad proizašao iz završnog rada studentice Nikoline Makarun, pod nazivom *Problemi socijalne integracije u djece s poremećajima aktivnosti i pažnje, obranjenog na Odsjeku u Petrinji, Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*

Uvod

Rane godine rasta i razvoja djeteta pružaju temelje iz kojih se mogu predvidjeti djetetove kasnije razvojne putanje. Prepostavlja se da djeca koja ulaze u vrtić s većim problemima internacionalizacije, kao što su anksioznost, depresija i povlačenje, te problemi eksternaliziranja, kao što su hiperaktivnost i agresija, doživljavaju određene izazove tijekom i nakon predškolskog razvoja djeteta (Jun-Li Chen, 2010; Turney i Kao, 2009). Upravo se poremećaj pažnje i hiperaktivnosti smatra jedan od najčešćih neurorazvojnih poremećaja djeće i adolescentne dobi. Terminološko određenje samog pojma u suvremenoj literaturi odnosi se na poremećaj pomanjkanja pažnje i hiperaktivnosti, poremećaj aktivnosti i pažnje, odnosno pozornosti, a najviše je poznat pojam ADHD (od engl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

U Europskoj klasifikaciji ICD 10 (1992) opis poremećaja se odnosi na „Hiperkinetski poremećaj“ koji se naziva „Smetnja aktivnosti i pažnje“. Opisuje se kao grupa poremećaja u ranom predškolskom periodu, obično prije pete godine života djeteta, kao kombinacija pretjerano aktivnog, slabo kontroliranog ponašanja sa značajnom nepažnjom i nedostatkom ustrajnosti u zadacima koji zahtijevaju kognitivni napor, a trajno su prisutni i prevladavaju u situacijama u kojima je takvo ponašanje neprikladno. Prema Dijagnostičko statističkom priručniku mentalnih poremećaja Američke psihijatrijske udruge DSM-V (2013), poremećaj se naziva Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADHD), a može se pojaviti u tri oblika i to kao deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj, kombinirani tip, deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj, predominantno nepažljiv tip i deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj, predominantno hiperaktivno-impulzivni tip.

U posljednja dva desetljeća javljaju se podaci o povećanju broja djece kojima je dijagnosticiran ovaj poremećaj (Webb i sur., 2010), a prvo desetljeće s početkom 21. stoljeća proglašeno je "desetljećem mozga" te je posvećeno intenzivnom znanstvenom radu i istraživanju mentalnih poremećaja općenito (Delić, 2001). Poremećaj pomanjkanja pažnje i hiperaktivnosti (ADHD) je poremećaj kojega u nekim slučajevima karakterizira ozbiljna i trajna poteškoća u područjima raspona pažnje, kontrole impulsa i hiperaktivnosti (Saad i Lindsay, 2010) te je poznato da mozak osobe s poremećajem aktivnosti i pažnje drugačije funkcioniра (Giler, 2012). Smatra se da područja mozga koja utječu na samokontrolu i samousmjeravanje ne funkcioniраju dobro, međutim uzrok poremećaja još nije otkriven. Do sada nitko nije pronašao specifičan biološki temeljni proces bolesti ili specifično moždano oštećenje koje izravno uzrokuje poremećaj aktivnosti i pažnje (Sommers Flanagan i Sommers Flanagan, 2006). Poznato je da uzrok ovoga poremećaja svakako nije nedostatak roditeljske brige, pretjerano gledanje televizije, neadekvatna prehrana ili primjerice poremećaj u lučenju nekih hormona, premda svi ti nabrojeni čimbenici mogu utjecati na jačinu simptoma (Jurin i Sekušek-Galešev, 2008).

Kod ADHD poremećaja, mnogi autori smatraju ključnima teškoće u izvršnim funkcijama te posljedično teškoće u emocionalnoj, kognitivnoj, motoričkoj i bihevioralnoj inhibiciji, tj. samoregulaciji (Bartolac, 2013). Izvršne funkcije odnose na funkcionalne moždane mreže koje omogućuju određivanje prioriteta, integraciju i reguliranje ostalih kognitivnih funkcija te osiguravaju mehanizme samoregulacije. Stoga se teškoće u

izvršnim funkcijama najviše očituju prilikom organizacije svakodnevnih aktivnosti. Ono što kod djeteta najprije upada u oči, njegovo je nemirno, hiperaktivno ponašanje (Lauth, Schlottke i Naumann, 2008).

Hiperaktivnost se može definirati kao uobičajeno pojavljivanje i izvođenje slabijih motoričkih aktivnosti koje mogu biti velikog intenziteta i učestalosti (Hughes, 2009). Impulzivnost karakterizira ponašanje kojim dijete nikad ne razmisli prije nego nešto učini, ili razmisli površno (Lauth, Schlottke i Nauman, 2008). Općenito je prihvaćeno da impulzivnost, poput nepažnje, znači neuspjeh u postizanju samokontrole te ima za posljedicu poteškoće u kontroliranju reakcija na dani podražaj (Hughes, 2009).

Sve navedeno rezultira činjenicom da je funkcioniranje djeteta potrebno razmotriti holistički, shvaćajući da se poremećaj aktivnosti i pažnje, kao i primjerice disleksija i autizam, manifestiraju različitim simptomima, no zapravo im je uzrok isti, a odnosi se na neravnotežu u mozgu. To znači da postoji nedostatak sinkronizacije u radu između dviju polutki mozga. Taj disbalans ometa polutke u uspješnoj komunikaciji i integraciji informacija, pa mozak ne može funkcionirati kao jedinstven sustav, a nastaje kod sazrijevanja mozga, gdje se jedan dio razvija brže od drugoga. Stoga, ako se uskladi funkcioniranje polutki, dakle ako se postigne da se slabije razvijeni dio mozga razvije i dosegne razinu funkcioniranja razvijenijeg dijela, simptomi nestaju, a time i poremećaj (Melillo, 2016).

Tijek razvoja poremećaja obično započinje između treće i četvrte godine, premda se kod neke djece ovaj poremećaj pojavljuje već u ranom djetinjstvu, a kod neke djece tek u petoj ili šestoj godini (Hughes, 2009). Stoga je dijagnozu teško postaviti prije četvrte ili pete godine života, s obzirom da je kod mlađe djece ponašanje varijabilnije te im se postavlja manje zahtjeva za trajnjim održavanjem pažnje i kontrolom ponašanja (McGoey, Eckert i DuPaul, 2002; Barkley, 1998; 2000a; 2000b; Strock, 2003). S obzirom na učestalost pojavljivanja, istraživanja pokazuju da je uobičajeno veća zastupljenost ADHD poremećaja kod dječaka nego kod djevojčica (Prior, Smart, Sanson i Oberklaid, 1993; Graaetz, Sawyer i Baghurst, 2005). Istraživanje Fraizer i suradnika (2007) ukazuje da se većinom radi o vidljivim eksternalizacijskim ponašanjima, koja se odnose na povisene razine hiperaktivnosti osobito prije samog početka školovanja. Rezultati toga istraživanja također upućuju na postojanje nižeg akademskog uspjeha s prijelazom iz predškolskog perioda u osnovnu školu, posebice u području razvoja vještina čitanja i matematike.

Međutim, fokusiramo li se isključivo na tri osnovna simptoma poremećaja aktivnosti i pažnje, tj. na hiperaktivnost, impulzivnost i teškoće s održavanjem pažnje, tada u funkcioniranju djeteta ističemo isključivo teškoću što naglašava medicinski model (Bartolac, 2013). Određeni problemi u ponašanju (primjerice, impulzivnost) mogu se smatrati tipičnim kod mnoge djece u ranim godinama razvoja. Dok se većina djece može naučiti nositi s takvim ponašanjem, neka će nastaviti s ponašanjima koja mogu ugrožavati uspjeh u školi i dalje u životu (Campbell, Shaw i Gilliom, 2000). Stoga je, s teorijskog i praktičnog stajališta, važno shvatiti i modelirati obrasce ranog ponašanja u razvoju i socijalno-emocionalne prilagodbe te provedbe odgovarajućih strategija i podrške za dobrobit djeteta.

Iako među istraživačima nema jednoglasnog dogovora o tome koji čimbenici

doprinose različitim razvojnim rezultatima u te djece, jedno je sigurno, da rani problemi ponašanja mogu imati dugotrajne negativne posljedice, osobito u područjima socijalne kompetencije i akademskog funkcioniranja (Campbell, 2002). Stoga nam podaci danas govore da taj poremećaj nije ograničen isključivo na djetinjstvo, već se prenosi i u odraslu dob kod 30 do 70% slučajeva (Hughes, 2009). Sve navedeno rezultira činjenicom da dijete koje ima simptome poremećaja aktivnosti i pažnje treba adekvatnu podršku i prisutnost pažnje okoline oko sebe kako bi naučilo kontrolirati ponašanja koja ga dovode u nevolje ili barem smanjiti njihovu učestalost (Sommers Flanagan i Sommers Flanagan, 2006).

Ono što razlikuje djecu s ADHD-om od djece tipičnoga razvoja je u tome što njihova bitno drugačija svijest dovodi do drugačijeg percipiranja, razmišljanja i shvaćanja svijeta, pa tako i reagiranja na njega. U skladu s tim možemo sagledavati heterogenost poremećaja aktivnosti i pažnje, koja se ogleda u svim njegovim čimbenicima, čini postavljanje dijagnoze i kontrolu poremećaja složenima te ističe veliku potrebu za multidisciplinarnim pristupom u intervencijama, kako bi se kombinirale medicinske, psihosocijalne i obrazovne dimenzije (Hughes, 2009).

U svijetu su se mnoga istraživanja bavila prirodom ADHD poremećaja te njegovom etiologijom i tretmanima (Barkley, 1998; 2000b; Strock, 2003; Lange, Reichl, Lange i Tucha, 2010). U našoj zemlji intenzivnija istraživanja psihofizičkog razvoja djece s ADHD poremećajem u sustavu odgoja i obrazovanja primjećuju se tijekom ovoga desetljeća. Tako rezultati istraživanja autora Opić i Kudek Mirošević (2011), koje je provedeno s učiteljima razredne nastave, pokazuju da većina učitelja ima pozitivan stav o inkluziji učenika s ADHD-om ali im je potrebna dodatna stručna pomoć. Naime, učitelji u osnovnim školama ne osiguravaju učenicima s ADHD poremećajem prikladnu specifičnu odgojno-obrazovnu podršku, iako je s obzirom na pedagoški specifikum rada s tim učenicima takva podrška izuzetno potrebna. U skladu s tim, istraživanje (Kudek Mirošević i Kušan, 2014) koje se također odnosi na rad učitelja s učenicima s ADHD poremećajem, ukazuje da učitelji imaju pozitivne stavove o uključivanju učenika s ADHD-om u redovne škole, kao i dobro poznavanje karakterističnih ponašanja djece s ADHD-om, ali smatraju da im je za uspješan odgoj i obrazovanje učenika s ADHD-om od neizmjerne važnosti pomoći stručnih suradnika kojih nedostaje. Istraživanje provedeno u nekim zagrebačkim predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama (Loborec i Bouillet, 2012) o načinima kako odgojitelji procjenjuju mogućnosti uključivanja djece s ADHD-om u redovne predškolske programe pokazalo je visoku razinu svijesti odgojitelja o specifičnostima ADHD-a, ali i njihovu nisku procjenu o vlastitoj kompetentnosti za rad s tom djecom.

U okviru EU istraživačkog projekta – programa Europske unije za Hrvatsku, pod nazivom „Ispitivanje socijalne uključenosti i kvalitete podrške u sustavima predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja za djecu i učenike s poremećajem iz autističnog spektra (PAS) i deficitom pažnje i hiperaktivnim poremećajem (ADHD)“, autorice Sekušak Galešev, Frey Škrinjar i Masnjak (2015) navode rezultate istraživanja u predškolskim ustanovama koji upućuju na problem nedostatnog ranog prepoznavanja poremećaja, s obzirom da se još uvijek ponašanje djeteta s ADHD-om pripisuje odgojnim propustima ili osebujnim temperamentom. Time se, ukazuju autorice, propušta dragocjeno vrijeme za

edukaciju i savjetovanje roditelja, odgojitelja i djetetove uže socijalne okoline, što može prouzročiti razvoj sekundarnih problema u vidu problema u ponašanju, sukoba s vršnjacima te teškoća u razvoju samopoimanja. No, također ohrabrujuće izgleda podatak istoga istraživanja kako odgojitelji kod 82,2% djece s ADHD-om primjenjuju individualizirani pristup. Rezultati dovode do konstatacije kako su djeca s ADHD poremećajem još uvijek u velikoj mjeri neprepoznata ili isključena s obzirom na potrebnu procjenu i podršku koja bi u radu s njima trebala biti zastupljena, bez obzira što su formalno uključena u redovite oblike odgoja i obrazovanja.

Gledajući s aspekta uloge svakog modernog društva da se svako dijete razvija i odrasta u svojoj prirodnoj i najbližoj okolini, cilj odgojno-obrazovne inkluzije, bilo da je riječ o djeci bez teškoća ili djeci s teškoćama, je svima omogućiti zadovoljstvo i uspjeh. Hughes (2009) navodi da je sagledavanje procesa odgojno-obrazovne inkluzije u problemu njezinoga definiranja, zbog poteškoća koje nastaju kada se ona provodi u praksi i kada se pokuša procijeniti učinkovitost njezine implementacije. U tom smislu oblikovanje kurikuluma predškolskog odgoja i obrazovanja temelji se na suvremenim shvaćanjima svakog djeteta kao cijelovitog bića, pa tako i djeteta s ADHD-om. Naglasak je na holističkom (integriranom) pristupu koji djecu s ADHD-om shvaća kao biopsihosocijalnu strukturu u kojima je poremećaj samo jedan od elemenata cjeline koju čine. Inkluzivne značajke kurikuluma operacionaliziraju se poštovanjem i prihvaćanjem različitosti, što znači uključivanjem djece s ADHD poremećajem u sve aktivnosti s djecom tipičnoga razvoja. Također je potrebno individualiziranim pristupom i adekvatnim intervencijama uspostavljati mehanizme identificiranja poremećaja i pružanja adekvatne podrške. Zbog složenosti socijalnih vještina trebat će vremena da ih djeca nauče i počnu uspješno primjenjivati, za što su u predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja potrebni kompetentni i motivirani odgojitelji koji poznaju osobnosti i individualne potrebe svakog djeteta i koji su vješti u metodama rada zapružanje adekvatne podrške.

Problem i cilj istraživanja

Sukladno *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Narodne novine, 5/2015), fleksibilnost odgojno-obrazovnoga procesa u predškolskoj ustanovi temelji se na stvaranju uvjeta za uspješno zadovoljavanje potreba svakog pojedinog djeteta, na poštovanju dječjih prava i razvoju njihovih potencijala osobnim tempom. Također, Nacionalni kurikulum naglašava da je predškolski odgoj i obrazovanje usmjeren prema osiguranju dobrobiti za svako dijete kao multidimenzionalni, interaktivni i dinamični proces koji potiče individualno funkcioniranje i pozitivne socijalne odnose u kvalitetnom okruženju. Iz toga proizlazi važnost stavova, znanja i kompetencija odgojitelja u shvaćanju djeteta, djetinjstva, socijalizacije te u pružanju podrške koja se temelji na razumijevanju i prihvaćanju različitosti.

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (Narodne novine, 63/2008 i 90/2010) navodi da djeca s teškoćama mogu svladati osnove programa s ostalom djecom u skupini uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta. Za djecu s poremećajem aktivnosti i pažnje potrebno je različitim pristupima razvijati socijalne vještine, izbjegavati agresivnost, uključivati ih u fizičke aktivnosti, razvijati samopoštovanje i komunikaciju s

ostalom djecom. Djeca s ADHD-om imaju jednake mogućnosti u razvoju tjelesnih, emocionalnih, socijalnih i drugih sposobnosti. Uključivanjem u redovite skupine predškolske ustanove, omogućuje im se sudjelovanje s djecom tipičnoga razvoja uz koju stječu iskustva, promatraju, imitiraju, uče, surađuju i igraju se. Stoga odgojitelji trebaju osigurati poticajno socijalno okruženje vrtića uz mogućnost prilagodbe djeteta novim, promjenjivim situacijama i okolnostima. U skladu s navedenim, **cilj** rada je utvrditi kako odgojitelji procjenjuju mogućnosti kvalitetne socijalne uključenosti djece s ADHD-om s obzirom na stavove i specifične kompetencije za rad koje posjeduju.

Metode

Ispitanici

Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 85 ispitanika kojega čine odgojitelji iz šest redovitih predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova na području Zagrebačke županije. Radi se o javnim i privatnim predškolskim ustanovama čiji je odgojno-obrazovni rad podjednako temeljen na zakonskoj regulativi u Republici Hrvatskoj, sukladno *Zakonu o ranom predškolskom odgoju i obrazovanju* (Narodne novine, 10/1997, 107/2007 i 94/2013). Svi ispitanici su ženskog spola, u dobi od 24 do 58 godina, a prosječna dob odgojiteljica je 35 godina. Odgojiteljice imaju od 1 do 34 godine radnog iskustva u predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja. 27 (31,7%) odgojiteljica ima srednju stručnu spremu, tj. završenu srednju odgojiteljsku školu, a 58 (68,3%) odgojiteljica završilo je Učiteljski fakultet.

Mjerni instrument

Za potrebe ovoga istraživanja korišten je upitnik modificirane verzije mjernog instrumenta autorica Loboreci Bouillet (2012). Upitnik se sastoji od uvodnog dijela s općim uputama o popunjavanju te od prvog dijela koji se odnosio na sociodemografska obilježja ispitanika. Drugi dio upitnika čini 25 tvrdnji za koje su odgojitelji na četverostupanjskoj skali Likertova tipa procjenjivali svoj stupanj slaganja s tvrdnjom (1-uopće se ne slažem, do 4-u potpunosti se slažem). Tvrđnje su se odnosile na njihovo mišljenje o mogućnostima kvalitetne socijalne uključenosti djece s ADHD-om u redovite predškolske odgojno-obrazovne programe, kao i na specifične kompetencije za rad s djecom s ADHD-om koje posjeduju. U upitnik su uvrštene čestice temeljene prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011) koji se oslanja na pružanje potrebne individualizirane podrške sukladno interesima i potrebama djece s teškoćama koja treba biti temeljena na sveukupnom razvoju svakog djeteta i na afirmaciji posebnosti svakog djeteta.

Način prikupljanja i obrade podataka

Prikupljanje podataka provedeno je 2017. godine. Odgojitelji su tijekom istraživanja upitnike ispunjavali individualno u predškolskim ustanovama. Ispunjavanje upitnika trajalo je 20-30 minuta, a svi anketni upitnici bili su anonimni. Ispitivanje je provedeno u

dogovoru s ravnateljima i stručnim suradnicima predškolskih ustanova s kojima su dogovoreni termini za istraživanje. Prije samog popunjavanja upitnika, ispitanicima je objašnjen postupak popunjavanja te su zamoljeni da pročitaju svaku tvrdnju kod koje će označiti stupanj svoga slaganja s tvrdnjom.

Postupak kvantitativne analize u radu obuhvaća interpretiranje i argumentiranje grupiranih tvrdnji iz upitnika. Kvantitativnom analizom upitnika koji su popunjavali odgojitelji, tvrdnje su grupirane sljedeće: 1. grupa tvrdnji (tablica 1) odnosi se na prepoznavanje karakteristika djece s ADHD-om i mišljenja odgojitelja o važnosti suradnje, i 2. grupa tvrdnji (tablica 2) odnosi se na stavove o inkluziji i mišljenja odgojitelja o potrebama specifičnih kompetencija (poznavanje individualnih potreba, pružanje adekvatne podrške kroz metode individualiziranog pristupa i postupaka) koje trebaju posjedovati za kvalitetnu socijalnu uključenost djece s ADHD-om. Temeljem grupiranih tvrdnji iz upitnika za utvrđivanje stavova i razlika u mišljenjima odgojitelja, korištena je distribucija frekvencije podataka te su podaci izračunati u postotku i prikazani tablično.

Rezultati i rasprava

S obzirom na primijenjenu kvantitativnu metodologiju analizom frekvencija, u tablici 1 prikazana je distribucija frekvencija rezultata prema stupnju slaganja odgojitelja o prepoznavanju karakteristika djece s ADHD-om i važnosti suradnje. 11 tvrdnji odnose se na prepoznavanje karakteristika djece s ADHD-om i mišljenja odgojitelja o važnosti suradnje svih dionika u procesu kvalitetnog uključivanja djeteta s ADHD-om u redoviti sustav odgoja i obrazovanja.

Tablica 1. Distribucija frekvencija rezultata- prepoznavanje karakteristika djece s ADHD-om i važnost suradnje (%)

TVRDNJA	UOPĆE SE NE SLAŽEM	DJELOMIČNO SE SLAŽEM	SLAŽEM SE	U POTPUNOSTI SE SLAŽEM
U predškolskoj dobi moguće je uočiti karakteristike ADHD -a kod djeteta.	0%	12,8%	47,7%	39,5%
Djeca s ADHD -om uvijek i svugdje iskazuju karakteristike hiperaktivnog ponašanja.	33,7%	51,2%	12,8%	2,3%
Odgojitelj je dužan obavijestiti stručne suradnike o uočenim karakteristikama i ponašanjima djeteta.	0%	1,2%	26,7%	72,1%
Za uspješan odgoj i obrazovanje djeteta s ADHD -om potrebna je pomoći stručnih suradnika.	0%	3,5%	32,6%	64%
Za uspješan odgoj i obrazovanje djeteta s ADHD -om neophodna je suradnja odgojitelja i roditelja.	0%	0%	15,1%	84,9%
Odgojitelj ima važnu ulogu u uočavanju postojećih sposobnosti djeteta s teškoćom.	0%	8,1%	44,2%	47,7%
Okolina često neopravданo etiketira djecu s ADHD -om.	0%	12,8%	39,5%	47,7%
Uključivanje djeteta s ADHD -om u redovitu odgojno - obrazovnu skupinu negativno utječe na drugu djecu.	55,8%	38,4%	3,5%	2,3%

Djeca s ADHD -om teško sklapaju i održavaju prijateljstva.	38,8%	56,5%	3,5%	1,2%
Djeca s ADHD-om često su nasilna prema vršnjacima.	30,2%	59,3%	10,5%	0%
Odgojitelj je dužan obavijestiti roditelje o uočenim karakteristikama.	4,7%	17,4%	41,9%	36%

Iz rezultata koji su prikazani u tablici 1 vidljivo je da se velika većina odgojitelja, 87,2% njih, slaže s činjenicom da je u predškolskoj dobi moguće uočiti karakteristike djece s ADHD-om. 84,9% odgojitelja smatra da djeca s ADHD-om ne iskazuju uvijek ponašanja koja su isključivo karakteristike samoga poremećaja. Takva mišljenja odgojitelja rezultiraju činjenicom da odgojitelji poznaju karakteristike koje djeca s ADHD-om iskazuju. Djeca s ADHD-om imaju veću motivaciju i pozitivno izvode zadatak koji je u području njihovoga interesa (Carlson i Tamm, 2000). U skladu s tim, izgradnja pozitivnog odnosa s djecom s ADHD-om pomoći će odgojiteljima da ih bolje razumiju. Naime, predškolsko razdoblje ima veliku važnost za razvoj djeteta i njegovo zdravlje te je tijekom toga razdoblja dijete najizloženije utjecajima okoline koji mogu djelovati bilo pozitivno ili negativno na njegov daljnji psihofizički razvoj. Sukladno tome, ovakva mišljenja odgojitelja možemo povezati s rezultatima istraživanja autorica Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) koji su pokazali da su pozitivni stavovi odgojitelja prisutni u njihovom samopoimanju kompetencija u radu s djecom s teškoćama i roditeljima, što im predstavlja izazov u njihovom dalnjem stručnom usavršavanju u području odgojno-obrazovne inkluzije. Rezultati su također pokazali da su spremni na dodatne edukacije za stjecanje specifičnih kompetencija koje im nedostaju, poput planiranja, prilagođavanja metoda rada, odabiranja adekvatne podrške u radu s djecom s teškoćama.

Mišljenja odgojitelja o uključivanju djece s ADHD-om u redovite odgojno-obrazovnu skupine ukazuju da se 94,2% njih ne slaže ili se samo djelomično slaže da uključivanje te djece negativno utječe na drugu djecu. U povezanosti s tim, odgojitelji se slažu (87,2%) da okolina često etiketira djecu, dajući im neadekvatne, neprimjerene i često samo negativne opise i karakteristike. To upućuje na zaključak da odgojitelji cijene i afirmiraju posebnosti svakog djeteta te da prihvataju različitosti i specifičnosti u njihovom zajedničkom učenju i razvoju.

Iz rezultata je također uočljivo da se 84,9% odgojitelja u potpunosti slaže da je za uspješan odgoj i obrazovanje djeteta s ADHD-om neophodna suradnja odgojitelja i roditelja. Suradnja odgojitelja međusobno, kao i suradnja sa stručnim suradnicima u vrtiću, odražava se na kvalitetu komunikacije i međusobnu suradnju djece koja je potrebna za stjecanje njihovih socijalnih, intelektualnih i drugih iskustava, i izgrađivanje socijalne kompetencije. U povezanosti s tim, 64% odgojitelja u potpunosti se slaže da je uz roditelje neophodna suradnja svih odgojnih i ostalih edukacijsko-rehabilitacijskih čimbenika za uspješno uključivanje djece s ADHD poremećajem, primjerice stručnih suradnika i ostalih stručnjaka izvan odgojno-obrazovnih ustanova, a 91,9% odgojitelja svjesno je velike važnosti njihove uloge u tom procesu, odnosno da odgojitelj ima važnu ulogu u uočavanju postojećih sposobnosti djeteta s teškoćom. Vidljivo je, nadalje, da su odgojitelji u pravilu svjesni složenosti i zahtjevnosti odgoja i obrazovanja djece s ADHD-

om, ali podržavaju njihovo potpuno uključivanje u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Oko 90% odgojitelja uočava socijalizacijske teškoće ove djece te se samo djelomično slažu s tvrdnjom da djeca s ADHD-om teško sklapaju prijateljstva ili da su nasilna prema vršnjacima (sklapanje prijateljstva – 56,5%, nasilničko ponašanje - 59,3%).

S obzirom da oko 80% odgojitelja smatra da su dužni obavijestiti roditelje o uočenim karakteristikama djetetova funkciranja time ukazuju roditeljima da su otvoreni za suradnju i kvalitetnu komunikaciju. Naime, roditelji djece s teškoćama imaju znatno povećane potrebe za informacijama jer razvojni i bihevioralni obrasci u djeteta s teškoćama stvaraju za njih nove i neočekivane situacije s kojima se svakodnevno suočavaju (Starc, 2014).

Tablica 2. Distribucija frekvencija rezultata – stavovi i specifične kompetencije odgojitelja za kvalitetnu socijalnu uključenost djece s ADHD-om(%)

TVRDNJA	UOPĆE SE NE SLAŽEM	DJELOMIČNO SE SLAŽEM	SLAŽEM SE	U POTPUNOSTI SE SLAŽEM
Inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja je primjereno za svu djecu podjednako.	11,6%	48,8%	29,1%	10,5%
Uključivanje djeteta s ADHD-om u redovitu odgojnu skupinu iziskuje mnoge promjene u odgojno -obrazovnom radu.	2,3%	34,9%	40,7%	22,1%
Smatram da sam dovoljno educiran/a za rad s djecom s ADHD-om.	27,1%	51,8%	17,6%	3,5%
Djeca s ADHD-om mogu slijediti pravila ponašanja u odgojnoj skupini.	3,5%	51,2%	39,5%	5,8%
Djeca s ADHD-om teško sudjeluju u grupnim aktivnostima.	19,8%	57%	19,8%	3,5%
Djetetu s ADHD-om potrebna je prilagodba programa u redovitim odgojno -obrazovnim ustanovama.	11,6%	32,6%	46,5%	9,3%
U grupi s djetetom s ADHD-om potrebna je pomoći „trećeg odgojitelja“.	2,4%	27,1%	40%	30,6%
Djetetu s ADHD-om potrebno je, više nego ostalima, osigurati rutinu u svakodnevnim aktivnostima i zadacima.	2,3%	18,6%	48,8%	30,2%
O poteškoći djeteta s ADHD-om treba educirati ostalu djecu u skupini.	5,8%	19,8%	50%	24,4%
O poteškoći djeteta s ADHD-om potrebno je educirati i ostale roditelje djece u skupini.	7%	29,1%	36%	27,9%
Djete s ADHD -om potrebno je uključivati u izvanvrtičke aktivnosti (sport, radionice, igraonice).	1,2%	20,9%	50%	27,9%
Odgoj i obrazovanje predškolske djece s ADHD - om je za odgojitelje iznimno zahtjevan posao.	4,7%	17,4%	41,9%	36%
Odgoj i obrazovanje predškolske djece s ADHD - om ne razlikuje se od odgoja i obrazovanja njihovih standardno razvijenih vršnjaka.	31,8%	48,2%	17,6%	2,4%
Većina odgojitelja želi pomoći djeci s ADHD-om ali ne zna kako.	2,3%	24,4%	48,8%	24,4%

U tablici 2, analizom rezultata vidljivo je da čak 80% odgojitelja smatra da se odgoj i obrazovanje predškolske djece s ADHD-om razlikuje od odgoja i obrazovanja njihovih standardno razvijenih vršnjaka. U skladu s tim, vidljivo je također da 77,9% odgojitelja odgoj i obrazovanje djece s poremećajem aktivnosti i pažnje smatra iznimno zahtjevnim poslom, koji zahtijeva veću edukaciju i spremnost odgojitelja za rad. Samo 2,4% odgojitelja smatra da im nije potrebna pomoć „trećeg odgojitelja“. Također, samo mali broj odgojitelja, sukladno specifičnim kompetencijama koje posjeduju, smatra da zna kako pomoći djetetu s poremećajem aktivnosti i pažnje, tek njih 26,7%. Prema autorima Lillvist, Sandberg, Sheridan i Williams (2014), šest je različitih dimenzija kompetencija odgojitelja koje se odnose na; opće pedagoške kompetencije, specifične kompetencije, sposobnost igranja, sposobnost sagledavanja perspektive djeteta, suradničke i socijalne kompetencije. Bouillet (2011) ukazuje na kompetencije odgojitelja koje oni u svom radu prakticiraju kroz obilježja socijalnog funkcioniranja predškolske djece s teškoćama. Naime, kao ključne elemente profesionalnih kompetencija odgojitelja za inkluzivnu praksi, autorica izdvaja suradnju s obiteljima i stručnjacima, usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture u vrtiću i aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama posebnih potreba djece (str. 336). U tom kontekstu razvoj kompetencija odgojitelja u okviru cjeloživotnog obrazovanja omogućuje preuzimanje osobne i zajedničke odgovornosti za sam tijek, ali i za krajnji ishod uključivanja djeteta s ADHD-om da se razvija u sretno, kompetentno i samopouzdano dijete, sposobljeno za preuzimanje inicijative, zauzimanje za sebe i za odgovorno ponašanje prema sebi i drugima.

Odgojitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju su podijeljeni što se tiče mišljenja o inkluzivnom sustavu i samim konceptom organizacije takvog sustava. Naime, njih 39,6% smatra da je inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja primjeran za svu djecu podjednako, a samo 10,5% njih u potpunosti podržava odgojno-obrazovnu inkluziju za svu djecu. S obzirom na potrebe specifičnih kompetencija koje bi trebali imati u radu s djecom s teškoćama, pa tako i s djecom s ADHD-om, 62,8% odgojitelja smatra da uključivanje djeteta u redovitu odgojno-obrazovnu skupinu iziskuje mnoge promjene u radu. Rezultati pokazuju da 78,9% odgojitelja smatra da nisu dovoljno educirani za rad s djecom s ADHD-om, dok samo 3,5% njih u potpunosti smatra da su dovoljno educirani za takav rad.

Oko 6% odgojitelja smatra da je poremećaj određenog djeteta samo stvar odgojitelja, tog djeteta i njegove obitelji te se ne slažu da je o poteškoći djeteta potrebno educirati i ostalu djecu u skupini. 74,4% odgojitelja smatra da treba educirati i ostalu djecu u skupini. Također, 63,9% njih smatra da o poteškoći djeteta s ADHD-om treba educirati i ostale roditelje djece u skupini. Naime, temeljna prepostavka za uspješno ostvarivanje suradnje je fleksibilnost svih čimbenika odgojno-obrazovnoga procesa. Socijalno okruženje vrtića temelji se na međusobnom poštovanju i ostvarivanju komunikacije svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Narodne novine, 5/2015). Razvojem suradnje, stvara se kvalitetan partnerski odnos odgojitelja i roditelja. To je moguće ostvariti uključivanjem roditelja djece s ADHD-om u život i rad vrtića. Temeljem iskustvenog učenja roditelja i na osnovu izmjenjivanja

informacija roditelji i odgojitelji će stvarati široku sliku o djetetu i njegovom funkcioniranju. Stoga je najvažnije u partnerstvu između roditelja i odgojitelja stvoriti jednakost, planirati i realizirati zajedničke aktivnosti te obostrane usklađene obaveze vezane uz odgoj djeteta. To znači da obje strane imaju aktivnu ulogu u poticanju dječjeg razvoja, ali i obje strane također imaju određena prava i dužnosti (Ljubetić, 2006). Suradnjom i stvaranjem partnerstva, roditeljima je omogućeno provođenje vremena sa svojom djecom u odgojnim skupinama, praćenje i sudjelovanje u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu te upoznavanje vlastite djece u drukčijem kontekstu od obiteljskoga.

Okruženje i cjelokupni odgojno-obrazovni pristup odgojitelja djecu s ADHD-om potiče na međusobnu razmjenu ideja i znanja te na kontinuirano izgrađivanje novih, kada su u socijalnoj interakciji s drugom djecom i uz neizravnu potporu odraslih. Da je dijete s ADHD-om potrebno uključivati u izvanvrtičke aktivnosti, poput, primjerice sportskih, radionica ili u igraonice, smatra 77,9% odgojitelja. Podijeljena su mišljenja odgojitelja da djeca s ADHD-om mogu slijediti pravila ponašanja u odgojnoj skupini, 45,3% njih se slaže s tom tvrdnjom. Međutim, samo 5,8% njih se u potpunosti slaže, dok se većina njih, 51,2% samo djelomično slaže da djeca s ADHD-om mogu slijediti pravila. 57% odgojitelja smatra da djeca s ADHD-om mogu sudjelovati u grupnim aktivnostima, odnosno 23,3% njih smatra da ta djeca teško sudjeluju u grupnim aktivnostima s drugom djecom. To upućuje na potrebu stjecanja dodatnih kompetencija odgojitelja kojima će u radu s djecom s ADHD-om mogući razvoj percepcije sebe kao važnog dijela okruženja i osjećaj prihvaćenosti i pripadanja grupi. Nadalje, takvim stavovima odgojitelji ukazuju na potrebu stjecanja teorijskih i praktičnih znanja u praksi kroz interaktivno učenje u kojem se mogu profesionalno propitivati te postupno nadograđivati svoja znanja. Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2016) navode da odgojitelji koji imaju završenu srednju stručnu spremu, osjećaju veću potrebu za podrškom u okruženju te za samoevaluacijom.

Više od polovine odgojitelja, njih 55,8%, smatra da je djetetu s ADHD-om potrebna prilagodba programa u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama, što ukazuje na potrebu dodatnog usavršavanja i razvoja specifičnih kompetencija koje će biti usmjerene na individualizirani pristup i individualizaciju postupaka u radu s djecom s ADHD-om. Stoga ne iznenadjuje da 79% odgojitelja smatra da je djetetu s ADHD-om potrebno, više nego ostaloj djeci, osigurati rutinu u svakodnevnim aktivnostima i zadacima. Može se zaključiti da rezultati ovoga rada ukazuju da odgojitelji prepoznajući karakteristike djeteta s ADHD-om, znaju da je potrebno individualizirati pristup u radu s djecom s ADHD-om uz potrebu stjecanja dodatnih kompetencija. Sve navedeno rezultira činjenicom da je za djecu s ADHD-om važno stvoriti poticajno socijalno okruženje za razvoj socijalnih kompetencija usklađenih s obrascima, pravilima, normama i zahtjevima zajednice.

Zaključak

Cilj ovoga rada bio je utvrditi kako odgojitelji procjenjuju mogućnosti kvalitetne socijalne uključenosti djece s ADHD-om s obzirom na stavove i specifične kompetencije

za rad koje posjeduju. Analizom rezultata koji se odnose na prepoznavanje karakteristika djece s ADHD-om i mišljenja odgojitelja o važnosti suradnje, može se uočiti da odgojitelji poznaju karakteristike djece s ADHD-om te naglašavaju važnost suradnje s roditeljima i stručnim suradnicima o uočenim ponašanjima. Naime, predškolske socijalno-emocionalne vještine igraju važnu ulogu u razvoju djece s ADHD-om. Takve su vještine izravno povezane s prilagodbom ponašanja djece u vrtiću i olakšavaju učenje. Socijalno-emocionalne vještine, uključujući razumijevanje emocija, kompetentno rješavanje socijalnih problema i pozitivno društveno ponašanje, potiču prihvatanje vršnjaka i olakšavaju pozitivne odnose (Denham, 2006; Downer, Sabol i Hamre, 2010; Garner i Waajid, 2008). Interakcija i suradnja djece različitih mogućnosti i sposobnosti doprinose razvoju njihova višeg obrazovnog potencijala, pa je to potrebno posebno poticati i podržavati već u predškolskoj dobi. Također je potrebno planirati aktivnosti koje djecu potiču na međusobno raspravljanje, pregovaranje i dogovaranje, što pretpostavlja suradničko učenje djece, tj. njihovo zajedničko razumijevanje i usvajanje novih znanja. U skladu s tim, rezultati pokazuju da odgojitelji procjenjuju kako imaju znanja o karakteristikama djece s ADHD-om te su pozitivnih stavova za njihovo uključivanje u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Također, znaju da je u djece s ADHD-om potrebno razvijati socijalne kompetencije koje uključuju uspostavljanje, razvijanje i održavanje kvalitetnih odnosa djeteta s drugom djecom i odraslima te važnost njihovog aktivnog sudjelovanja, pregovaranja i konstruktivnog rješavanja konfliktnih situacija.

Analizom rezultata tvrdnji o potrebama specifičnih kompetencija odgojitelja za kvalitetnu socijalnu uključenost djece s ADHD-om, odgojitelji smatraju da im je potrebna pomoć u odgojno-obrazovnom radu jer se ne osjećaju dovoljno kompetentnima u pružanju podrške za kvalitetnu socijalnu uključenost djece s ADHD-om. Većina ih smatra da uključivanje djeteta u redovitu odgojno-obrazovnu skupinu iziskuje mnoge promjene u radu te da o poteškoći djeteta s ADHD-om treba educirati i ostale roditelje djece u skupini, kao i ostalu djecu u skupini. Kvaliteta i intenzitet međusobnih odnosa djece i odraslih, kao i odraslih međusobno, predstavljaju nezaobilazne preduvjete kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa pa suradničke i partnerske odnose treba postići na svim socijalnim razinama vrtića (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Narodne novine, 5/2015).

S obzirom na ograničenost broja odgojno-obrazovnih ustanova zastupljenih u ovom istraživanju i užeg područja na kojem se one nalaze, kao i s obzirom na sudjelovanje malog broja ispitanika u ovom istraživanju, za generalizaciju rezultata trebalo bi provesti dodatna istraživanja na reprezentativnom uzorku. No, ovi rezultati mogu se iskoristiti kao jedno od polazišta budućih istraživanja u području uključivanja djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Na temelju ovih podataka, može se zaključiti da još uvijek postoji neusklađenost u praksi između individualnih potreba i uvjeta učenja djece s ADHD-om predškolske dobi što proizlazi iz posljedica nedovoljno stečenih specifičnih kompetencija odgojitelja, a ne kao posljedica njihovih stavova i prihvatanja djece s teškoćama. Navedeno rezultira činjenicom da odgojitelji redovitim stručnim usavršavanjem mogu stići dodatne kompetencije, a nova znanja mogu implementirati u svoj rad. Stoga, ovakva i daljnja istraživanja na području inkluzivnog odgoja i

obrazovanja u predškolskim ustanovama promiču iskustva odgojitelja u kojima mogu podijeliti svoja mišljenja o učinkovitom uključivanju djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja.

Literatura

- American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.) – DSM-V*. Washington, DC.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. 2nd Edition New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2000a). *The NIMH multimodal treatment of ADHD (MTA) study*. The ADHD Report, 8, 1-2.
- Barkley, R. A. (2000b). Commentary on them ultimodal treatment study of children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 595-599.
- Bartolac, A. (2013). Socijalna obilježja svakodnevnog života djece i mladih s ADHD-om, te njihovim roditeljima. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(2), 269-300.
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 323-340.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467-488.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues*. New York: Guilford Press.
- Delić, T. (2001). Poremećaj pažnje i hiperaktivnosti (ADHD). *Kriminologija i socijalna integracija*, 9 (1-2), 1-10.
- Denham, S. A. (2006). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In: Spodek, B., & Saracho, O., (Eds), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 85–103). New York: Lawrence Erlbaum.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21, 699–723.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. Narodne novine, 63/2008, 90/2010.
- Carlson, C. L., & Tamm, L. (2000). Responsiveness of children with attention deficit-hyperactivity disorder to reward and response cost: Differential impact on performance and motivation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(1), 73-83.
- Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 49-65.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 89–100.

- Giler, J. Z. (2012). *Ja to znam i mogu: kako poučavati socijalnim vještinama djecu koja imaju ADHD, teškoće u učenju ili Aspergerov sindrom*. Zagreb: Naklada Kosinj.
- Graaetz, B. W., Sawyer, M. G., & Baghurst, P. (2005). Gender differences among children with DSM-IV ADHD in Australia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 159-168.
- Hughes, L. (2009). *Razumijevanje djece s ADHD sindromom i pružanje potpore: strategija za nastavnike, roditelje i ostale stručnjake*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (1992). Tenth Revision. Vol. 1: Tabular list, Vol. 2: Instruction Manual, www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf. Posjećeno 28. 2. 2018.
- Jun-Li Chen, J. (2010). Gender differences in externalizing problems among preschool children: Implications for early childhood educators. *Early Child Development and Care*, 180(4), 463-474.
- Jurčević Lozančić A., & Kudek Mirošević, J. (2016). Profesionalni razvoj i cjeloživotno obrazovanje odgojitelja – između želja i mogućnosti / Professional Development and Lifelong Training of Kindergarten Teachers – Between Wishes and Possibilities. In R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. N. Varga & V. Campbell-Barr (Eds.), *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije / Conference Proceedings Book (academic papers)* (pp. 117-127). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Jurin, M., & Sekušak-Galešev, S. (2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD)-multimodalni pristup, *Paediatr Croat*, 52,1-36.
- Kudek Mirošević, J., & Kušan, A. (2014). Stavovi učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji učenika s ADHD-om u redovitim osnovnim školama (Teachers' Views on Educational Inclusion of ADHD Students in Primary Schools). Topusko. In I. Prskalo, A. Jurčević Lozančić & Z. Braičić (Eds.), *Zbornik radova 14. Dani Mate Demarina, Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja* (pp. 157-169). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kudek Mirošević, J.,& Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama I osnovnim školama. *Hrvatska revijaza rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-29.
- Lange, K. W., Reichl, S., Lange, K. M., & Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2, 241-255.
- Lauth, G.W., Schlottke, P. F., & Naumann, K. (2008.) *Neumorna djeca, bespomoćići roditelji*. Zagreb: Denona.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool Teacher Competence Viewed from the Perspective of Students in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40(1), 3-19.
- Ljubetić, M. (2006). *Uloga dječjeg vrtića u jačanju pedagoških kompetencija roditelja*. Zrno, 1 (3-5), 70.-71.
- Loborec, M., & Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije

- djece s ADHD-om u redoviti program dječjih vrtića. *Napredak* 153(1), 21–38.
- Mc Goey, K. E., Eckert, T. L., & DuPaul, G. J. (2002). Early intervention for preschool-age children with ADHD: a literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 14–28.
- Melillo, R. (2016). *Isključena djeca: revolucionarni program koji pomaže mozak djece s autizmom, disleksijom, ADHD-om i drugim neurološkim smetnjama dovesti u ravnotežu*. Split: Harfa.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te općeobvezno i srednjoškolsko obrazovanje. MZOŠ, 2011.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Narodne novine, 5/2015.
- Opić, S., & Kudek Mirošević, J. (2011). Handling Students with ADHD Syndrome in Regular Elementary Schools. *Napredak*, 152(1), 75-92.
- Prior, M., Smart, D. E., Sanson, A. V., & Oberklaid, E. (1993). Sex differences in psychological adjustment from infancy to 8 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32, 291-304.
- Saad, S. & Lindsay, G. (2010). Preschool children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in inclusive settings: challenging but not problematic. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 18(1), 115-132.
- Sekušak Galešev, S., Frey Škrinjar, J., & Masnjak, L. (2015). *Ispitivanje socijalne uključenosti i kvalitete podrške u sustavima predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja za djecu i učenike s poremećajem iz autističnog spektra (PAS) i deficitom pažnje i hiperaktivnim poremećajem (ADHD)*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Starc, B. (Eds) (2014). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2016/01/rz-publikacija_el-knjiga.pdf.
Posjećeno 2.3.2018.
- Sommers Flanagan, R., & Sommers Flanagan, J. (2006). *Kad nas dijete zabrinjava: uobičajena razdoblja djetinjstva ili ozbiljni problemi?* Lekenik: Ostvarenje.
- Strock, M. (2003). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. The National Institute of Mental Health (NIMH), U.S. Department of Health and Mental Services.
- Supiah Saad, S., & Lindsay, G. (2010). *Preschool Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Inclusive Settings: Challenging but Not Problematic*. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 18(1), 115–132.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Pre-kindergarten child care and behavioral outcomes among children of immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 432-444.
- Webb, S.J., Jones, E.J.H., Merkle, K., Namkung, J., Toth, K., Greenson, J.,... & Dawson, G. (2010). Toddlers with elevated autism symptoms show slowed habituation to faces. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 16, 255–278.
- Zakon o ranom predškolskom odgoju i obrazovanju. Narodne novine, 10/1997, 107/2007, 94/2013.

Promptness of the educators for inclusion of children with attention deficit and hyperactivity disorder

Jasna Kudek Mirošević and Nikolina Makarun

Abstract – Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) is the most current disorder in children which affects the quality of life and day to day functioning of the child. This is a cognitive and behavioural disorder characterized by increased hyperactivity, lack of attention and impulsiveness, namely a disturbance of self control. We are dealing with children that need educational support due to various difficulties which primarily come from interaction between the child and the educational environment and which limit its possibilities for progress. Taking into account the child's strong points, and after that the difficulties and by ensuring the appropriate cooperation and support, the educators, professionals and family, must ensure that the child with attention deficit and hyperactivity disorder develops in accordance with its potentials. The aim of this research is to establish how the educators assess the possibilities of quality social integration of children with ADHD with regard to their views and specific work competences which they have. This research consisted of 85 participating educators from regular preschools from the Zagreb county area. The research was initiated by the lack of reliable information on the quality of inclusion of children with attention deficit and hyperactivity disorder into the area of the preschool education system. The obtained results indicate that the educators perceive the education of children with attention deficit and hyperactivity disorder extremely demanding and that further education for providing support for such children is required. The presented information indicates the need for better quality inclusion of children with attention deficit and hyperactivity disorder into the regular preschool system which should encourage changes in the existing practice and empower and train the educators.

Key words: educators, education inclusion, attention deficit and hyperactivity disorder, preschool education system

Video igre u odrastanju djece u doba srednjeg djetinjstva

Milan Matijević

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska
milan.matijevic@ufzg.hr

Sažetak – Djeca, mladi i odrasli igraju video igre. Za stručnjake je važno znati koliko je to igranje korisno ili štetno za razvoj djece i mlađih. Ovaj rad donosi rezultate jednog kvalitativnog i etnografskog istraživanja dobrotiti od igranja video igara kod djece u doba srednjeg djetinjstva. Ispitano je 45 ispitanika u doba od 6 do navršenih 12 godina. Ispitanici su procijenili korisnost igranja različitih video igara prema pitanjima koja su bila planirana za polustrukturirani intervju djece. Intervjuiranje su obavili studenti četvrte godine učiteljskog studija kao dio programa vježbi za kolegij Metodologija istraživanja. Ispitanici su bliski rođaci ili djeca prijatelja ispitanika. Svi ispitanici su procijenili da imaju veliku dobrotit od igranja video igara. Dobrotit se ogleda posebno u vezi učenja engleskog jezika, stjecanja suradničkih kompetencija te razvoja upornosti, točnosti, spretnog i brzog reagiranja i snalažljivosti. Uz igranje video igara uči se kontrolirati emocije te stječu različite kompetencije važne za život. U doba srednjeg djetinjstva važnu ulogu imaju roditelji prilikom planiranja vremena za obavljanje školskih obveza te za igranje video igara. Pritom je važno uspostaviti ravnotežu između aktivnosti u realnom i virtualnom svijetu te između pasivnog i aktivnog u svim životnim aktivnostima. Zaključuje se da dizajn videoigara u znatnoj mjeri nosi obilježja konstruktivističke nastave te da stručnjaci za razvojnu psihologiju i pedagogiju trebaju roditelje i učitelje informirati o korisnosti igranja video igara za stjecanje kompetencija koje su važne za školovanje i budući život.

Ključne riječi: digitalni mediji, kvalitativna metodologija, polustrukturirani intervju, srednje djetinjstvo, video igre

Uvod

Djeca, adolescenti i odrasli igraju video igre. Atraktivnost i dinamičnost slike, tona te aktivnosti igrača privlače sve više igrača i zauzima sve više vremena u njihovim životima. Video igre po atraktivnosti značajno konkuriraju ponudi školskih aktivnosti i scenarijima koji dominiraju u nastavnom procesu (Bilić i Ljubin Golub, 2011; Blumberg,

2014). Stručnjaci i roditelji su zabrinuti utjecajima igranja na razvoj djece i tinejdžera (The Video Game Debate, 2009; Bilić, Gjukić i Kirinić, 2010). Posebno ih zabrinjavaju nasilje i agresivnost u velikom broju igara te provođenje velike količine vremena u igranju umjesto nekih drugih aktivnosti koje su za zdravlje i učenje korisnije (Shibuya, Ihori, and Yukawa, 2008; Valković, 2008). Neki zagovaraju uključivanje pametnih telefona u nastavi (Simpson, and Clem, 2008; Sandford, Ulicsak, Facer, and Rudd, 2006; Miller, and Robertson, 2010; Matijević, and Topolovčan, 2017), a neki apeliraju za zabranu donošenja i uporabe pametnih telefona u učionici (Vidi: „Izbaciti mobitele iz razreda“, 2018; Školske novine, Zagreb, 69(4), str. 1)

Djeca i odrasli igraju video igre jer u tome vide neku dobrobit, rješavaju neke svoje osobne probleme, zadovoljavaju neke svoje potrebe. Pritom aktivni, uče nove informacije i vještine te stječu raznovrsna iskustva (Blumberg, 2014; Eichenbaum, Bavelier, and Green, 2014; Ellison, and Evans, 2016; Gee, 2003; Kitching, and Wheeler, 2013; Lee, Huang, Pope, and Gao, 2015).

Sve što nauče rezultat je osobnih intelektualnih, socijalnih i motoričkih aktivnosti, a sve to im pomaže u razumijevanje svijeta koji ih okružuje (Gee, 2003; Medica Ružić, and Dumančić, 2015; Prensky, 2001; Merino Campos, and del Castillo Fernández, 2016). Igrači stalno rješavaju izazovne probleme, a pritom su u interakciji s drugim igračima (suradnja, dijalog). Prilikom igranja dolazi do izražaja emocionalno stanje igrača te kontekstualizacija aktivnosti s obzirom na stvarne situacije u životu (Matijević, 2016; Matijević, and Topolovčan, 2017).

Ferguson, Faulkner, Whitelock, and Sheehy, 2015) su istraživali iskustva i mišljenja predadolescentske djece o ICT i Web 2.0 tehnologiji. Devetnaestero djece u dobi od 10 i 11 godina sudjelovalo je u fokus skupinama koje su stvarale vizualne prikaze ICT i Web 2.0 resursa, a koje su koristili za potporu vlastitom neformalnom učenju. Analiza sadržaja tih podataka pokazala je da pre-adolescenti reagiraju na niz dobnih ograničenja vezanih uz upotrebu ICT-a. Unutar formalnog obrazovanja, ta se ograničenja pojavljuju slično u osnovnim i srednjim školama. Izvan škole, regulacija je specifičnija za dob, što pridonosi razvoju napetosti oko korištenja ICT-a dok djeca ulaze u tinejdžerske godine. Te napetosti i ograničenja oblikuju načine na koje djeca u dobi od 10 do 11 godina sudjeluju u formalnom i neformalnom učenju, osobito njihovim metodama komunikacije i njihovim potrebama da razvijaju kritičko mišljenje.

Autorima video igara je upućeno mnogo prigovora da djecu i odrasle previše usmjeravaju na sjedilačke i pasivne položaje odnosno aktivnosti. Njihov odgovor je bio plasiranje na tržište novih video igara koje traže od igrača raznovrsne fizičke aktivnosti u vidu boksa, plesa, šetnje (Lee, Huang, Pope, and Gao, 2015); DDR - *Dance Dance Revolution*, *Pokemony* i dr.)

Skupina američkih istraživača sa sveučilišta University of Connecticut je obavila rezultate opsežne meta analize više od 300 radova koji su se bavili pitanjem pokazuju li video igre neke dokzive veze s akademskim postignućima učenika tijekom obveznoga školovanja. U pregledanim radovima pronašli su neke dokaze o djelovanju video igara na učenje jezika te povijesti i tjelesnog odgoja (posebno *exergames*), ali malo korisnosti za učenje znanstvenih kompetencija i matematike (Young, Slota, Cutter, Jalette, Mullin,

Lai, Simeoni, Tran, and Yukhymenko, 2012). Imajući u vidu izuzetno brzi razvoj i promjene u dizajnu video igara te razvoju same tehnologije koja omogućuje igranje novijih video igara, treba podsjetiti da je ovo istraživanje završeno prije više od šest godina, a to je za ovu temu i područje dosta dug period. Dovoljno je da se podsjetimo tehnoloških inovacija u dizajnu i uslugama koje su doživjeli pametni telefoni i tablet računala, a to su mediji koji se sve više koriste iiza igranja video igara i učenje.

Druga skupina američkih istraživača (Zhang, Moore, Gu, Chu, and Gao, 2016) je proučavala utjecaj video igara na poticanje dječjih tjelesnih aktivnosti. Oni konstatiraju da oko polovice djece u Sjedinjenim Američkim Državama ne ispunjavaju preporuke stručnjaka za fizičke aktivnosti. Većina djece je sklona sjedilačkom (sedentarnom) stilu života što uz nezdravu hranu vodi do pretilosti. Čak dvije trećine djece prema citiranim autorima je u kategoriji prekomjerne tjelesne težine. Istraživači su se bavili pitanjima koliko tzv. aktivne video igre mogu pridonijeti promjenama stila života (aktivno kretanje) kod djece tijekom obveznoga školovanja. Sličnih istraživanja ove problematike ima i kod hrvatskih stručnjaka (Badrić, Prskalo i Matijević, 2015; Maras i Marinčević, 2016).

Prethodno prikazana istraživanja, napose istraživačka pitanja i nacrti istraživanja, ukazuju na korisnost usmjeravanja istraživačke pozornosti na ispitanike koji pripadaju različitim razvojnim skupinama (Matijević, 2016; Matijević i Topolovčan, 2017). Zato ocjenjujemo korisnim posebnu pozornost posvetiti igračima koji pripadaju srednjem djetinjstvu.

Metoda

Budući da se radi o ispitanicima u dobi koja se stručno zove srednje djetinjstvo (6 do 12 godina), dakle o ispitanicima koji nisu naviknuti na ispunjavanje složenijih anketa ili skala, odlučili smo se za polustrukturirani intervju. Taj intervju su provodili, studenti četvrte godine učiteljskog fakulteta, koji su bliski rođaci ili prijatelji ispitanika. Tako su osigurani prirodni uvjeti za prikupljanje mišljenja igrača o video igramu koje igraju svakodnevno. Zbog toga ovo istraživanje nosi obilježje i etnografskog istraživanja, odnosno primjenjena je jedna varijanta etnografske metode.

Ispitano je 45 ispitanika u dobi od 6 do navršenih 12 godina, dakle u vrijeme trajanja primarnog obrazovanja. Od ispitanih 25 su dječaci a 20 djevojčice. Ispitanici su procijenili korisnost igranja različitih video igara prema pitanjima koja su bila planirana za polustrukturirani intervju. Intervjuiranje su obavili studenti četvrte godine učiteljskog studija kao dio programa vježbi za kolegij Metodologija istraživanja. Ispitanici su bliski rođaci ili djeca prijatelja ispitanika, a u razgovor o igranju videoigara ponekad su se uključivali i roditelji ispitanika. Tako su u prirodnom okruženju (stan i obitelj) dobivena mišljenja ispitanika o dobrobiti koji imaju od vremena provedenog u igranju.

Osim polustrukturiranog intervjuja, u ovom kvalitativnom i etnografskom istraživanju ima elemenata studije slučaja, sustavnog promatranja, sudjelujućeg promatranja te analize sadržaja igara koje igraju ispitanici. Planirani opseg za ovaj tekst ne omogućuje da se cijelovito prikažu svi rezultati, pa se opredjeljujemo za selektivan prikaz reprezentativnih činjenica odnosno istraživačkih rezultata.

Podsjetnik za razgovor s ispitanicima

1. Spol: a) muški b) ženski
2. Dob ispitanika u godinama
3. S komoj si prosječnom završnom ocjenom školskog uspjeha završio/la prethodni razred?
4. Koliko često tjedno igraš računalne video igre (navedite broj puta)?
5. Koliko u prosjeku sati dnevno igraš računalne video igre?
6. Koje vrste računalnih video igara igraš (strateške, borilačke, pucačine...)?
7. Što smatraš da si naučio/la prilikom igranja računalnih igara, a da ti je koristilo za učenje u školi?
8. Što smatraš da si naučio/la prilikom igranja računalnih igara, a da ti je korisno u svakodnevnom životu?
9. Što doživljavaš prilikom igranja video igara?
10. Kakvu ulogu imaju školske obveze na učestalost i intenzitet igranja video igara?
11. Kakvu ulogu imaju roditelji na učestalost i intenzitet igranja računalnih video igara?
12. Želiš li još nešto reći o video igrama što te nisam pitao/pitala?

Ispitanici koje smo promatrali i s njima razgovarali igraju velik broj video igara online, off-line, na playstation, mobilnim telefonima, tabletima. Na internetu postoje platforme koje nude besplatno velik izbor video igara (npr. Rolbox: Escape the barber shops obby). Evo kratkog izbora naziva video igara koje su igrali naši ispitanici: FIFA (nogomet), GTA (Grand Theft Auto): San Andreas, Minecraft, Crash Teams Racing, Super Mario Bros, Zoo craft, Angry Birds, „2048“, Clash Royale, Farm Ville, Malci (Despicable Me - Minion Rush).



Slika 1. Detalj iz video igre Super Mario Bros



Slika 2. Detalj iz video igre GTA

Zbog ograničenosti opsega ovog rada ovdje prikazujemo 10 reprezentativnih skraćenih odgovora ispitanika te frekvencije svih ispitanika za odgovore na ponuđenim skalama. Slično našim prethodnim istraživanja (Matijević, 2016 te Matijević i Topolovčan, 2017) i ovi su ispitanici igrali različite vrste i tipove video igara: strateške, borilačke, pucačine, mozgalice, društvene, igre asocijacija i razne utrke, akcijske, sportske... Najčešći odgovori na pitanje koliko vremena dnevno i tjedno provodite igrajući video igre su: „svakodnevno po jedan sat“; „kada nema nastave svakodnevno po dva ili tri sata“. Kod većine ispitanika roditelji kontroliraju što i koliko igraju te

dogovaraju s djecom pravila o dnevnom trajanju igranja. Iz razgovora s roditeljima može se zaključiti da oni nisu svjesni neke posebne dobrobiti od igranja te da su u stalnom strahu od štetnih utjecaja igranja na vid te ukupno psihofizičko stanje svoje djece što uključuje i strahove od ovisnosti o igranju video igara i zanemarivanja redovnih školskih obveza (Zorbaz, Ulas, and Kizildag, 2015).

Prilog 1 Prikaz odabranih sažetih prikaza sadržaja intervjuja

Ante (11 god.) je prethodni (četvrti) razred završio s odličnim uspjehom uz svakodnevno igranje i video igara, prosječno po 2 sata. Većinom su to bile igre u kojima ima automobila, izrađivanja predmeta i objekata te nogometna i pucanja. Uz igranje usavršavao je svoje znanje engleskog jezika te računanje. Vježbao je graditi kuće u virtualnom svijetu te uređivanje interijera. Roditelji su imali veliku ulogu u učenju kako kontrolirati svoje školsko učenje i igranje. Dječak procjenjuje da je igranjem razvijao neke svoje poduzetničke osobine, zatim stvarati nove ideje i rješavati probleme, usavršavati motoričku spretnost prsti i ruku te stjecao informacije o nekim budućim zanimanjima.

Karla (12 god.) igra Crash Team Racing (PS1). Kad igra tu igru mora stalno brzo donositi neke odluke, brzo reagirati, imati neke poduzetničke ideje. Ona mora točno procjenjivati, snalaziti se i biti kreativna. Uči se upravljati vremena jer se brzo shvati da je svaka sekunda važna. Stalno treba istraživati i rješavati probleme. Smatra da igranjem zadovoljava svoje adrenalinske potrebe (voli nepredvidive izazove) i igrajući ovu igru uči suočiti se sa strahom.

Laura (13 god.) igra Diablo 3. To je akcijski RPG (role-playing game). U igri igrači odabiru jednog od šest likova s kojim žele igrati. Pred igračem je stavljen izazov da svelada Diabla - Gospodara Užasa (Lord of Terror). Da bi to mogao igrač treba rješavati različite zanimljive probleme. Laura smatra da je mnoga vremena provela možda i više od tisuću sati (Laurina procjena!) igrajući baš ovu igru jer je zabavno i jer voli izazove. Dakle, njena upornost je poticana atraktivnošću igre i problemima koje treba rješavati.

Leo (12 god.) igra svakodnevno video igre, a ponajviše borilačke i pucačine. Koristi mu to za opuštanje od školskih obveza. Smatra da će mu u životu koristiti to što usavršava sposobnost korištenja engleskog jezika te upoznaje razne trkove u borilačkim vještinama što bi mu moglo koristiti u životu. Osim toga uči biti strpljiv, smiren i uporan. Osjeća se zaigrano i kao da odlazi u neki drugi zanimljivi svijet u kojem bi mogao ostati i cijeli dan. Zato ga roditelji ponekad moraju upozoriti da mora prekinuti i baviti se nekim drugim aktivnostima.

Marko (13 god.) igra virtualni nogomet na poznatoj video igri FIFA. On je postao veliki "fan" ove igre zbog mogućnosti biranja Menager mode-a u kojem sam može voditi svoj najdraži nogometni klub kao menadžer što obuhvaća kupnju novih igrača, ispunjavanje zahtjeva vlasnika kluba i sl. Upravo ovaj model koji je specifičan samo za FIFA-u daje svim igračima određenu dozu stvarnosti i mogućnost donošenja odluka za bilo koji klub na svijetu. Za razliku od drugih nogometnih videoigara Marku je FIFA oduvijek bila najdraža videoигра zbog korištenja pravih dresova, logova, igrača i trenera većine klubova na svijetu što mu pruža poseban osjećaj tijekom igranja.

Martina (12 god.) igra igru koja se zove Farm Ville 2. Ta igra zapravo simulira farmu i život na njoj. Obično igra jedan igrač koji ima ulogu farmera i koji mora obavljati sve dužnosti kako bi njegova farma opstala. U početku igrač ima samo nekoliko parcela na kojima kreće sa sadnjom te time i prikupljanjem prvih novčanih sredstava. S tim novcima igrač kupuje ono što smatra da je potrebno za njegovu farmu. Prelaženjem u više razine, skupljanjem zvjezdica nakon obavljenih aktivnosti, omogućuje veći izbor za kupnju strojeva, gospodarskih objekata, životinja, žitarica i svega ostaloga što je potrebno za vođenje uspješne farme. Moguće je igrati uz suradnju s drugim igračima. Igrajući ovu igru uči se raspolagati s novcima te dogovarati s drugim igračima. Igrač

shvaća da su upornost i značajka važni za napredovanje. Osim toga uči se kritički misliti i donositi poduzetničke odluke.

Tamara (12 god.) igra videoigru Super Mario Bros. To je jedna od prvih videoigara u kojoj lik može hodati. Igra se može igrati individualno ili više igrača. Cilj igre je da Mario prođe kroz kraljevstvo gljiva, pobijedi zmaja Bowsera i osloboди princezu. Vježba se koordiniran rad s obje ruke. Igrač također razvija upornost da dođe do kraja razine, pa tako i da na kraju osloboди princezu. Razvija se i spremnost na rizik te suočavanje sa stresom. Za uspjeh je potrebna upornost, a rješenje zadatka na određenoj razini budu želju kod igrača da igra na višoj razini, odnosno da pokuša optimalno iskoristiti svoje mogućnosti (upornost, spremnost, brzinu...).

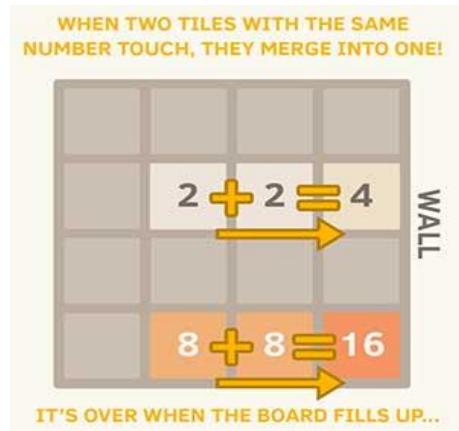
Tanja je (7 god.) djevojčica koja pohađa prvi razred uz cjelodnevni boravak u školi. Svakodnevno kod kuće igra video igre najmanje jedan sat. Roditelji kontroliraju što i koliko igra. Odgovaranje na pitanja pomagala je mama. Ona najčešće igra igru u kojima je simulacija svakodnevnog života Work at Pizza Place i Minecraft. Budući da su upute i zadaci na engleskom jeziku ona se trudi sve razumjeti. U igri djevojčica gradi trodimenzionalne objekte te ispunjava njihovu unutrašnjost namještajem. Igrajući se uočava vrijednost rada i novca. Igranje kod nje budi maštu i vježbu brzog rada prstima i rukama. Veseli se pobjedama i uzbudjenju koje osjeća uz igranje. Mama smatra da igranje kod nje potiče poduzetničke ideje, suradnju te razvoj kreativnosti, upornosti, točnosti. Smatraju da igranje upoznaje razna zanimanja te da je sve to korisno posebno u nastavi likovne kulture i engleskog jezika.

Tomislav (13 god.) rado igra World War of Tanks. Igrajući svakodnevno ovu igru on nastoji postići što bolji rezultat i trudi se pobijediti, postati boljim te dostići što višu razinu. Za vrijeme igre vrijeme brzo prolazi, a kada mu prijatelji napuste igru, malo izgubi motivaciju, ali se i dalje trudi postići bolji rezultat. Igrajući ovu igru on je shvatio da treba biti strpljiv, marljiv, uporan i uvijek težiti postići bolje rezultate. Zaključuje da, i pored poraza, nikad ne treba odustati, nego promijeniti tehniku i pokušati bolje odraditi zadatak. Tomislav je samostalno zaključio da sve to što se događa u ovoj igri može primjenjivati svakodnevno u školi.

Vjekoslav (13 god.) igra Minecraft jer ima velike mogućnosti birati što će raditi. Tamo može istraživati nove prostore, boriti se s čudovištima, sakupljati materijale te izraditi nešto. Da bi sve to radio uspješno treba biti lukav. U igri ima i matematičkih zadataka (npr. operacije s razlomcima). U igri mogu graditi kuće i velike objekte pa ga raduje što će to moći stvarno raditi kada odraste. Prilikom igranja treba samostalno odlučivati, biti uporan i odgovoran za svoje postupke te biti spremna na rizik i brzo donošenje odluka. Potrebna je snalažljivost, procjenjivati opasnost i (uspješno) rješavati uočeni problem. Tako se uči gubiti i nositi se s težinama zadataka i života općenito. Igra nudi putovanje diljem svijeta, čime igrač istražuje, razvija svoj avanturistički duh i strpljivost prilikom traženja rješenja.



Slika 3. Crash Team Racing (PS1)



Slika 4. Kratke upute za „2048“

Ispitanici ističu različite vidove koristi i pedagoške vrijednosti koje stječu igranjem video igara.

Tipične i učestale rečenice koje su o tome izgovarali ispitanici su:

- Igranje video igara mi je pomoglo poboljšati moje razumijevanje i izgovor u engleskom jeziku.
- Igranje me opušta i zabavlja.
- Igranje me naučilo misliti i rješavati probleme.
- Igrajući učim biti pažljiv i koncentriran.
- Igrajući učim biti točan i snalažljiv.
- igranje je utjecalo na moju kreativnost
- naučio sam izmišljati nove ideje
- Naučio sam kontrolirati moje emocije kada gubim ili pobjeđujem
- naučio sam razmišljati unaprijed i predviđati,
- Naučio sam da u svijetu postoje ljudi različiti od nas i da ih sve treba poštivati i uvažavati,
- Usavršio sam moje informatičke kompetencije
- Naučio sam suradivati te da je suradnja važna za svaki uspjeh
- Igrajući učim kupovati, prodavati, trgovati te raspolagati novcem
- Naučio sam da je vrijeme važno u rješavanju problema (o djeliću sekunde ponekad ovisi uspjeh ili neuspjeh)
- U igrama se uči dosta pojmoveva i drugih znanja iz povijesti, zemljopisa, biologije...)
- Upornost je važna za svaki uspjeh (u igranju, u školi, u životu...)
- Naučio sam graditi kuće u virtualnom svijetu te uređivati ih i opremati namještajem
- Igrajući učim kako se nositi s nasilnicima
- Igrajući razvijam spretnost rada prstima i rukama
- Bavljenje igrama i računalom motivira me da se školujem za rad na računalima.

Tabela 1. Igračke procjene dobrobiti od igranja video igara

KOMPETENCIJE KOJE SE RAZVIJAJU IGRANJEM VIDEO IGARA	NIMALO	MALO	MNOGO	VEOMA MNOGO	UKUPNO
	f	f	f	f	f
poduzetničke kompetencije	16	16	9	4	45
osjećaj zajedništva s drugim igračima	2	9	15	19	45
kreativnost (nove ideje, rješenje problema...)	2	9	22	12	45
multikulturalnost (tolerancija za različite narode...)	4	12	24	5	45
osobne vrline (npr. upornost, točnost, snalažljivost)	0	17	16	12	45
kontrola emocija (naučiti gubiti/pobjeđivati i sl.)	4	12	18	11	45
učenje različitih znanja i kompetencija	4	14	23	4	45
motorička spremnost (prsti, ruke, tijelo...)	3	16	19	7	45
profesionalna orientacija (izbor budućeg zanimanja)	24	10	8	3	45

Na devet jednostavnih četverostupanjskih skala (nimalo, malo, mnogo, veoma mnogo) u razgovoru od ispitanika je traženo da procijene koliko su osjetili neku konkretnu dobit od igranja za vlastiti razvoj i učenje. Ključne riječi za te skale izabrane su iz odgovora starijih ispitanika u našim prethodnim istraživanjima (Matijević, 2016; Matijević, and Topolovčan, 2017). U ranijim istraživanjima ispitanici su isticali ove ključne riječi za označavanje dobrobiti od igranja: poduzetništvo, osjećaj zajedništva, kreativnost, multikulturalnost, osobne vrline, kontrola emocija, učenje nekih znanja i kompetencija, motorička spremnost te razmišljanje o budućem zanimanju (profesionalna orijentacija).

Na Tabeli 1 frekvencije koje se odnose na izbor procjene MNOGO i VEOMA MNOGO uz analizirane vrijednosti procjena su označene bold slovima radi bolje uočljivosti. Od ukupnog broja ispitanika s kojima je razgovarano ($N=45$), odnosno koji su promatrani prilikom igranja njih 34 smatra da se od njih traži velika kreativnost za uspješno igranje video igara i napredovanje. Isto toliki broj ispitanika ističe važnost osjećaja zajedništva dok igraju, bilo da su igrači okupljeni u istoj prostoriji ili su povezani virtualnim vezama i on-line komuniciranjem. Prilikom te komunikacije upoznaju igrače koji pripadaju drugim narodima i govore druge jezike pa je njih 29 procijenilo da je to mnogo ili veoma mnogo korisno za njihovo upoznavanje obilježja drugih naroda. Isto toliki broj ispitanika (29) procjenjuje da je važno naučiti kontrolirati vlastite emocije prilikom pobjeda i poraza, njih 28 uočava da igranje poboljšava njihovu svijest o važnost nekih osobina za uspjeh (upornost, točnost, snalažljivost). Ne treba zanemariti da je 13 ispitanika prepoznalo važnost nekih poduzetničkih osobina koje dolaze do izražaja prilikom igranja (upravljanje vremenom, novcima, ulaženje i riskantne poduhvate i sl.), te 11 onih koji prilikom igranja razmišljaju o svom budućem zanimanju u kojem će raditi s računalima ili u kojima će im trebati kompetencije koje stječu igranjem video igara. Ovdje

nismo posebnu pozornost posvećivali dobrobiti u vezi učenja engleskog jezika jer je to spomenuto u prethodno analizi sadržaja razgovora s igračima. Skoro svi ispitanici su isticali dobrobit u vezi jezičnih kompetencija koje se odnose na razumijevanje i govor engleskog jezika.

Rasprava i zaključak

Prethodni rezultati upućuju na različite zaključke i nova istraživačka pitanja. Istraživačka pitanja koja se odnose na mjesto video igara u odrastanju djece i adolescenata zaslužuju ozbiljnu pozornost učitelja, pedagoga i psihologa, što pokazuju svi prethodno citirani radovi (napose: Young, Slota, Cutter, Jalette, Mullin, Lai, Simeoni, Tran, and Yukhymenko, 2012; Zhang, Moore, Gu, Chu, and Gao, 2016). Mnogo je argumenata da video igrana ima mjesta u nastavnim scenarijima (Simpson, and Clem, 2008; Miller, and Robertson, 2010; Lee, Huang, Pope, and Gao, 2015; Merino Campos, and del Castillo Fernández, 2016; Matijević, and Topolovčan, 2017). To ukazuje na potrebu temeljitog proučavanja pedagoških i didaktičkih vrijednosti video igara te traženje za njih odgovarajućeg mesta u nastavnim projektima te izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima. Umjesto optuživanja video igara i sredstava na kojima se to igra (pametni telefoni, tablet računala) korisnije je proučavati kako te moćne medije implementirati u nastavu odnosno u školske aktivnosti. U školi treba učiti o tim digitalnim medijima, ali i organizirati učenje koje je pomagano tim medijima. To ne bi trebao više biti problem jer je sve više istraživanja koja ukazuju da današnje generacije djece i adolescenata preferiraju konstruktivističku nastavu koja ima dosta sličnih obilježja s video igrama (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Očito je da dizajneri video igara dobro proučavaju stil življjenja i učenja današnje djece i tinejdžera (Prensky, 2001; Liming, and Vilorio, 2011; Young, Slota, Cutter, Jalette, Mullin, Lai, Simeoni, Tran, and Yukhymenko, 2012; Gligora Marković, Antić i Rauker Koch, 2013; Mayer, 2014; Ellison, and Evans, 2016).

Korisna su istraživanja opasnosti koje se javljaju uz pretjerano igranje video igara, ali to ne bi trebao biti razlog da se video igre optužuju za brojne probleme koje u nastavi i učenju imaju pripadnici net generacija.

Učitelje i roditelje treba informirati o dobrobiti koje imaju njihova djeca uz igranje video igara, te naučiti kako pomagati odrastanje djece u doba srednjeg djetinjstva uz digitalne medije (Friedrichs, von Gross, Herde, and Sander, 2015; Lewis, and Jessica, 2016). To podrazumijeva učenje o tehničkim obilježjima tih medija, zatim učenje kako učiti uz pomoć novih medija te kako sigurno koristiti i komunicirati pomoću tih medija. Školski stručnjaci trebaju shvatiti da su danas na tržištu, osim knjiga i ljudi, novi moćni i atraktivni digitalni mediji koji omogućuju atraktivnije i djelotvornije učenje i komuniciranje od onoga koje smo imali u nastavnom procesu od Komenskog do kraja proteklog stoljeća.

Reference

- Badrić, M., Prskalo, I. i Matijević, M. (2015). Aktivnosti u slobodnom vremenu učenika osnovne škole. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 299–331.
- Bilić, V., Gjukić, D. i Kirinić, G. (2010). Mogući učinci igranja računalnih igrica i videoigara na djecu i adolescente. *Napredak*, 151(2), 195-213.
- Bilić, V. i Ljubin Golub, T. (2011). Patološko igranje videoigara: uloga spola, samopoštovanje i edukacijske sredine. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47 (2), 1-13.
- Blumberg, F. (Ed.), (2014). *Learning by playing: Video gaming in education*. New York, NY.: Oxford University Press.
- Eichenbaum, A., Bavelier, D., and Green, C. S. (2014). Video Games: Play That Can Do Serious Good. *American Journal of Play*, 7(1), 50-72. EJ1043955
- Ellison, T. L., and Evans, J. N. (2016). "Minecraft," Teachers, Parents, and Learning: What They Need to Know and Understand. *School Community Journal*, 26(2), 25-43. EJ1123979
- Ferguson, R.; Faulkner, D.; Whitelock, D., and Sheehy, K. (2015). Pre-teens' informal learning with ICT and Web 2.0. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(2), 247-265
- Friedrichs, H., von Gross, F., Herde, K., and Sander, U. (2015). Parents' Viewsof Video Games: Habitus Forms in the Context of Parental Mediation. *Journal of Media Literacy Education*, 7(1), 58-64. EJ1074688
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy?* Hampshire: Palgrave Macmillan
- Gligora Marković, M., Antić, M. i Rauker Koch, M. (2013). Proces razvoja multimedijiske računalne igre. *Zbornik veleučilišta u Rijeci*, 1(1), 151-163.
- Kitching, L., and Wheeler, S. (2013). Playing Games: Do Game Consoles Have a Positive Impact on Girls' Learning Outcomes and Motivation? *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 16(2), 111-122. EJ1017465
- Lee, J.E., Huang, Ch., Pope, Z., and Gao, Z. (2015). Integration of Active Video Games in Extra curricular Activity at Schools. *Journal of Teaching, Research, and Media in Kinesiology* 1:1-10; EJ1053416.
- Lewis, E. T., and Jessica, N. E. (2016). Minecraft, Teachers, Parents, and Learning: What Tey Need to Know and Understand. *School Community Journal*, 26 (2), 25-43.
- Liming, D., and Vilorio, D. (2011). Work for Play: Careers in Video Game Development. *Occupational Outlook Quarterly*, 55(3), 2-11. EJ945968
- Maras, N. i Marinčević, M. (2016). Spol i dob kao prediktori tjelesne i sedentarnih aktivnosti kod djece osnovnoškolske dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagozijsku teoriju i praksu*, 65(4), 509-517.
- Matijević, M. (2016). Videoigre u kulturi informalnog učenja odraslih (68-79). U Komu treba obrazovanje odraslih, Ur. Milan Matijević i Tihomir Žiljak. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Matijević, M., and Topolovčan, T. (2017). Video games as a part of teens' in formal learning. 19th Annual International Conference on Education, 15-18 May 2017, Athens, Greece. 22 p.

- Mayer, R. E. (2014). *Computer games for learning: Anevidence e-based approach*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Medica Ružić, I., and Dumančić, M. (2015). Gamification in education. *Informatologija*, 48(3-4). 148-204.
- Merino Campos, C. & del Castillo Fernández, H. (2016). The benefits of active video games for educational and physical activity approaches: A systematic review. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 115-122. doi: 10.7821/naer.2016.7.164
- Miller, D.J. and Robertson, D.P. (2010). Using a games console in the primary classroom. In *British Journal of Educational Technology*, 41(2), (pp. 242-255).
- Prensky, M. (2001). *Digital games-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Sandford, R.; Ulicsak, M.; Facer, K. and Rudd, T. (2006). *Teaching with Games*. Future Lab. [Online] Available at: http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/teaching_with_games/TWG_report.pdf (preuzeto 04. 02. 2018).
- Shibuya, A.; Ihori, A. and Yukawa, S. (2008). The effects of the presence and contexts of video game violence on children: A longitudinal study in Japan. In *Simulation and Gaming*, 39(4), (pp. 528-539).
- Simpson, E., and Clem, F. A. (2008). Video Games in the Middle School Classroom. *Middle School Journal* (J1), 39(4). 4-11. EJ788303
- The Video Game Debate (2009). Bad for Behaviour, Good for Learning? Lessons in Learning. *Canadian Council on Learning* ED515672
- Topolovčan, T., Rajić, V., and Matijević, M. (2017). Konstruktivistička nastava: Teorija i empirijska istraživanja. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Valković, J. (2008). Karakteristike i djelovanje nasilja u videoigrama. *Riječki teološki časopis*, 32(2). 483-502.
- Young, M. F., Slota, S., Cutter, A., B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., Simeoni, Z., Tran, M., and Yukhymenko, M. (2012). Our Princess Is in Another Castle: A Review of Trends in Serious Gaming for Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 61-89.
- Zhang, T., Moore, W., Gu, X., Chu, T. L.; and Gao, Z. (2016). Promoting Children's Physical Activity in Physical Education: The Role of Active Video Gaming. *JTRM in Kinesiology*. 1, 1-13. EJ1088275
- Zorbaz, S. D., Ulas, O., and Kizildag, S. (2015). Relation between Video Game Addiction and Interfamily Relationships on Primary School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15 (2), 489-497. EJ1060173

Video games in the period of middle childhood

Milan Matijević

Abstract - Children, adolescents and adults play video games. It is important for professionals to know how beneficial or harmful playing games is for the development of children and young people. This paper presents the results of qualitative and ethnographic research investigating the benefits of playing video games for children during middle childhood. Research participants were 45 children between 6 and 12 years of age. The participants assessed the benefits of playing various video games according to questions prepared for a semi-structured interview with children. Fourth year university students enrolled in teacher education studies conducted the interviews as an assignment for their Research Methodology course. The participants were mainly researchers' immediate family members or friends' children. All of the children estimated that there are great benefits from playing video games, and that they are particularly reflected in learning English, acquiring cooperation competences and developing persistence, accuracy, prompt and skillful reaction, and resourcefulness. While playing video games, children learn to control their emotions and develop different competences important later in life. During the period of middle childhood, parents play an important role in planning children's time for everyday school obligations and playing video games. It is therefore important to establish a balance between the activities in the real and virtual world and between being passive and active in all their activities. It may be concluded that, to a significant extent, features of constructivist teaching may be identified in the design of video games, and that experts in developmental psychology and pedagogy need to inform parents and teachers about the benefits of playing video games for acquiring competences important for children's education and future life.

Key words: digital media, qualitative methodology, semi-structured interview, middle childhood, video games.

Tehnike opuštanja kao alternativa kazni u razrednom odjelu

Irena Mikšić

Poslijediplomski studij, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb, Hrvatska
irena@persona.hr

Sažetak - U današnje vrijeme tehnologija, učenici su već od najnižih razreda uključeni u virtualni svijet računalnih igara i društvenih mreža. Stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja te znanstvenici iz područja neuroznanosti upozoravaju na sve razornije učinke višesatne konzumacije virtualnih sadržaja na kognitivni i socioemocionalni razvoj učenika. Među učenicima u svim dobnim skupinama sve je veća učestalost pojave sindroma raspršenosti pažnje, dekoncentracije, pretjerane aktivnosti učenika te poteškoća kod učenja izazvanih upravo manjkom kretanja i prekomjernom konzumacijom virtualnih sadržaja. Učenici su na nastavi dekoncentrirani, demotivirani, frustrirani i kao takvi često motorički vrlo nemirni. Učitelji pribjegavaju raznim metodama kojima bi suzbili ili barem ublažili takvo stanje u razrednom odjelu. Poneke metode više nisu efikasne, a poneke samo pogoršavaju situaciju, npr. stajanje u kutu, davanje loših ocjena, vikanje, zadavanje dodatnih zadataka za domaću zadaću, isključivanje iz grupe i sl. Moguća alternativa kazni u razredu za neprikladna ponašanja upravo su tehnike opuštanja. U ovome radu opisano je nekoliko metoda opuštanja te objašnjen njihov učinak na kognitivan, neurološki te socioemocionalni razvoj učenika te benefite koje donose učenicima u njihovim akademskom i osobnom razvoju kroz sustav školovanja.

Ključne riječi: nastava, odgoj, poteškoće u učenju, tehnike opuštanja, virtualni sadržaji

Uvod

Različite tehnike opuštanja ljudima su poznate tisućama godina. U poznate tehnike opuštanja ubrajaju se sviranje ili slušanje glazbe, šetnje, sjedenje ili ležanje u tišini, molitva, kontemplacija, kreativna vizualizacija, koncentracija, meditacija i sl. Sve su to tehnike kojima je primarni cilj umirivanje uma kako bi se uspostavio određeni stupanj mira i spokoja u čovjeku.

U poslijednjih nekoliko desetljeća medicinske i društvene znanosti počele su proučavati kakav točno utjecaj imaju tehnike opuštanja na naš um, na razvoj različitih

sposobnosti, na pamćenje, socijalno ponašanje, emocije i sl.

Među prvim znanstvenicima koji su proučavali i pisali o tehnikama opuštanja bili su i Benson i Klipper koji su u svojoj knjizi *The Relaxation Response* (1975) došli do zaključka da su tehnike opuštanja najjednostavniji i najučinkovitiji način za uravnoteženje različitih aspekata (emocionalnog, intelektualnog, fizičkog, duhovnog i socijalnog) svakoga čovjeka.

U današnje vrijeme užurbanosti, naglašene komunikacijske i umne aktivnosti te nametnutih normi življena koje često nisu u skladu s pravom čovjekovom prirodom, tehnike opuštanja čine se kao izvrstan odmak od napetosti i zahtjeva modernoga načina života.

Od užurbane svakodnevice nisu pošteđena ni djeca. Djeca su već od najranije dobi izložena različitim medijskim sadržajima kojima su često prestimulirana, pretrpana su obvezama i raznim školskim i izvanškolskim aktivnostima, a u školi su bombardirana mnoštvom različitih informacija. U takvome okružju djeca u vrtiću i učenici u školi počinju pokazivati znakove prezasićenosti sadržajima te počinju razvijati različite nepoželjne oblike ponašanja, a često se pojavljuju i smetnje u učenju i deficit koncentracije. Učiteljima u školama sve je teže održavati disciplinu, koncentraciju i motiviranost kod učenika. Pribjegavaju različitim metodama motivacija, kazni i aktivnostima kako bi pridobili pažnju, koncentraciju i disciplinu kod učenika. Što ako je učenicima potrebna samo tišina, mir i usredotočenost na unutarnji svijet nekoliko minuta dnevno?

Istraživanja (Engert, Kok, Papassotiriou, Chrousos i Singer, 2017; McCall i Singer, 2017; Kotchabhakdi, Pipatvervat, Kotchabhakdi, Tapanya i Pornpathkul, 1982; Shapiro, Brown i Astin, 2008 i dr.) su pokazala da tehnike opuštanja imaju izrazito pozitivne učinke na učenike, posebno na području emocionalne samoregulacije te kognitivnoga funkcioniranja. Svakodnevno provodeći neke od tehnika opuštanja, učenici postaju mirniji, manje agresivni, više koncentrirani i više empatični.

Vježbe opuštanja su sredstvo koje može pomoći učenicima da se uspješnije nose sa stresom i frustracijama, a koji su često prisutni u školskoj dobi i rezultiraju slabijim intelektualnim i socijalnim rezultatima učenika. Kazne mogu biti brzo i trenutno riješenje, ali dugoročno ne donose trajnije rezultate, često s tendencijom pogoršanja situacije. U svim do sada provedenim istraživanjima (dokaz u praksi je osnovna škola Robert W. Coleman Elementary School u Baltimore, Maryland, SAD) vježbe opuštanja pokazale su se puno učinkovitijom metodom nego kazna.

Moždane funkcije i moždani valovi

Ljudski mozak funkcioniра na temelju neuronske mreže. Neuronska je mreža sastavljena od moždanih stanica i veza koje ih povezuju. Moždane stanice su neuron i glija stanice, a veze koje oni tvore se nazivaju sinapse, odnosno sinaptičke veze (Velički i Topolovčan, 2015, str. 80). Neuron je građen od staničnoga tijela, aksiona, dendrita i završnih čvorica. Funkcija aksiona je slanje informacija - živčanih impulsa. Impulsi prelaze s aksiona na dendrit i to pomoću kemijskih spojeva koje ispuštaju čvorici. Ti

kemijski spojevi su neurotransmiteri. Oni stvaraju na krajevima aksiona električni naboј. Prema tome možemo reći da se u mozgu stvaraju električni impulsi koji prelaze s neurona na neuron. Ljudski mozak ima oko 13 milijardi neurona koji međusobno komuniciraju elektrokemijskim putem. Nakon što je Hans Berger izumio *elektroencefalograf (EEG)*, aparat koji mjeri spontane električne aktivnosti mozga, došao je i do otkrića da se u izmjeni električnih impulsa unutar mozga uočavaju određene pravilnosti. Te pravilnosti su električni titraji koji se nazivaju moždanim valovima i mjere se u frekvencijama (titraj/sekundi). Svaka moždana aktivnost ima svoju frekvenciju, a ona ovisi o trenutačnom stanju svijesti. Tako je Berger otkrio 5 vrsta valova određenih moždanih frekvencija koje je povezao s 5 stanja svijesti.

Delta-valovi (0.1 Hz-4 Hz) su valovi najniže frekvencije i najviše amplitude. Karakteristični su za duboko spavanje bez sna te za stanje transa. Zatim slijede theta-valovi (4 Hz-7 Hz) koji se pojavljuju npr. kod budnog sanjarenja. Pojavljuju se i kada obavljamo istrenirane, automatizirane poslove poput vožnje autocestom u kojima se mozak može isključiti. Poznato je i kao vrlo kreativno stanje te stanje u kojem je vrlo lako inducirati hipnozu jer je to stanje podsvijesti. Alpha-valovi (7 Hz-13 Hz) karakteristični su za budno, ali opušteno stanje. Alpha-stanje najčešće se javlja prilikom buđenja i neposredno prije spavanja. Beta valovi (13 Hz- 40 Hz) javljaju se kada je mozak uzbudjen i aktivno uključen u mentalne aktivnosti. Beta valovi imaju malu amplitudu, ali najveću frekvenciju. Niže beta-frekvencije (13 Hz-15 Hz) povezuju se s kretanjem tijela, a više beta-frekvencije (15Hz-20Hz i 20Hz do 40Hz) povezuju se s povećanom pažnjom, koncentracijom i snažnom mentalnom aktivnošću te nervozom i drugim uznemirujućim emocijama. Gama-valovi (iznad 40 Hz) se javljaju prilikom visokih razina procesiranja informacija i izražene emocionalne napetosti.

Ljudski je mozak plastični organ koji je u konstantnoj promjeni. Ipak, do 6. godine života razvije se 75 % svih područja mozga. Otkrićem i češćom upotreboru u znanosti uređaja za skeniranje mozga poput računalne tomografije (CT) i magnetske rezonance (MR), razni znanstvenici, koje u svojoj knjizi *History of the Brain* (2015), navodi Wickens, otkrili su da ponavljanjem nekih radnji ili doživljavanjem određenih emocija neuronska mreža u pojedinim dijelovima mozga je čvršća i gušća. Otkrili su isto tako da je svaki dio mozga zadužen za neke druge određene radnje, misli, odnose, pamćenje, govor, slušanje, vid, memoriju itd. Na primjer, *amigdala*, dvojna žljezda, upravlja našim osjećajima i stresom, a moždana *isnuala* se bavi dubokim emocijama. Prema Ružić, Debeljuh i Rajović (2014), za razvitak svakog od centara u mozgu u vrijeme djetinjstva, potrebni su određeni poticaji iz okoline. Ako se djetetu uskrate poticaji iz okoline (nestrukturirana igra, igra uloga, motoričko kretanje i sl.), dijelovi mozga odgovorni za te aktivnosti se ne razvijaju. Veliku opasnost tijekom djetinjstva dok se mozak ubrzano razvija predstavljaju računalne igre i ostali medijski sadržaji u kojima je dijete u poziciji konzumenta. Mozak je tada u „autopilot“ modalitetu i kognitivne moždane funkcije se ne uvježbavaju sukladno dobi djeteta. Kako konzumiranje medijskih sadržaja ima i opuštajuće djelovanje, moždani se valovi snižavaju do alpha i theta moždanih valova. Sav sadržaj koji tada dijete apsorbira ulazi direktno u djetetovo podsvijest i predstavlja potencijalnu opasnost za kasniji život jer dijete igrajući igru (pogotovo ako je nasilna) ili gledajući djetetovoj dobi neprimjereni

sadržaj, gubi sliku prave stvarnosti. Virtualni svijet postaje stvarni i obrnuto. Ta spoznaja je zastrašujuća, jer dugoročno, dijete gubi sposobnosti empatije, stvaranja smislenih odnosa s drugima, fluentne verbalne komunikacije. S jedne strane neki su dijelovi mozga prezasićeni vizualnim i auditivnim stimulacijama koje nedovoljno razvijen mozak ne može apsorbirati i iskoristiti u svrhu učenja, a s druge strane, pretjeranom uključenošću u virtualnu stvarnost, dijelovi mozga zaduženi za emocije i socijalnu komponentu se ne razvijaju. U ovome trenutku dolazimo do ključnog problema u školskoj razrednoj okolini: neprikladna ponašanja uvjetovana pretjeranom konzumacijom virtualnih sadržaja, nemir, nemogućnost koncentracije, loša memorija, socijalna deprivacija, emocionalna zaostalost i motorička neuravnoteženost (Ružić, Debeljuh i Rajović, 2015).

U razdoblju od 1970. do 1990. provedeno je najviše znanstvenih istraživanja na mozgu, moždanim funkcijama i moždanim valovima (Benson, i Klipper, 1975) te kako stres i svakodnevica utječu na ispunjavanje dnevnih obveza, na učenje, socijalnu interakciju i sl. te kako tehnike opuštanja, a osobito tehnika *transcendentalne meditacije* (TM) koju je utemeljio i zapadu predstavio Maharishi Mahesh Yogi djeluju i koje benefite donose pojedincu u različitim aspektima života (npr. Ferguson i Gowan, 1974: *The Influence of TM on Anxiety, Depresion, Aggression, Neuroticism nad SelfActualization*; Orme-Johnson, 1973: *Autonomic Stability and TM*; Frew, 1974: *TM and Productivity*; Seeman, Nidich i Banta, 1972: *Influence of a Transcedental Meditation on a Measure od Self-Actualization i dr.*).

Otkriveno je i znanstveno dokazano (Banquet, 1972, 1973) da u budnom stanju mozak emitira valove različitih frekvencija i amplitudi, a dominiraju brze frekvencije, kaotični i nepovezani valovi. Za vrijeme vježbe TM-a, a vrijedi i za druge tehnike opuštanja, frekvencije moždanih valova se smanjuju, moždani su valovi sinkronizirani i usklađeni u svim točkama lubanje što ukazuje na stanje sređenosti fiziologije mozga te posljedično dovode do sređenosti misaonih procesa (Sibila, 1994). Vježbe tehnike TM-a i ostalih tehnika opuštanja sinkroniziraju električne valove lijeve i desne hemisfere mozga što dovodi do poklapanja. Ta se činjenica može interpretirati kao funkcionalna integracija analitičkih i verbalnih vještina lijeve hemisfere sa sintetičkim i prostornim vještinama desne hemisfere i posljedično dovodi do povećanja inteligencije, sposobnosti učenja i emocionalne stabilnosti. Na osnovi te integracije, živčani sustav postaje fleksibilniji i stabilniji (Banquet, 1972, 1973). Na osnovu ovih otkrića, za povezivanje lijeve i desne hemisfere mozga danas je stvoren program Brain O'Brain. Stvorila su ga dva znanstvenika, jedan s istoka koji se bavi vedskom matematikom, ing. Arul Subramaniam, a drugi je englez koji je razvio Brain Gym, dr.sc. Paul E. Dennison, koristeći mind mapping i druga slična znanstvena otkrića.

Vježbe opuštanja

Prema Rječniku stranih riječi relaksacija je objašnjena kao stanje odmora i olakšanja (Klaić, 1978). To je proces kod kojeg doživljavamo osvježenje uma i tijela istodobno se rješavajući viška negativne energije, stresa i napetosti. Postoji mnoštvo različitih tehnika opuštanja, no svima su zajedničke dobrobiti za pojedinca kroz smirivanje umne

aktivnosti.

Tehnike kreativne vizualizacije i afirmacija su tehnike u kojima praktikant koristi riječi, rečenice i slike kako bi proširio percepciju te daje nešto pozitivno na što se može usredotočiti.

Kreativna vizualizacija je tehnika korištenja mašte kako bi stvorili ono što želimo u životu (Gawain, 1994). Naš um je često preopterećen razmišljanjima o mnogočemu, a ponavljanje iste riječi ili istih rečenica okupira um na samo jedan zadatak što osnažuje sposobnost usredotočavanja. Ponavljanjem istoga, aktivnost se mozga smanjuje te se dovodi u stanje budne opuštenosti. Pozitivne riječi i rečenice stabiliziraju um, uklanjaju svakodnevne misli, smiruju i podižu energiju.

Meditativne tehnike su tehnike u kojima se za umirivanje uma koriste mantre (zvukovi određene vibracije koje praktikant tijekom tehnike ponavlja) ili u kojima se usredotočuje pažnja na jednu misao, sliku, pojam. Postoje i *mindfullnes* tehnike meditacije u kojima praktikant nastoji ne misliti ništa ili je samo svjestan svojih misli, kao objektivni promatrač. *Body scan* je meditativna tehnika u kojoj praktikant vizualizira i promatra svoje tijelo, fokusirajući svoju pažnju na pojedine dijelove tijela.

Tehnike disanja su tehnike u kojima praktikant svjesno promatra proces disanja. Duboko disanje povećava zalihe kisika i stimulira parasimpatički živčani sustav koji je zadužen za stanje smirenosti. Tehnike disanja pomažu da se praktikant osjeća povezano sa svojim tijelom te smanjuje usredotočenost na brige i negativne misli i time umiruje um.

Tapping (tehnika emocionalne slobode - EFT) je tehnika kod koje praktikant prstima pritišće i stimulira točke na tijelu koje se inače koriste u akupunkturi. Nedavno istraživanje (Waite i Holder, 2003) otkrilo je da korištenje EFT značajno povećava pozitivne emocije kao što su nada i radost, a smanjuje negativna emocionalna stanja i anksioznost. Tehnika EFT posebno je učinkovita za smanjenje stresa i anksioznosti jer joj je cilj smanjivanja aktivnosti amigdale i hipokampusa centre u mozgu za prepoznavanje straha i ugroženosti.

Slušanje i sviranje klasične glazbe ili koju smo sami izabrali ima sličan učinak na mozak kao meditacija u kojoj se koriste određeni zvukovi - mantre. Novija istraživanja su potvrdila pozitivne učinke glazbe na mozak (Wilkins, Hodges, Laurienti, Steen i Burdette, 2014). Glazba ulazi kroz uši i aktivira cijeli mozak, posebno time stimulira nagradne puteve povezane s pozitivnim emocijama.

Utjecaj tehnike opuštanja transcendentalna meditacija (TM) na inteligenciju, sposobnost učenja i moralne prosudbe

Istraživanje *Unaprjeđenje inteligencije, sposobnosti učenja i moralne prosudbe kroz prakticiranje tehnike TM* provedeno je 1982. u Bangkoku, Thailand pri Institutu za istraživanje ponašanja, Sri-Nakharinwirot University. (Kotchabhakdi, Pipatvervat, Kotchabhakdi, Tapanya i Pornpathkul, 1982)

U ovome istraživanju sudjelovalo je 54 učenika srednje škole. Učenici su bili podijeljeni u tri grupe: kontrolna grupa (18 učenika), grupa koja je redovito prakticirala tehniku TM (18 učenika) i grupa koja je ponekad prakticirala tehniku TM (18 učenika). U inicijalnom testiranju nije bilo nikakve razlike među učenicima na psihotestovima koji su

ispitivali inteligenciju, sposobnost učenja i moralne prosudbe. Nakon 4 mjeseca, psihotestovi su ponovljeni u sve tri grupe. U kontrolnoj grupi nije bilo nikakve razlike između inicijalnog testa i ponovljenoga, no u obje druge grupe došlo je do značajnoga poboljšanja inteligencije, sposobnosti učenja i moralne prosudbe i to kod grupe koja je redovito prakticirala tehniku TM poboljšanje je bilo značajnije. Sveukupna poboljšanja su bila: 10 % na inteligenciju, 14 % na sposobnost učenja i čak 58 % na moralne prosudbe kod učenika koji su redovito prakticirali tehniku TM te 2,9% na inteligenciju, 3 % na sposobnost učenja i 16 % na moralne prosudbe kod učenika koji nisu redovito prakticirali tehniku TM. U nastavku istraživanja otkriveno je da su oni učenici koji su prestali u potpunosti prakticirati tehniku TM zadržali sve benefite koje su postigli u vrijeme dok su tehniku prakticirali redovito. U istraživanju je još primjećeno da su inteligencija pojedinca usko povezana s moralnom prosudbom.

Prakticiranje tehnike TM proizvodi u praktikantu jedinstveno stanje svijesti koje je između spavanja i sanjanja, ali u budnom stanju (stanje svjesnog dubokog odmora). Moždani se valovi u ovome stanju spuštaju na frekvenciju alpha i theta, amplitude se moždanih valova usklađuju. Usklađivanje se prвobitno događa između različitih područja u mozgu unutar iste hemisfere, a zatim se usklađuju hemisfere međusobno (Banquet, 1972, 1973). Na to usklađivanje, tijelo praktikanta reagira povećanom ili potpunom opuštenošću tijela, smanjenjem lučenja kortizola (što je biokemijski pokazatelj stresa), disanje se produbljuje i usporava, otkucaju srca se usporavaju i raste otpornost kože (što je psihologički pokazatelj stresa) (Jeening, 1975). Prema tome, praktikanti tehnike TM-a okolinu će doživljavati manje stresnom, manje zastrašujućom bez visokih emocionalnih amplituda ili psiholoških uzbudjenja, anksioznosti, straha, depresije i sl. (Shaw i Kolb, 1975).

Tijekom prakticiranja tehnike TM, snažna neurološka povezanost između srednjega prednjeg cortexa (dio mozga koji procesira informacije povezane sa samosviješću i vlastitim doživljajima te doživljajem samoga sebe) i centra u mozgu za strah slabi što znači da praktikant ne reagira prijeteće i sa strahom na podražaje i negativne doživljaje već će na takve doživljaje reagirati smirenije i racionalnije što je posljedica učvršćivanja centra u mozgu zaduženog za rasuđivanje (Banquet, 1972, 1973).

Sposobnost učenja, a prema tome i bržeg zapamćivanja svojevrstan je nusproizvod meditativnoga stanja svijesti. S obzirom da praktikant tijekom prakticiranja tehnike vježba koncentraciju i usredotočenost, kao i bivanja u sadašnjem trenutku, poboljšava se koncentracija, fokus i produktivnost, a također se povećava i otpornost na ometanje izvana (Kotchabhakdi, Pipatvervat, Kotchabhakdi, Tapanya i Pornpathkul, 1982).

Primjena tehnike opuštanja sjedenje u tišini u formalnom obrazovanju

Istraživanje koje je provela dipl. učiteljica Vojnić, (2015) u okviru svojeg diplomskog rada: *Sjedenje u tišini: Utjecaj metode na stvaranje boljeg razrednog ozračja u osnovnoj školi*. Istraživanje je provedeno na učenicima od 1. i 5. razreda osnovne škole te učenicima 1. razreda srednje škole i prve godine fakulteta kao i roditeljima učenika 1. razreda osnovne škole. Istraživačka pitanja koja su postavljena na početku istraživanja bila su: 1. Utječe li

redovito prakticiranje vježbe *sjedenja u tišini* na stvaranje boljeg odgojno-obrazovnoga razrednoga okruženja? i 2. Prihvaćaju li roditelji vježbu *sjedenja u tišini*? Polazne prepostavke za postavljanje hipoteza su bile da su učenici svakom novom generacijom sve nemirniji, da imaju sve kraću sposobnost zadržavanja pažnje i da su sklona neprijateljskom ponašanju te da bi im vježba *sjedenje u tišini* trebala pomoći da unaprijede svoje socioemotivne i kognitivne sposobnosti. Drugo, roditelji su svjesni neprihvatljivih oblika ponašanja kod vlastite djece kako u školi, tako i kod kuće te da bi stoga trebali pokazati interes za suradnju sa školom i projektom vježbanja *sjedenja u tišini*.

Rezultati provedenoga istraživanja pokazali su da je u početku učenicima bilo teško zadržati koncentraciju i usmjerenošću pažnje na jednu misao ili disanje i sjediti mirno zatvorenih očiju dulje od minute. Svakodnevnom praksom i vrijeme sjedenja u tišini se povećavalo. Učenici su tijekom drugog mjeseca svakodnevnoga prakticiranja vježbe počeli prihvaćati vježbu kao dio njihove svakodnevice, nisu pružali otpor te su je počeli s lakoćom i užitkom raditi. Najteže je bilo učenicima koji imaju poremećaj pažnje i veliki unutarnji motorički nemir. Bilo im je teško mirno sjediti, ali nisu pružali otpor. Tijekom sljedeće školske godine, projekt *sjedenja u tišini* se nastavio te je vježba postala metoda stvaranja mira u razredu. Učenici su samoinicijativno radili vježbu i uživali u njoj te su jedni druge motivirali za izvođenje.

U potpunosti je potvrđena pretpostavka da redovito prakticiranje metode *sjedenje u tišini* kod učenika nižih razreda formalnoga obrazovanja utječe na stvaranje boljeg odgojno-obrazovnoga razrednog okruženja, smanjenje buke, stvaranje osobnoga mira, preispitivanje postupaka i bolju koncentraciju za rad. Redovito prakticiranje *sjedenja u tišini* trenutno umiruje većinu učenika, smanjuje buku, stvara povoljnu radnu disciplinu, odlična je metoda za pojačavanje usredotočenosti i razvijanja pažnje. Nadalje, sjedenje u tišini pridonosi pravilnom disanju, emocionalnoj ravnoteži, sabranosti i postojanosti. Ono također povećava izdržljivost i strpljenje. Pamćenje se poboljšava, moć shvaćanja i sposobnost primanja ideja i dojmova. Maria Montessori ističe važnost opuštanja te ga je nazvala - pouka tišini. Ona navodi da djeca na vježbama tišine postaju svjesniji svojih tijela te da je potrebno naći ugodno mjesto za vježbanje, po mogućnosti sa zatvorenim očima (Vojnić, 2008).

U mnogim zemljama (Australija, Indija, Ujedinjeno Kraljevstvo, Thailand) postoje programi u vrtićima i školama u kojima djeca prakticiraju razne tehnike opuštanja kao što su afirmacije, vizualizacije, meditacije i vježbe usredotočenoga disanja.

Zaključak

Cilj odgoja i obrazovanja je pomoći djetetu da izraste u samostalnog, obrazovanog čovjeka s izgrađenim dobrom karakterom koji će moći dati svoj najbolji doprinos zajednici u kojoj živi.

Do prije samo 10-20 godina unatrag, prije pojave sofisticiranih tehnoloških uređaja

s pripadajućim virtualnim interaktivnim i neinteraktivnim sadržajima, odgoj je bio mnogo jednostavniji, razvoj dječjeg mozga, kognitivnih, socioemocionalnih i motoričkih sposobnosti se nije ometao. Prihvácajući tehnologiju u sve aspekte svakodnevnoga života, moramo se suočiti s posljedicama korištenja tehnologije o kojima donedavno nismo ništa znali. Prerano i prekomjerno korištenje tehnologija i konzumacija virtualnih sadržaja direktno utječe na razvoj mozga kod djece i ometa razvijanje najvažnijih radnji kao što su fina i gruba motorika, govor, ravnoteža i okretanje. Nedovoljno korištenje tih radnji je opasno jer te radnje stimuliraju najvažnije dijelove mozga. Takav manjak stimulacije centara u mozgu kroz aktivnost dovodi do smanjenog broja sinapsi i povezano je s inteligencijom te kasnijim potencijalnim razvojem.

Ipak, virtualna stvarnost djeci je mnogo privlačnija od dosadne svakodnevica. Naviknuti na vizualne i auditivne senzacije i visoku razinu stimulacije koju dobivaju kroz konzumaciju virtualnih sadržaja, boravak u školi, u kojoj su podražaji takve vrste svedeni na minimum, stvara motorički i mentalni nemir kod djece, obrada informacija postaje otežana, javljaju se poteškoće u učenju i sindrom raspršenosti pažnje. Radi nesnalaženja u stvarnosti, djeca su mnogo lošija u uspostavljanju zdrave socijalne interakcije s vršnjacima te su emocionalno neosjetljivija prema drugima, a prema sebi emocionalno nezrelja. Sukladno tome, ponašanje takve djece je neprihvatljivo, uz nemirujuće, agresivno ili samo nemirno. U tom slučaju kažnjavanje učenika za neprihvatljive oblike ponašanja može stvoriti samo još više neprihvatljivoga ponašanja.

Mogući "lijek" za ponovno uspostavljanje ravnoteže u mozgu i discipline u razredu, upravo su vježbe opuštanja u kojima djeca imaju priliku razviti veći stupanj samosvijesti, koncentracije, socijalne empatije i poboljšati vještine učenja.

Literatura

- Banquet, J. P. (1972) EEG and Meditation. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 33, 454.
- Banquet, J. P. (1973) Spectral Analysis of the EEG in Meditation. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 35, 143 - 151.
- Benson, H. i Klipper, M. Z. (1975) *The Relaxation Response*. Herper Collins e-books.
- Engert, V., Kok, E. B., Papassotiriou, I., Chrousos, G.P. i Singer, T. (2017). Specific reduction in cortisol stress reactivity after social but not attention-based mental training. *Science Advances*3, 10.
- Gawain, S. (1994). *Kreativna vizualizacija*. Zagreb: M.G.V.
- Hildebrandt, L.K., McCall, C. i Singer, T. (2017). Differential Effects of Attention, Compassion, and Socio-Cognitively Based Mental Practices on Self-Reports of Mindfulness and Compassion. *Mindfulness* (2017) 8, 1488–1512; Ovaj članak je objavljen putem otvorenog pristupa s internetske poveznice springerlink.com.

- Jevning, R. (1975). Plasma Prolactin and Cortisol during Transcendental Meditation. *Zbornik radova Endocrine Society 57th Annual Meeting*, 1 (str. 143-144), New York City.
- Klaić, B. (1978). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Kotchabhakdi, N. J., Pipatvervat, S., Kotchabhakdi, N., Tapanya, P. i Pornpathkul, S. (1982). *Improvement of intelligence, learning ability and moral judgment through the practice of the transcendental meditation technique*. Proceedings of the Second Asian Workshop on Child and Adolescent Development, February 15-24. 1982, Bangkok and Bangsaen. Bangkok, Thailand: Behavioral Science Research Institute, Sri-Nakharinwirot University.
- Pavičić, T. i Šurić, J. (2014). Učinci izloženosti mlađih medijskim sadržajima. *Zbornik radova 14. dani Mate Demarina: Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja* (str. 211-219). Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Ružić, M., Debeljuh, A. i Rajović, R. (2014). Modern challenges in the use of information and communication technologies and encouraging divergent thinking in preschool children. *Zbornik radova 14. dani Mate Demarina: Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja* (str. 253-262). Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W. i Astin, J. A. (2008). *Toward the Integration of Meditation into Higher Education: A Review of Research*. Prepared for the Center for Contemplative Mind in Society. Preuzeto 5. ožujka 2918. s <http://prsinstitute.org/downloads/related/spiritualsciences/meditation/TowardtheIntegrationofMeditationintoHigherEducation.pdf>
- Shaw, R. i Kolb, D. (1977). Reaction Time Following the Transcendental Meditation Technique. In *Collected Papers*, 1, 309-311.
- Sibila, R. (1994). *Maharishiева transcendentalna medijacija - uvod*. Zagreb: Hermes izdavaštvo.
- The Maharishi effect: *Results of scientific research 1974-1990*. Fairfield, Iowa, USA: Maharishi International University Press.
- Uvodć Vranić, Lj. (2016). *Devet vježbi opuštanja na kauču*. Zagreb: Udruga za unapređivanje obiteljskog života "Petkom u pet".
- Velički, V. i Topolovčan, T. (2017). Neuroznanost, nastava, učenje i razvoj govora. U Milan Matijević (Ur.), *Nastava i škola za net-generacije* (str. 77-114). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Vojnić, T. (2008). *Priručnik za primjenu ljudskih vrijednosti u osnovnim školama*. Zagreb: SSVH.
- Vojnić, T. (2015). *Sjedenje u tišini: Utjecaj metode na stvaranje boljeg razrednog ozračja u osnovnoj školi* (Diplomski rad). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Wickens, Andrew P. (2015). *A History of the Brain: From Stone Age Surgery to Modern Neuroscience*. London: Psychology Press.
- Wilkins, R. W., Hodges, D. A., Laurienti, P. J., Steen, M. i Burdette, J. H. (2014). Network Science and the Effects of Music Preference on Functional Brain Connectivity: From Beethoven to Eminem. *Scientific Reports*, 4.
- EFT: <https://www.srmhp.org/0201/emotional-freedom-technique.html>, Preuzeto 9.

ožujka 2018.

Robert W. Coleman Elementary School: <http://www.baltimorecityschools.org/Page/5729> 011.3.2018, Preuzeto 11. ožujka 2018.

Tehnike opuštanja, popis: <https://positivepsychologyprogram.com/relaxation-exercises-techniques-music-meditations>, Preuzeto 3. ožujka 2018.

Relaxation Techniques as Alternative to Class Punishment

Irena Mikšić

Abstract – Nowadays, in the age of modern technology even the youngest pupils are immersed into the virtual world of computer games and social networks. Experts in the field of education as well as neuroscientists are warning about the increasing harmful levels of virtual media consumption and their effect on the cognitive, social and emotional development of children. An increase of attention deficit disorder is now evident in students of all ages, as well as lack of concentration, hyperactivity disorders and learning difficulties, all caused by the lack of physical activity and excessive virtual media consumption. During classes students are less focused showing a noticeable lack of motivation accompanied by evident frustration and frequent physical restlessness. Teachers must resort to various methods to control such situations during classes. Some methods are no longer effective, while other methods only aggravate the situation. Relaxation techniques are a valid alternative to class punishment in the cases of misdemeanor. In this paper it will be presented a few relaxation methods, explained the effects each method has on cognitive, neurological, social and emotional development of students as well as determine benefits to students in their academic and personal development during the process of education.

Key words: education, upbringing, learning difficulties, relaxation techniques, virtual media.

Međunarodni znanstveno-stručni simpozij
17. Dani Mate Demarina:
Odgoj i obrazovanje – budućnost civilizacije
7. – 8. lipnja 2018., Petrinja, Hrvatska

Pregledni rad

Konstruktivna igra kao sredstvo usvajanja osnovnih matematičkih pojmove kod djece predškolske dobi

Josipa Pajas

DV Tratinčica, Zagreb, Hrvatska
josipa.solcic@gmail.com

Sažetak - Dječja igra je kompleksan pojam i postoji mnogo definicija iste iz kojih proizlaze i različite podjele igre kroz koju dijete razvija kompetencije koje postavljaju temelj za cjeloživotno učenje. Specifična kompetencija koja se obrađuje u radu je matematička kompetencija koju djeца usvajaju kroz jednu od najrasprostranjenijih igara u dječjem vrtiću – konstruktivnu igru. Jedan od specifičnih ciljeva istraživanja je nadogradnja postojećih i usvajanje novih osnovnih matematičkih pojmove putem konstruktivne igre. U akcijskom istraživanju, sudjelovalo je 24 ispitanika, od kojih 22 djece predškolske dobe skupine, odgojitelj/istraživač i pedagog/kritički prijatelj. Podaci su prikupljeni kroz sustavno promatranje, istraživački dnevnik i foto i video dokumentaciju. Rezultati istraživanja relevantni za rad ukazuju na ubrzano usvajanje različitih oblika konzervacije i koordinatnog sustava uz uočavanje odnosa i smjerova u prostoru, veći stupanj usvojenosti oblika, mjerjenje i iskazivanje razlike u centimetrima umjesto opisno (npr. duže-kraće) te ubrzaniji razvoj načela brojenja usporedno s onim opisanim u proučavanoj literaturi. Prezentirani rezultati istraživanja ukazuju da, uz ostale kompetencije koje se usvajaju putem konstruktivne igre, ista ima velik značaj u poticanju djece na aktivno konstruiranje i sukonstruiranje znanja iz matematičkog područja.

Ključne riječi: dijete predškolske dobi, konstruktivna igra, usvajanje osnovnih matematičkih pojmove, akcijsko istraživanje

Uvod

Igra je predmet istraživanja većine suvremenih autora koji je razmatraju i definiraju iz različitog aspekta. Bruner (1976, prema Duran, 2003) detaljnije objašnjava kako se pojava igre ne može potpuno i nepogrešivo obuhvatiti samo jednom definicijom zbog toga što su igra i njezini elementi predmet proučavanja različitih grana znanosti. Starc, Čudina Obradović, Pleša, Profaca, Letica (2004) navode da je igra temeljna aktivnost

djetinjstva i upravo ta aktivnost je arena u kojoj djeca iskušavaju različite aspekte socijalnog, emocionalnog, tjelesnog i spoznajnog razvoja. Navedena definicija mogla bi se upotpuniti definicijom Stevanovića (2000) koji izjavljuje da igra kao višenamjenska aktivnost stvara napetost, uzbuđenje i ostvaruje se u jedinstvenim verbalnim i neverbalnim komunikacijama kao što su signali, dogovori, pravila, poruke i zahtjevi. Autor navedeno nadopunjuje kako je igra intrinzično motivirana akcija i zaključuje da je zato uvijek slobodna, otvorena i vrijedna za djecu.

Došen-Dobud (1982) svrstava konstruktivnu igru u izrazito razvijenu simboličku igru stavlјajući poveznicu između naglaska dječeg govora na akciji i elementima građenja kao predmetnim simbolima. Starc i sur. (2004) konstruktivnu igru definiraju kao igru u kojoj se dijete služi predmetima kojima barata s namjerom da nešto stvori, dok Peteh (2008) promatra konstruktivnu igru kao igru u kojoj se prema elementima postavlja cilj igre te se u skladu s ciljem planiraju određene aktivnosti.

Prema Aister (2009), Irskom okviru kurikuluma, navedeno se može sažeti da konstruktivna igra uključuje građenje nečega pomoću pedagoški neoblikovanih materijala ili didaktičkih igračaka, a kako se dijete razvija igra postaje složenija. Navedeno potvrđuje i Starks (1960) opisujući kako se konstruktivni materijal, koji je jako prilagodljiv, može upotrijebiti na mnogo načina ovisno o graditelju i njegovom iskustvu, te pruža mnogo prilika za rast i razvoj kroz svako razdoblje djetinjstva što ga čini idealnim materijalom za dječje vrtiće.

Proces učenja djece autorica Slunjski (2015) uspoređuje sa spiralnim napredovanjem koje vodi kvalitativnim i kvantitativnim transformacijama kompetencija djece koja uče. Sa spiralnim tijekom i napredovanjem se, također, povezuje i akcijsko istraživanje koje prema Kemmis i Wilkinson (Miljak, 2000, prema Slunjski, 2001) ima svrhu pomoći u ispitivanju realnosti s ciljem da je promijene.

Definicija prema autorima Bognar i Matijević (1993, prema Slunjski, 2011, str. 93) glasi kako je „akcijsko istraživanje specifična vrsta empirijskog istraživanja koje se provodi uz neposredno pedagoško djelovanje. To je znanstveno utemeljeno mijenjanje pedagoškog procesa u kojem se glavni organizatori i kreatori toga procesa pojavljuju istovremeno i kao istraživači.“ U akcijskom istraživanju naglašava se i „istraživanje problema u neposrednoj praksi s ciljem unapređivanja prakse njezinim poznavanjem ili osvješćivanjem i postupno građenje nove teorije“ Lewin (Šagud, 2006, prema Slunjski, 2016, str. 132).

U radu se ističe konstruktivna igra koja je prema Rubin (1976-1980; prema Trageton, 2007) premalo zastupljena u istraživanjima iako je konstruktivna igra najzastupljenija i najraširenija igra djece predškolske dobi. Isto ističu Wolfgang, Stannard, Jones (2001) navodeći da je igra kockama centralna aktivnost u igrama djece predškolske dobi. Trageton (2007) smatra da postoji znatan nedostatak znanja o 3D konstruktivnim igram, a upravo ona (Starks, 1960) se može povezati sa svim razvojnim područjima kod djece.

Djeca se bave značajnim matematičkim razmišljanjima u svojoj igri, osobito ako imaju dovoljno znanja o igračkama ili materijalima koje koriste. Uz razumljiv i motivirajući zadatok i poznat i ugodan kontekst (Aleksander, White, Daugherty, 1997, prema Sarama, Clements, 2009) matematika može biti neprimjetno integrirana u dječju

igru i aktivnosti. Ali, to obično zahtijeva odraslu osobu koja zna stvoriti poticajno okruženje i pružiti izazove, prijedloge, zadatke i koristiti pravilnu komunikaciju. Peteh (2008) objašnjava kako je dijete potrebno uvesti u svijet matematike na specifičan način koji odgovara djetetovim psihofizičkim mogućnostima shvaćanja – igrom, promatranjem, manipulacijom. Usvajanje osnovnih matematičkih funkcija utječe na razvoj svih psihičkih funkcija (Peteh, 2008). Matematika i matematički sadržaji se kao crvena nit provlače kroz sve dječje igre i aktivnosti (Marendić, 2009), stoga je važno da i odgojitelji znaju više o tome kako djeca koriste matematički način mišljenja i usvajaju matematička znanja, kako bi se osigurali poboljšani matematički ishodi (Marcus, Perry, Dockett, MacDonald, 2016).

Johnson (1933) napominje važnost prepoznavanja mogućnosti u konstruktivnoj igri, stvarno zanimanje i interes odgojitelja, predviđanje prostora i vremena za nju i zaštitu djece od ometanja i obeshrabrvanja od manje zainteresiranih individualaca. Hirsch (1996, prema Wolfgang i sur., 2001) povezuje znanja konstruktivne igre s usvajanjem osnovnih matematičkih pojmove ističući kako konstruktivna igra nudi djetetu priliku klasificirati, mjeriti, ustaliti redoslijed, brojati, koristiti razlomke te djeca mogu postati svjesna dubine, širine, dužine, simetrije, oblika i prostora. Stoga se vještine koje su potrebne u konstruktivnim igramu mogu smatrati temeljem za kasnije kognitivne strukture (Kamii, 1972, 1982, Piaget, Szeminska, 1952, prema Wolfgang i sur., 2001) koje su potrebne za brojeve i matematičke vještine i učenje (Zammarelli, Burton, 1977, Liedtke, 1995, Fennema, 1996, Reifel, 1996a, Vondrak, 1996, Ginsburg, Balfanz, Greenes, 1999, Ginsburg, Inoue, Seo, 1999, prema Wolfgang i sur., 2001).

Jedna od ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014, str. 28) je matematička kompetencija koja se „razvija poticanjem djeteta na razvijanje i primjenu matematičkog mišljenja u rješavanju problema, u različitim aktivnostima i svakidašnjim situacijama“.

Prvi ciklus akcijskog istraživanja uključivao je prikupljanje podataka o odgojnoj skupini, odnosno uočavanje problema unutar iste kao i uočavanje najčešće vrste igre putem koje bi moglo doći do rješavanja problema. Tijekom drugog ciklusa, nadopunom materijalnog okruženja, praćene su promjene u strukturi konstruktivne igre usporedno s praćenjem razvoja kompetencija kod djece. Treći ciklus akcijskog istraživanja bio je usmjeren prema dugotrajnoj aktivnosti konstruiranja uz pravilno korištenje stečenih znanja tijekom drugog ciklusa.

Evaluacija akcijskog istraživanja provedena je sintezom prikupljenih podataka. Na temelju sinteze podataka radila se procjena razvoja matematičkih kompetencija i konstruktivne igre. Završna refleksija na provedeno akcijsko istraživanje održena je u suradnji s pedagogom kao kritičkim prijateljem.

Iz iscrpnih rezultata provedenog istraživanja u ovom radu se podnosi izvještaj o jednom od specifičnih ciljeva istraživanja – na koji način se pomoću konstruktivne igre može doći do usvajanja osnovnih matematičkih pojmove kao i do promišljenog korištenja istih.

Istraživački kontekst

U istraživanju su sudjelovala 24 ispitanika, 22 djece jedne predškolske dobne skupine (djeca u dobi od 5 godina do polaska u školu), odgojitelj/istraživač i pedagog/kritički prijatelj. Važno je napomenuti kako je u istraživanju sudjelovao samo jedan odgojitelj odgojne skupine. Uzorak djece odabran je prema odgojnoj skupini kojoj je odgojitelj dodijeljen.

Soba dnevnog boravka podijeljena je u sljedeće centre aktivnosti: likovni centar, stolno-manipulativni centar, centar predčitačkih i prematematičkih vještina, centar građenja, centar društvenih igara, centar za mirne aktivnosti i centar kuhinje i obitelji. Centri aktivnosti opremljeni su pedagoški neoblikovanim materijalom, koji ne privlači pažnju djece, i gotovim didaktičkim sredstvima.

Djeca odgojne skupine grupiraju se u manje skupine i ne dopuštaju drugoj djeci da se priključe aktivnosti, djevojčice se često odvajaju od dječaka, primijećeno je često ruganje među djecom i „tužakanje“ odgojitelju bez razloga. Aktivnosti koje djeca samostalno odabiru najčešće ne predstavljaju izazov za nadogradnju postojećeg znanja te se pojavljuju učestali sukobi među djecom.

Vrste igara koje se najčešće pojavljuju tijekom dana su: simboličke igre u centru kuhinje s kratkim trajanjem, likovne aktivnosti sa stalnom upotrebom šablona, često konstruiranje kinetičkim pijeskom, konstruktivne igre Lego kockama, konstruktivne igre u svrhu simboličke igre uz korištenje raznovrsnog građevnog materijala, slaganje puzala i povremeno igranje društvenih igara.

Problem i plan istraživanja

Akcijsko istraživanje provedeno je prvenstveno zbog želje odgojitelja za detektiranjem i rješavanjem postojećih problema u odgojnoj skupini kao i individualnim stručnim usavršavanjem i profesionalnim rastom na istom području.

Čini se da djeca predškolske odgojne skupine ne ostvaruju kompleksnost igre u skladu sa svojom kronološkom i razvojnom dobi. Na to upućuje prisutna nervosa u odgojnoj skupini zbog čestih fizičkih i verbalnih sukoba, niska intrinzična motiviranost djece za aktivnosti što se očituje čestom promjenom aktivnosti i odustajanjem od iste. Za sukobe, koji kulminiraju tijekom aktivnosti, djeca nemaju usvojene postupke za samostalno rješavanje istih te je potrebna česta intervencija odgojitelja.

Navedenim se dolazi do pitanja:

1. Zašto je zainteresiranost djece u odgojnoj skupini za aktivnosti kratka?
2. Kako poticanje međuvršnjačkog učenja, suradnje i dogovaranja utječe na smanjenje učestalih sukoba u odgojnoj skupini?
3. Koja aktivnost bi potaknula navedeno i potaknula razvoj intrinzične motivacije za stjecanjem novih znanja, kompetencija i ustrajnost u igri?
4. Kako dostupni konstruktivni materijal utječe na stupanj složenosti konstruktivne igre?
5. Što je potrebno promijeniti u prostorno-materijalnom okruženju kako bi se i

unaprijedio stupanj složenosti konstruktivne igre?

6. Kako je nadopuna prostorno-materijalnog okruženja utjecala na stupanj složenosti konstruktivne igre i razvoj osnovnih matematičkih pojmoveva?

Budući da u intrinzično motiviranim aktivnostima djeca manje ulaze u sukobe, smiruje se napetost i stvara se ugodna radna atmosfera, odgojitelj odlučuje promatranjem uočiti aktivnost koja bi mogla zainteresirati veći broj djece, a koja ih istovremeno potiče na međuvršnjačko učenje, suradnju i dogovaranje, predstavlja im izazov za aktivno konstruiranje i sukonstruiranje novih znanja i kompetencija te je pogodna za stjecanje novih vještina, što su ujedno i ciljevi istraživanja. Jedan od specifičnih ciljeva istraživanja je nadogradnja postojećih i usvajanje novih osnovnih matematičkih pojmoveva putem konstruktivne igre.

Odgojne vrijednosti od kojih se polazi u radu su suradnja djece, uključenost i samostalnost djece tijekom aktivnosti, motivacija za napretkom i unapređenjem aktivnosti isto kao i propitivanje i mijenjanje vlastite odgojno-obrazovne prakse.

Kriteriji prema kojima se procjenjuje uspješnost ostvarenja planiranog specifičnog cilja su sljedeća:

1. Smanjenje broja sukoba u odgojnoj skupini
2. Samostalno dolaženje do novih zaključaka
3. Vidljivo međuvršnjačko učenje
4. Ustrajanje u aktivnostima
5. Svladavanje različitih oblika konzervacije
6. Imenovanje, mjerjenje i uspoređivanje veličina
7. Razvoj i korištenje opažajnog koordinatnog sustava
8. Brojanje do 13 ili više uz pokazivanje
9. Mehaničko brojanje do 30 ili više
10. Rješavanje zadataka zbrajanja i oduzimanja na konkretnim materijalima do 10
11. Određivanje „u glavi“ za 1 više ili za 1 manje

Istraživanje je provedeno u periodu jedne pedagoške godine.

Za ostvarenje specifičnog cilja predviđa se da djeca samostalno i uz odgojitelja u različitim ulogama kao i međusobno dolaze do usvajanja osnovnih matematičkih pojmoveva putem konstruktivne igre kroz tri ciklusa; kroz prvi ciklus bi trebalo biti vidljivo izmjenjivanje konstruktivne igre u svrhu simboličke igre uz korištenje raznovrsnog građevnog materijala i simboličke igre u koju je implementirana konstruktivna igra, drugi ciklus bi bio konstruiranje jednostavnih maketa prema sjećanju bez nacrta, što bi trebalo rezultirati trećim ciklusom, odnosno konstruktivnom igrom istim građevnim materijalom prema nacrту usmjerenom ka dugotrajnoj aktivnosti konstrukcije i to sve uz pravilno primjenjivanje osnovnih matematičkih pojmoveva.

U sva tri ciklusa podaci se prikupljaju pomoću sustavnog opažanja (videosnimke i fotografije aktivnosti, bilješke na temelju sustavnog opažanja, analiza aktivnosti djece, istraživački dnevnik odgojitelja, izjave kritičkog prijatelja, izjave djece)

Proces ostvarivanja akcijskog istraživanja

Ciklus 1

Akcijsko istraživanje započeto je promatranjem svih aktivnosti u odgojnoj skupini kada je krenula spontana konstruktivna igra troje djece u centru građenja. Nakon nekog vremena pridružuje im se još petorica dječaka i paralelno se konstruiraju „grad“ i „garaža“ koja se zajedničkim dogовором prenamjenjuje u „zoološki vrt“. Konstrukcije se naknadno simboličkom igrom gradnje ceste povezuju u jednu. Ista vrsta aktivnosti ponavlja se nekoliko dana za redom. Tijekom aktivnosti izmjenjuju se periodi konstruiranja u svrhu simboličke igre i simbolička igra u koju je implementirana konstruktivna igra.

Primjer 1 - Izdvojeno iz istraživačkog dnevnika:

„Kreće gradnja s elementima simboličke igre.

Dječak 1: „Za gradnju su nam potrebne kocke i nisam im dao odmora do 15 sati. Moraju imati gablec.“

Odgojitelj: „Koje je radno vrijeme radnika?“

Dječak 1: „Od 5 do 20 sati.“

Dječak 2: „Onda imamo 3 gableca na dan.“

Petero djece nastavlja konstruiranje stana pretvarajući se da su građevinski radnici pomoću dogovaranja bez upotrebe osnovnih matematičkih pojmoveva.“

Tijekom refleksije na aktivnosti koje su zadnjih nekoliko dana uočene u odgojnoj skupini kritički prijatelj/pedagog izražava nedoumicu treba li nastaviti istraživanje u smjeru razvoja konstruktivne igre za koju djeca pokazuju iznimani interes ili istu povezati s usvajanjem osnovnih matematičkih pojmoveva. Odgojitelj/istraživač odlučuje da će pokušati u igru uvođenjem novih poticaja potaknuti daljnju suradnju djece i usvajanje osnovnih matematičkih pojmoveva. Materijali koje je odgojitelj/istraživač odlučio u sljedećim aktivnostima ponuditi djeci: ravnala, papir, olovke, fotografije građevina različitih arhitektonskih stilova, kocke prešanog papira, drvofiks, kistovi.

Osvrt kritičkog prijatelja

„Smatra se potrebnim napomenuti kako su u navedenoj odgojnoj skupini uočena brojna neprimjerena ponašanja te je često u istoj prevladavala buka kao posljedica sukoba među djecom. S druge strane smatra se potrebnim istaknuti kako je došlo do promjene u atmosferi odgojne skupine kada su djeca uvidjela da odgojitelj pokazuje iskreni interes za njihove igre i aktivnosti, a naročito, u ovom slučaju, konstruktivnu igru.“

Ciklus 2

Ciklus 2 započinje u siječnju 2017. kada su djeca odlučila obilježiti početak rukometnog prvenstva. Indirektnim stavljanjem kocaka prešanog papira na stol djeca ih uočavaju i odlučuju sagraditi rukometni gol. Samoinicijativno traže odgojitelja „neku vrstu ljestvica“, na što im se u igru dodaje drvofiks i kistovi.

Primjer 2 – iz istraživačkog dnevnika i izjava djeteta:

„Djeca tijekom aktivnosti vodoravno grade jednakog dugačke stative i stavljujući ih u okomiti položaj shvaćaju da se dužina nije promijenila.“

„Sve stative moraju biti iste visine.“

Budući da su sva djeca pratila rukometno prvenstvo u konstruktivnim igrama je često prisutna gradnja rukometnog terena slaganjem kockica. Tijekom navedene aktivnosti prvi put se uočava samoinicijativna izrada nacrta i upotreba ravnala. Ravnala su tijekom aktivnosti poslužila kako bi djeca na rukometnom terenu izmjerila „šesterac“ što su udaljili 6 centimetara od gola, zatim „linija 7 metara“ koja je bila udaljena 7 centimetara od gola i „deveterac“ koji su udaljili 9 centimetara od gola. Mjerenjem 4 kartona koji služe kao „igralište“ djeca dolaze do zaključka da će igralište biti dugačko 77 centimetara tako što preklapaju kraj jednog ravnala na 30 centimetara i početak drugog ravnala na nuli.

Primjer 3 – iz istraživačkog dnevnika:

Odgojitelj: „Kako si izmjerio dužinu od 77 centimetara?“

Dječak: „Pa lijepo. Tu je 30 na jednom ravnalu, i još 30 centimetara na drugom, to je 60 i još 17 s trećeg ravnala i to je 77 centimetara.“

U aktivnostima se uočeni svi kriteriji prema kojima se procjenjuje uspješnost ostvarivanja specifičnog cilja uključujući i rješavanje problema metodom dosjećanja i postavljanja hipoteza, provjeravanje, odbacivanje istih i postavljanje novih. Maketa rukometnog terena izložena je u prostor garderobe, a kod djece je vidljivo zadovoljstvo postignutim. Odgojitelj primjećuje kako bi bilo poželjno izraditi „Mapu građenja“ s fotografijama djece u aktivnostima, kako bi se lakše prisjećala određenih postupaka tijekom konstruiranja. Uz navedeno za treći ciklus aktivnosti potrebno je materijalno okruženje nadopuniti: stvarnim nacrtima stanova/kuća, tablicu s objašnjениm simbolima koji se nalaze na nacrtu i organizirati posjet studenta građevinskog fakulteta odgojnoj skupini.

Osvrt kritičkog prijatelja

„Odgojitelj je detaljno svakodnevno pratio i dokumentirao razvoj dječjih konstruktivnih igara, bilježio izjave, hipoteze i zaključke djece te s djecom raspravljao o dalnjem tijeku njihovih igara. Također je u raspravama s pedagogom iznosio brojne prijedloge o mogućim načinima unapređivanja dječjih konstruktivnih igara te uvijek „ostavljao prostora“ za djeće prijedloge i aktualne interese.“

Ciklus 3

Nakon završetka rukometnog prvenstva djelomično pada interes za konstruktivne aktivnosti iako su i dalje prisutne tijekom dana. Uvođenjem nacrta stana ponovno raste interes za konstruktivne igre. Sedmoro djece crta vlastite nacrte svake prostorije posebno korespondencijom broja 10:1.

Primjer 4 – iz istraživačkog dnevnika:

„Djeca čitaju s nacrta broj 328 centimetara i zaključuju da to nemogu sagraditi jer je predugačko. Odlučuju sagraditi zid dužine 32 centimetra i 8 milimetara mjereći istu dužinu pomoću preklapanja 2 ravnala. Za sve ostale dužine zidova koriste istu korespondenciju broja.“

Odgojitelj/istraživač je organizirao posjet studenta građevinskog fakulteta odgojnoj skupini. Pripremljeni poticaji su bili: ubrzana videosnimka gradnje kuće, metar, laserski

metar, nacrti kuća/stanova, slamke crvene i plave boje te kocke prešanog papira, drvofiks, kistovi i čvrsta podloga za gradnju većih dimenzija. Tijekom gledanja ubrzane videosnimke djeca uočavaju faze u gradnji kuće i uspoređuju s onime što su vidjeli u stvarnom životu. Konstrukciju 1 gradilo je šestero djece raznovrsnim građevnim materijalom u centru građenja upotrebljavajući slamke kao strujne instalacije, vodovodne instalacije i kanalizaciju. Laserskim metrom su mjerili vlastite visine i samostalno ih bilježili u tablicu visina. Konstrukcija 2 obuhvaćala je čitanje nacrta kuće i konstruiranje iste na tvrdoj podlozi većih dimenzija. Gradnja konstrukcije 2 potrajala je do kraja pedagoške godine te su se uključivala sva djeca odgojne skupine ovisno o interesu. Tijekom cijelog perioda konstruiranja uočeno je iznadprosječno zadovoljavanje kriterija prema kojima se procjenjuje uspješnost istraživanja.

Osvrt kritičkog prijatelja

„Tijekom istraživanja odgojitelj je pokazao kompetenciju podupiranja razvoja konstruktivnih igara djece iz niza uloga koje je, prema vlastitoj procjeni i potrebama mijenjao. Također je vrlo uspješno povezao vlastite i dječje interese koji su se tijekom pedagoške godine mijenjali. Nadalje, teme dječjih konstruktivnih igara odgojitelj je izuzetno vješto povezao s usvajanjem osnovnih matematičkih pojmova, pa su i te vrste znanja bile spontano inkorporirane u dječju igru.“

Tijekom akcijskog istraživanja promatrano je sveukupno 19 aktivnosti kroz 3 ciklusa. Temeljem analize istraživačkog dnevnika i foto i video dokumentacije utvrđene su sljedeće promjene:

- 1.) Tijekom trajanja akcijskog istraživanja nisu zabilježeni sukobi unutar konstruktivnih igara
- 2.) Tijekom svake konstruktivne igre uočeno je višestruko dolaženje do novih zaključaka kako samostalno tako i učestalom suradnjom i međuvršnjačkim učenjem
- 3.) Povećanjem intrinzične motivacije za postizanjem cilja trajanje aktivnosti se vremenski produžilo s jednog sata do nekoliko tjedana
- 4.) U konstruktivnim aktivnostima uočena je prisutnost konzervacije dužine, klasifikacije po bitnim kriterijima, serijacija, korespondencija broja 1:1 i 10:1 i inkluzija klase
- 5.) Javlja se imenovanje mjernih jedinica (centimetara i milimetara), mjerjenje dužina i visina i uspoređivanje razlika u mjerenu brojčano umjesto opisno
- 6.) Kod djece koja su učestalo sudjelovala u konstruktivnim igramu javlja se korištenje opažajnog koordinatnog sustava
- 7.) Uočeno je mehaničko brojanje kod više djece do troznamenkastih brojeva
- 8.) Na konkretnim materijalima djeca su zbrajala i oduzimala i dvoznamenkaste brojeve veće od 10
- 9.) U konstruktivnim igramu često se javljalo određivanje brojeva „u glavi“ i za 5 više ili za 5 manje

Ustrajnost djece u aktivnostima se povećala kada je odgojitelj aktivno kroz sve uloge

počeo sudjelovati u dječjim aktivnostima. Samim povećanjem ustrajnosti zbog povećane intrinzične motivacije uočava se elementarni nivo konstruktivne igre prema kronološkoj dobi djece (konstrukcije grade djeca individualno, a kasnije igra postaje kooperativna i povezujuća) koji potiče suradnju i dogovaranje što je kao izravnu posljedicu imalo smanjenje ili potpuno odsustvo sukoba. Dostupan konstruktivni materijal nije poticao djecu na unapredjenje konstruktivne igre, suradnju i međuvršnjačko učenje od samog početka što je nametnulo važnost dopune prostorno-materijalnog okruženja novim konstruktivnim materijalom. Uvođenjem istog u aktivnosti uočena je suradnja i dogovaranje od samog početka konstruktivne igre što je rezultiralo međuvršnjačkim učenjem tijekom konstruiranja složene konstrukcije s vješto integriranim i pravilno korištenim osnovnim matematičkim pojmovima. Bognar (2006) ističe kako svako istraživanje nastoji pronaći odgovore na postavljena pitanja, ali prava svrha akcijskog istraživanja je u pronalaženju novih perspektiva. Iako su pronađeni odgovori na postavljena pitanja tijekom istraživanja, ovo istraživanje otvara nova pitanja za sve odgojitelje i sve istraživače dječjih igara – koliko se zapravo zna o konstruktivnoj igri?

Umjesto zaključka

Razumijevanje dječje igre neophodno je kako bi je odgojitelj na pravilan način mogao poticati. Provedeno akcijsko istraživanje ukazuje na korelaciju između konstruktivne igre i cjelokupnog dječjeg razvoja, a specifično ukazuje na mogućnost prožimanja osnovnih matematičkih pojmove kroz najrasprostranjeniju, ali nažalost, prema Ness i Farega (2016), nedovoljno zastupljenu u istraživanjima, konstruktivnu igru. U konstruktivnim igramu moguće je uočiti kompletan niz upotrebljenih znanja i vještina koje odgojitelji ne očekuju od djece, zbog čega kod odgojitelja dolazi do pitanja usklađenosti stvarnih razvojnih osobina djece današnjice naspram opisanih razvojnih stupnjeva u Starc i sur. (2004) iz prošlog desetljeća. Pretražujući pojam „konstruktivna igra“ na Portalu znanstvenih članaka Republike hrvatske pretraga ne pokazuju niti jedan rezultat, dok je šest pronađenih rezultata pojma „simbolička igra“. Baza podataka ERIC (Education Resources Information Center) za pojam „konstruktivna igra“ na području predškolskog odgoja pronalazi 12 rezultata, dok za „Role play“ pronalazi 64 rezultata i „Symbolic play“ 12 rezultata. Ovakvi rezultati pretrage znanstvenih baza podataka ukazuju na problem premalo provedenih istraživanja na području Republike Hrvatske, ali i općenito u svijetu, vezanih uz konstruktivnu igru u korelaciji s dječjim razvojnim područjima. Kolika je spremnost stručnjaka na području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja da nepravedno zanemarenu konstruktivnu igru potaknu prema usvajanju nekih novih znanja i vještina, da povećaju dobrobiti djece kroz bogatije iskustvo u konstruktivnoj igri i da pomognu djeci da na matematički način shvate svijet za koji ih pripremaju?

Literatura

- Bognar, B. (2006). Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. *Metodički ogledi*, 13(1), 49-68.
- Došen-Dobud, A. (1982). *Odgoj i slobodne aktivnosti predškolskog djeteta – od igre do humanih*

- vrijednosti. Zagreb: Radničko i narodno sveučilište Moša Pijade.
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Johnson, H. M. (1933). *The art of block building*. New York: The John Day company.
- Marcus, A., Perry, R., Dockett, S., MacDonald, A. (2016). Children noticing their own and others' mathematics in play. *Opening up Mathematic Education Research*. Adelaide: Mathematic Education Research Group od Australasia (MERGA), 437-444. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572326.pdf>, 22.siječnja 2018.
- Marenić, Z. (2009). Teorijski okvir razvoja matematičkih pojmov u dječjem vrtiću. *Metodika*, 10(1), 129-141.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- National Council for Curriculum and Assessment (2009). *Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework*. Retrieved from http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/Guidelines_ENG/Play_ENG.pdf, 21. siječnja 2018.
- Ness, D., Farenga, S. J. (2016). Blocks, Bricks, and Planks: Relationships between Affordance: Visuo-Spatial Constructive Play Objects. *American Journal od Play*, 8(2), 201-227. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096889.pdf> , 27.veljače, 2018.
- Peteh, M. (2008). *Matematika i igra za predškolce*. Zagreb: Alinea.
- Sarama, J., Clements, D. H. (2009). Building Blocks and Cognitive Building Blocks: Playing to Know the World Mathematically. *American Journal od Play*, 1 (3), 313-337. Retrieved from <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-3-article-building-blocks-cognitive-building-blocks.pdf>, 28. veljače 2018.
- Slunjski, E. i suradnici (2016). *Izvan okvira 2: Promjena: Od kompetentnog pojedinca i ustanova do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. i suradnici (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
- Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Starks, E. B. (1960). *Block Building*. Washington DC: EKNE.
- Stevanović, M. (2000). *Predškolska pedagogija: druga knjiga*. Rijeka: Express digitalni tisk d.o.o.
- Trageton, A. (2007). *Construction play development 2-7 years*. ICCP World Play conference: Brno/Czech Republic, 5-7 September. Retrieved from <http://www.iccp-play.org/documents/brno/trageton.pdf>, 21. siječnja 2018.
- Wolfgang, H. C., Stannard, L. L., Jones, I. (2001). Block Play Performance Among Preschoolers As a Predictor od Later School Achievement in Matematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 15 (2), 173-180. Retrieved from

http://www.niu.edu/p20network/_pdfs/work-groups/b-3/Wolfgang_Stanard_Jones_Block-play-perf-predictor.pdf, 22. siječnja 2018.

Constructive play as a mean of adopting basic mathematical concepts in preschool children

Josipa Pajas

Abstract – Children's play is a complex concept and there are many definitions of it from which different classifications of the play are generated. Through children's play the child itself develops the competences that lay the foundation for lifelong learning. The specific competence that is addressed in this paper is mathematical competence that children adopt through one of the most widespread plays in kindergarten - the constructive play. In the action research, with the elements of the ethnographic approach, 24 respondents participated, of which 22 children of pre-school age group, educator/researcher and pedagogue/critical friend. Data was collected through systematic observation, research journal and photo and video documentation. The research results relevant to the paper indicate the accelerated adoption of various forms of conservation and coordinate system, as well as the observation of relationships and directions in the space, the greater degree of adoption of the form, the measurement and expression of the differences in centimeters rather than the descriptive (example, longer-shorter) and accelerated development of the calculation principle when compared to those described in the studied literature. Presented research results show that, in addition to other competences that are adopted through constructive play, the play itself has great significance in encouraging children to actively construct and reconstruct mathematical knowledge.

Key words: action research, pre-school child, constructive play, adoption of basic mathematical terms

Suradnja roditelja i učitelja nekad i danas

Dejana Tavas¹ i Marina Đuranović²

Osnovna škola Vladimira Nazora, Rovinj, Hrvatska¹
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska²
dtavas@yahoo.com ; marina.duranovic@ufzg.hr

Sažetak – Tijekom povijesti, kako se razvijao odgojno-obrazovni sustav, tako su se mijenjali i razvijali oblici suradnje roditelja i škole. U prošlosti je postojalo jasno razgraničenje odgojnih sfera između škole i roditeljskog doma. Utjecaj roditelja na obrazovanje njihove djece izvan kuće, odnosno u odgojno-obrazovnom sustavu, bio je minimalan. Međutim, početkom 20. stoljeća dolazi do preispitivanja ovih granica kao i do različitih pokreta za slobodu odgoja i obrazovanja. U skladu sa svojim roditeljskim pravima roditelji žele biti aktivni sudionici u obrazovanju svoje djece, a samim time i sudjelovati u životu i radu škole. Stoga, dolazi do redefiniranja uloga roditelja i učitelja u odgojno-obrazovnom djelovanju. Oni postaju partneri u stvaranju uvjeta i poticanju razvoja cjelokupnog dječjeg potencijala. Ti partnerski odnosi temelje se na kvalitetnoj komunikaciji, zajedničkom radu i međusobnom uvažavanju. Uvođenjem e-Dnevnika u hrvatske škole roditelji su stalno informirani o napretku svoje djece pa se postavlja pitanje redovitosti njihova dolaska u školu i kvalitete suradnje s učiteljima. Cilj je ovog rada dati kratak prikaz suradnje roditelja i učitelja kroz povijest, ukazati na važnost kvalitete te suradnje i istaknuti njezinu dobrobit kako za učenike, tako i za roditelje i učitelje.

Ključne riječi: dobrobiti suradnje; e-Dnevnik; komunikacija; oblici suradnje roditelja i učitelja.

Povijesni osvrt na suradnju roditelja i škole

Kako se razvijalo društvo, a s njime i odgojno-obrazovni sustav, tako se mijenjala i percepcija o važnosti suradnje roditelja i učitelja. Nju su još davno prepoznali i isticali poznati svjetski pedagozi (Komensky 1592.-1670., Pestalozzi 1746.-1827., Makarenko 1888.-1839. i dr.) no njihova nastojanja nisu bila kontinuirana i u stvarnosti se na roditelje i učitelje gledalo kao na dva različita svijeta s različitim zadaćama – roditelji su bili zaduženi za odgoj djece, a učitelji za njihov školski uspjeh (Rosić, 2005). Jedni se nisu trebali uplatiti u zadaće i obveze drugih.

I hrvatski su pedagozi (Basariček 1884.-1928., Gučetić 1549.-1610., Ilijašević 1814.-1903., Novotny 1833.-1867., Pataki 1905.-1953. i Turić 1861.-1944.) isticali važnost

povezanosti i uključenosti svih sudionika u odgojno-obrazovni proces. Značajan doprinos uključenosti roditelja u život i rad škole donosi *Zakona o pučkom školstvu i preparandijama* (1874). Ovim *Zakonom* roditelji postaju članovi školskih odbora. I časopis *Domaće ognjište* (1900) pokreće se s ciljem povezivanja roditelja i učitelja. S vremenom, roditelji se sve više uključuju u rad škole (Kolak, 2006).

Do sredine prošlog stoljeća roditelji nisu imali puno utjecaja na odgoj i obrazovanje svoje djece izvan obitelji. Suradnja se uglavnom sastojala od odlazaka na roditeljske sastanke, informativne razgovore ili školske svečanosti. U suvremenom svijetu roditelji postaju svjesniji važnosti svoje uključenosti u školu te traže informacije i pravo na sudjelovanje u kreiranju školskog kurikuluma. Oni postavljaju i određene zahtjeve i očekivanja, a od škola očekuju da ih ispune (Maleš, 1996).

Suradnja roditelja i učitelja danas je tema brojnih znanstvenih istraživanja (Doutlik, 2014; Đurišić i Bunijevac, 2017; Jurčić, 2009; Kolak, 2006; Lapat, Opić i Đuranović, 2017; McNeal, 2014; Miljević-Ridički, Pahić i Vizek Vidović 2011; Šteh i Kalin, 2011; Tavas i Bilač, 2011; Vučak, 2000). Istiće se važnost njezine kvalitete kao i brojne dobrobiti koje ona donosi za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa: učenike, roditelje i učitelje.

Oblici suradnje roditelja i učitelja

Prije no što se kratko osvrnemo na oblike suradnje roditelja i učitelja svakako je važno objasniti i termin koji se u zadnje vrijeme često rabi kao istoznačnica terminu suradnja, a to je partnerstvo. Navedeni termini nisu istoznačnice te ćemo pokušati navesti osnovne razlike među njima.

Terminom suradnja roditelja i učitelja najčešće se podrazumijeva na proces međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja i dogovaranja, a radi dijeljenja odgovornosti za dječji razvoj u obitelji i školi. Krajnji je cilj suradnje dobrobit djeteta. Međutim, kada se govori o suradnji u navedenom odnosu nije uvijek jasno definirana uloga roditelja – treba li on biti pasivni sudionik u školskim aktivnostima ili aktivni čimbenik u donošenju odluka vezanih uz rad škole. Pojam partnerstva je široko rasprostranjen i koristi se za opisivanje različitih odnosa i aktivnosti. To je proces, a ne događaj i uključuje odnos između institucija i ljudi unutar tih institucija. Partnerstvo predstavlja razvoj međusobnih uloga, ali i dijeljenje resursa kako bi se ostvario cilj koji se ne može uspješno ostvariti individualno (Maleš, 1996). Općenito, za suradnju možemo reći da ona podrazumijeva uključenost (koja vrlo često zna biti formalna), dok se pod pojmom partnerstva podrazumijevaju kvalitetniji odnosi u kojima su roditelji aktivnije involvirani u život i rad škole. Budući da u našem odgojno-obrazovnom sustavu još uvijek dominiraju suradnički odnosi između roditelja i učitelja (i da se dosta treba raditi kako bi se tek uspostavili partnerski odnosi) ovim terminom ćemo se koristiti dalje u radu i pod njim će se podrazumijevati svi odnosi i aktivnosti između roditelja i učitelja/škole.

Kada se govori o oblicima suradnje roditelja i učitelja oni mogu biti vrlo raznovrsni. Učitelji kroz različite aktivnosti nastoje uključiti roditelje u rad škole: organiziranjem i održavanjem različitih radionica i predavanja za roditelje, uključivanjem roditelja kao suradnika na razrednim i školskim projektima, pozivanjem roditelja kao gosta predavača

na nastavu, angažiranjem roditelja kao pratitelja na različitim izvanškolskim aktivnostima, izletima, ekskurzijama i slično. Danas, uz tradicionalne oblike suradnje roditelja i učitelja (kao što su individualni razgovori, telefonski pozivi, pisane poruke te roditeljski sastanci), sve više se koriste i novi, suvremeniji oblici koji više odgovaraju potrebama vremena u kojem živimo.

Ključne razlike između suvremenoga i tradicionalnoga pristupa uključivanja roditelja u rad škole vidljive su u sljedećoj tablici (tablica 1).

Tablica 1. Partnerstvo i tradicionalna usmjerenošć u odnosima roditelja i škole (prema Sheridan i Kratochwill, 2007)

Partnerska orijentacija	Tradicionalna orijentacija
<p>Jasna opredijeljenost zajedničkoga rada s ciljem promicanja dječjeg učinka / dostignuća. Česta dvosmjerna komunikacija.</p> <p>Poštivanje kulturnih razlika i prepoznavanje važnosti njihova doprinos-a za stvaranje pozitivne radne klime.</p> <p>Poštivanje važnosti različitih perspektiva.</p> <p>Uloge su jasne, uzajamne i podržavajuće.</p> <p>Ciljevi za učenike su zajednički određeni i podijeljeni.</p> <p>Planovi su sukonstruirani s ugovorenim ulogama za sve sudionike.</p>	<p>Naglašavajuća uloga škole u promicanju učenja.</p> <p>Komunikaciju inicira isključivo škola; rijetko i orijentirano na problem.</p> <p>„Jedna veličina odgovara svima“ – kulturne razlike su izazovi koje treba svladati.</p> <p>Razlike se promatraju kao prepreke.</p> <p>Različite uloge udaljavaju sudionike.</p> <p>Ciljeve određuje škola, ponekad ih dijeli s roditeljima.</p> <p>Nastavne planove osmišljavaju i isporučuju učitelji.</p>

Nove tehnologije nude roditeljima i učiteljima jednostavnije, učinkovitije i brže načine komuniciranja. U proteklih nekoliko godina e-Dnevnići počeli su se koristiti u mnogim državama omogućujući roditeljima 24-satni pristup ocjenama i informacijama o predstojećim zadacima. Jedna od prvih država koja je uvela elektroničko vođenje pedagoške dokumentacije je Estonija. Ona je 2002. godine započela s projektom „eKool“. Putem navedene aplikacije učitelji i roditelji besplatno razmjenjuju informacije, dok se dodatne obavijesti o ocjenama i izostancima učenika naplaćuju (https://www.ekool.eu/index_en.html). Danas mnoge države koriste elektroničke dnevnike. U Australiji se koristi „My EDiary“ (<https://myediary.com.au/>), u Srbiji e-Dnevnik (<http://www.e-dnevnik.org/>), a u Sloveniji eAsistent (<https://www.easistent.com/>). U Americi se češće koriste aplikacije koje imaju ulogu e-Dnevnika.

Zadnjih se desetak godina u Hrvatskoj sve više povećava elektronički oblik komuniciranja između roditelja i učitelja. Projekt "Net u školi" započeo je 2003. godine i u sve je hrvatske škole uveden ISDN priključak. Cilj je ovog projekta unaprijeđenje procesa učenja korištenjem interneta u nastavi kao i izgradnja nove kulture učenja koja se temelji na otvorenosti k novim spoznajama, novim medijima i tehnologijama (<https://mzo.hr/hr/net-u-skoli>). Danas sve hrvatske škole imaju svoje mrežne stranice na kojima se obično nalaze opće informacije o školi, dokumenti kojima se regulira rad škole (različiti zakonski i podzakonski akti), aktivnosti koje škola planira provoditi sa svojim

učenicima (školski kurikulum), kao i različite informacije namijenjene roditeljima i učenicima.

Jedan je od oblika komuniciranja roditelja i učitelja i e-Dnevnik. Aplikacija e-Dnevnik kreirana je od strane Hrvatske akademske i istraživačke mreže, CARNet-a, a sastoji se od dva dijela: mrežne aplikacije namijenjene školama i mrežne aplikacije namijenjene roditeljima i učenicima. U školskoj godini 2015./2016. aplikaciju e-Dnevnik koristilo je ukupno 554 škola, od toga 339 osnovnih dok se taj broju školskoj godini 2017./2018. znatno povećao te aplikaciju e-Dnevnik koristi ukupno 1011 škola, od čega 683 osnovnih (<https://ocjene.skole.hr/pocetna/skole>).

Kako bi se pristupilo aplikaciji e-Dnevnik, potrebno je imati računalo (stolno, prijenosno ili tablet), internetsku vezu te token koji osigurava pristup podatcima kao i njihovu sigurnost. U navedenoj aplikaciji predmetni učitelji imaju pristup razrednim knjigama razreda u kojem predaju i to samo predmetu koji predaju. Oni imaju mogućnost upisati sate, ocjene, izostanke i bilješke o napretku i vladanju učenika. Razrednik ima pristup svim podatcima vezanim uz učenike svog razrednog odjela – može upisivati njihove osobne podatke, opravdavati izostanke i slično te voditi druge bilješke (zapise s roditeljskih sastanaka, stručne posjete i slično). Ravnatelj i stručni suradnici imaju mogućnost uvida u sve podatke na razini škole. Učenici i roditelji imaju mogućnost uvida u ocjene i druge zabilješke koje može unijeti predmetni učitelj ili razrednik, izostanke, vremenik pisanih provjera, osobne podatke i bilješke razrednika.

Aplikacija e-Dnevnik ima svoje brojne prednosti, ali i nedostatke. Kao prednosti navedene aplikacije najčešće se navodi smanjivanje administrativnih poslova učitelja, jednostavna i brza izrada raznih izvještaja (realizacije nastavnih sati, postotci prolaznosti iz nekog predmeta i slično), mogućnost istovremenog pristupa razrednoj knjizi jednog razreda (mogu joj pristupiti i predmetni učitelj te neometano obavljati usmeno ispitivanje učenika, ali i razrednik koji može istovremeno s roditeljem voditi konzultativni razgovor). Isto tako, ova aplikacija smanjuje mogućnost neovlaštenog unosa podataka (korigiranja ocjena i bilješki) što se nerijetko znalo dogoditi u razrednim knjigama u papirnatom obliku. Budući da sustav e-Dnevnika bilježi sve podatke onoga tko mu je pristupio (ime i prezime, vrijeme, IP adresa) i iste prikazuje u izvještaju, vrlo jednostavno je utvrditi tko, kada i gdje je izvršio sporni unos (<ftp://ftp.carnet.hr/pub/CARNet/docs/rules/CDA0058.pdf>).

Kao nedostatak e-Dnevnika najčešće se navodi njegova ovisnost o internetskoj vezi i njegovo nefunkcioniranje u odsustvu iste. Učitelji kao nedostatak znaju isticati i nemogućnost istovremenog korištenja više programa istovremeno. Uz tehničke nedostatke određeni broj učitelja smatra se i nedovoljno informatički pismenim za rad u ovoj aplikaciji.

Uvođenjem e-Dnevnika kod učitelja se javio i strah od nedolaska roditelja u školu na individualne informacije i komunikaciju *uživo*. Ta se sumnja pokazala opravdanom jer je broj dolazaka roditelja na individualne informacije od kada se uvela aplikacija e-Dnevnik u padu (Pavlović-Šijanović, 2016.).

Roditelji kao prednost e-Dnevnika navode mogućnost uvida u sve ocjene iz svih nastavnih predmeta bez da su ograničeni odlaskom u školu na individualne razgovore.

Kao nedostatak pojedini roditelji, kao i učitelji, ističu nedovoljnu informatičku pismenost ili neposjedovanje internetske veze kod kuće.

Postavlja se pitanje i što učenici misle o uvođenju e-Dnevnika? Odgovor na navedeno pitanje potražili smo na internetskim stranicama. Prema riječima većine učenika e-Dnevnik je koristan jer mogu sve provjeriti i vidjeti te ne mogu dobiti više od tri ocjene na dan. Dio učenika smatra da je to dobra stvar za roditelje, no ne i za njih, jer im roditelji mogu vidjeti ocjene u svakom trenutku (<https://novinarije.wordpress.com/2014/01/26/e-dnevnik-dojmovi-nakon-prvog-polugodista>).

Prema rezultatima istraživanja provedenim u susjednim državama (Srbiji i Bosni i Hercegovini) 63,22% učitelja smatra da će ovaj način komunikacije biti svima koristan (roditeljima, učenicima kao i učiteljima). Gotovo 73% učenika smatra da nije potrebno uvoditi ovakav način praćenja, no oko 58% ispitanika ima dovoljan i dobar uspjeh te im vjerojatno nije u interesu da roditelji imaju uvid u njihove ocjene koje su često loše. Najpozitivniji su bili stavovi roditelja – njih 97,4% prihvatile bi ovaj način uvida u uspjeh i ponašanje svoje djece upravo zbog mogućnosti svakodnevnoga praćenja ocjena, vladanja i izostanaka (Popović i Vuković, 2010, str. 691).

U Hrvatskoj dosad na državnoj razini nisu objavljena istraživanja o mišljenju i zadovoljstvu korisnika e-Dnevnika.

Na kraju je potrebno istaknuti da e-Dnevnik ne može i ne smije biti zapreka u komunikaciji roditelja i učitelja. Budući da su učitelji odgovorni za uspostavljanje i izgradnju suradnje s roditeljima, oni te susrete trebaju preoblikovati od razgovora o ocjenama i vladanju u razgovore koji će roditeljima pružiti potporu i pomoći u odgoju i obrazovanju njihove djece.

Dobrobiti suradnje

Za školski uspjeh učenika važno je poznavanje njegovih osobina, interesa, jakih i slabih strana. Budući da roditelji najbolje poznaju svoje dijete iznimno je važno ostvariti dobru i kvalitetnu suradnju između roditelja i učitelja. Roditelji mogu na različite načine biti uključeni u život i rad škole, odnosno u obrazovanje svoje djece: od stvaranja poticajnog obiteljskog okruženja za učenje do pružanja konkretne pomoći u izradi domaćih i školskih zadataka, zatim od sudjelovanja u školskim aktivnostima do sudjelovanja u upravljanju škole. Kao što je vidljivo sam pojam uključenosti roditelja u školu može se vrlo široko definirati. McNeal (2014) navodi kako se općenito pod ovim pojmom može podrazumijevati svaka radnja koju roditelj poduzima, a za koju se očekuje da će pozitivno djelovati na učenikov školski uspjeh i/ili njegovo ponašanje.

Suradnja roditelja i učitelja važna je u svim fazama školovanja djeteta. Za dobru suradnju s roditeljima važne su stručne i osobne kompetencije učitelja. One se mogu imenovati kao:

- odnosna kompetencija - učiteljeva sposobnost povezivanja s roditeljima
- komunikacijska kompetencija - učiteljeva sposobnost otvorenoga, pozitivnoga i uzajamnoga komuniciranja s roditeljima
- kontekst kompetencija - učiteljeva stručnost u rješavanju problema vezanih uz ponašanje učenika (Westergård, 2013).

Brojna znanstvena istraživanja (Christenson, 2002; Dickson, 1992; Đurišić i Bunijevac, 2017; Hart, 1988; Kraft i Dougherty, 2013; Savas, 2011.) potvrđuju da roditeljska uključenost u školski život pozitivno utječe na postignuća učenika. Hornby (2000) ističe brojne prednosti na različitim razinama koje proizlaze iz aktivne uključenosti roditelja u školski život. Ove prednosti uključuju bolje mišljenje roditelja o učiteljima i školi, ali i o drugim učenicima, što utječe na smanjivanje negativnog ponašanja među učenicima čime se postiže pozitivno razredno i školsko ozračje. Ove pozitivne promjene potiču kvalitetniju komunikaciju između roditelja i djece što dovodi i do povećanog očekivanja roditelja od djece, a što za posljedicu ima bolja učenička postignuća i promjene u njihovom ponašanju.

Henderson i Berla (1994, str. 160) ističu da najtočniji prediktor učeničkoga postignuća u školi nije materijalno stanje ili društveni status, nego u kojoj je mjeri obitelj u stanju stvoriti poticajno obiteljsko okruženje za učenje, koliko su roditelji uključeni u školski život svoje djece te kakva su njihova očekivanja od djece. Autori ističu važnost visokih (ali ne i nerealnih) očekivanja roditelja vezanih za uspjeh njihove djece.

Međutim, znatan broj roditelja nerado se uključuje u život i rad škole. Razlozi su različiti. Neki roditelji imaju nisko samopoštovanje i samopouzdanje te smatraju kako nemaju dovoljno znanja i kompetencija koje su im potrebne za pomoć djeci u školi (Davies, 1996). Roditelji koji nisu bili uspješni tijekom svog školovanja često imaju negativna iskustva i poglede na školu te ju izbjegavaju (Greenwood i Hickman, 1991). Veliki broj roditelja zbog svakodnevnih obveza, rješavanja egzistencijalnih pitanja i nefleksibilnog radnog vremena nisu u mogućnosti aktivnije se uključiti u školski život svoje djece. Williams i Sanchez (2013) navode četiri područja koja mogu biti prepreka uključivanju roditelja u školu: nedostatak vremena, nedostatak pristupa, nedostatak finansijskih sredstava i nedostatak svijesti. Jedan od razloga mogu biti i učitelji koji ne razumiju važnost uključivanja roditelja u školu (Flynn, 2007) ili jednostavno ne znaju na koji način surađivati s roditeljima (Greenwood i Hickman, 1991.). Tijekom školovanja budućih učitelja nužno je poticati i razvijati kompetencije i tehnike koje će ih osposobiti za uspostavljanje uspješne i kreativne suradnje s roditeljima.

Komunikacija – ključ uspješnosti u odgojno - obrazovnom sustavu

Korijen riječi komunikacija dolazi od latinske riječi *communicatio* što znači obavijest, priopćenje, ali i povezanost. Komunicirajući, ljudi pokušavaju uspostaviti zajedništvo s pojedincem ili grupom. Važno je i ozračje u kojem se odvija komunikacija, ima li dominantnih sugovornika ili su oni podjednako važni (Zrilić, 2010). Dobra komunikacija ključ je uspješnosti svih međuljudskih odnosa pa tako i odnosa između roditelja i učitelja. Lunts (2003) ističe kako je dvosmjerna komunikacija između roditelja i škole temelj koji utječe i na druge vrste njihova partnerstva. Graham-Clay (2005) navodi razliku između jednosmjerne i dvosmjerne komunikacije. Jednosmerna komunikacija nastaje kada učitelji informiraju roditelje o događajima, aktivnostima ili napredovanju učenika putem različitih izvora kao što su bilteni, izvješća i slično, a dvosmjerna komunikacija uključuje

interaktivni dijalog između učitelja i roditelja putem telefonskih poziva, konferencija za učitelje i roditelje i različitih školskih aktivnosti u zajednici.

Nove tehnologije pružaju i nove mogućnosti komuniciranja roditelja i učitelja. Danas se ta komunikacija sve više odvija putem interneta (e-pošta, društvene mreže i slično). Ovim putem učitelj može različite informacije i obavijesti brzo i istovremeno poslati većem broju roditelja, lakše se prati napredak učenika, roditelji lakše dolaze do potrebnih savjeta ili nekih drugih informacija.

Hornby (2000) ističe da učitelj za uspostavljanje kvalitetne suradnje s roditeljima treba imati razvijene:

- osnovne vještine slušanja i savjetovanja,
- vještine asertivne komunikacije,
- organizacijske i komunikacijske vještine za uspostavljanje i održavanje odnosa s roditeljima,
- vještine uključivanja roditelja u obrazovne programe njihove djece,
- vještine vođenja grupe kako bi mogli uspješno organizirati i voditi roditeljske sastanke.

Kraft i Dougherty (2013) proveli su istraživanje čiji rezultati ukazuju kako česta komunikacija može imati neposredan učinak na učenička postignuća što u konačnici potvrđuje važnost kvalitetne komunikacije za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa.

Međutim, između roditelja i učitelja ponekad dolazi i do problema u komunikaciji. Najčešći izvor sukoba su različita iskrivljena uvjerenja, iskrivljene procjene stvarnosti i različito vrednovanje, manjak uvida u vlastito ponašanje, nesposobnost upravljanja vlastitim osjećajima i slično (Matijević, Bilić i Opić, 2016).

Postoji predrasuda da svi znaju komunicirati, da je to sposobnost koju svi imaju. Upravo stoga javljaju se brojni veći i manji problemi i nesporazumi među ljudima. Važno je istaknuti da je komuniciranje vještina koju je potrebno učiti i konstantno usavršavati.

Zaključak

Suradnja roditelja i učitelja, kao i kvalitetan, kontinuiran odnos sudionika, ima značajnu ulogu u razvoju otvorenog i podržavajućeg sustava odgoja i obrazovanja (Jurčević Lozančić i Basta, 2017). U uspostavljanju i održavanju te suradnje važno je uzeti u obzir da su i jedni i drugi stručnjaci: učitelji u obrazovanju, a roditelji za svoju djecu (Hornby, 2000). Svaki od sudionika treba svoje kompetencije koristiti u najboljem interesu djeteta uvažavajući kompetencije druge strane. Provedena istraživanja o zadovoljstvu roditelja suradnjom sa školom (Doutlik, 2014; Jurić, 1995; Marušić, 2007; Miljević-Ridički, Pahić i Vizek Vidović, 2011) pokazuju da roditelji svoje (ne)zadovoljstvo argumentiraju mogućnošću direktnoga uključivanja u rad škole, svojim utjecajem na donošenje odluka i poznavanjem kurikuluma te komunikacijom, pri čemu se kod dobre komunikacije ističe mogućnost direktnog i iskrenog razgovora. Možemo zaključiti da suvremenii načini komuniciranja mogu dodatno poboljšati suradnju, ali ona se prvenstveno mora uspostaviti tradicionalnim oblicima. S obzirom da je odgovornost za kvalitetnu suradnju ipak na školi, pedagoški djelatnici trebaju osmislitи sadržaje i aktivnosti u koje će uključiti

i roditelje kako se njihovi dolasci u školu ne bi sveli samo na ispunjavanje zakonske obveze.

Literatura

- Christenson, S. (2002). Families, Educators, and the Family-School Partnership: Issues or Opportunities for Promoting Children's Learning Competence? (preuzeto iz: www.iub.edu/~futures/Christ.doc)
- Davies, D.(1996). Partnerships for Student Success. *New Schools, New Communities*, 12(3), 14-21.
- Dixon, A. (1992). Parents: Full partners in the decision-making process. *NASSP Bulletin*, 76(543), 15-18.
- Doutlik, K. (2014). Stavovi roditelja o suradnji s učiteljima u waldorfskoj školi. *Školski vjesnik*, 63(4), 531-552.
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education. *CEPS Journal*, 7(3), 137-153.
- eAsistent Slovenija (preuzeto iz: <https://www.easistent.com>)
- e-Dnevnik Srbija (preuzeto iz: <http://www.e-dnevnik.org>)
- e-Dnevnik...dojmovi nakon prvog polugodišta (2014) (preuzeto iz: <https://novinarije.wordpress.com/2014/01/26/e-dnevnik-dojmovi-nakon-prvog-polugodista>)
- e-Dnevnik za učenike (preuzeto s: <https://ocjene.skole.hr/pocetna/skole>)
- eKool (preuzeto s: https://www.ekool.eu/index_en.html)
- Flynn, G. V. (2007). Increasing Parental Involvement in Our Schools: The Need to Overcome Obstacles, Promote Critical Behaviors, and Provide Teacher Training. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(2), 23-30.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *School Community Journal*, 16(1), 117-129.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Henderson, A. T. i Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education. (preuzeto iz: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375968.pdf>)
- Hart, T. E. (1988). Involving parents in the education of their children. *OSSC Bulletin*, 32(3), 1-48.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London and New York: Cassell.
- Hrvatska akademска i istraživačka mreža – CARNet (preuzeto iz: <ftp://ftp.carnet.hr/pub/CARNet/docs/rules/CDA0058.pdf>)
- Jurčević Lozančić, A., & Basta, S. (2017). Partnerstvo s roditeljima-na putu osiguravanja kontinuiteta suradnje vrtića i škole. In T. Kokanović, S. Opić, A. Jurčević Lozančić (Eds.), *Sadašnjost za budućnost odgoja i obrazovanja-mogućnosti i izazovi* (str. 138-144). Sisak: Dječji vrtić Sisak Stari.
- Jurčić, M. (2009). Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 139 – 151.
- Jurić, V. (1995). Zadovoljstvo obitelji školom. *Društvena istraživanja*, 4(4-5), 641 – 655.

- Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3(2), 123–140.
- Kraft, M. A., & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher–family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199–22.
- Lapat, G., Opić, S., & Đuranović, M. (2017). Roditeljsko viđenje škole za net-generacije. In M. Matijević (Ed.), *Nastava i škola za net-generacije* (str. 315-337). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Lunts, E. (2003). Parental involvement in children's education: Connecting family and school by using telecommunication technologies. *Meridian: A Middle School Computer Tehnologies Journal*. (preuzeto iz: <https://www.ncsu.edu/meridian/win2003/involvement/involvement.pdf>)
- Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 5(1), 75–88.
- Marušić, I. (2007). Škola otvorena roditeljima – rezultati istraživanja. *Dijete, škola, obitelj*, 20, 2-6.
- Matijević, M., Bilić, V., & Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- McNeal Jr., R. (2014). Parent Involvement, Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviors as Mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564–576.
- Miljević-Ridički, R., Pahić, T., & Vizek Vidović, V. (2011). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor*, 49(2), 165–184.
- My EDiary (preuzeto iz: <https://myediary.com.au>)
- NET u školi (preuzeto iz: <https://mzo.hr/hr/net-u-skoli>)
- Pavlović-Šijanović, S.(2016). Što nam je e-Dnevnik donio, a što odnio? (preuzeto iz: http://www.skole.hr/nastavnici/iz_prakse?news_id=13138)
- Popović, D., & Vuković, N. (2010). Značaj elektronskog dnevnika za ostvarivanje uspešne komunikacije između porodice i škole (preuzeto iz: <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2010/PDF/RADOVI/519%20Popovic%20%20Znacaj%20elektronskog%20dnevnika.pdf>)
- Rosić, V. (2005). *Odgoj–obitelj–škola*. Rijeka: Žagar.
- Savas, A. C. (2011). The Contribution of School-Family Cooperation on Effective Classroom Management in Early Childhood Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3099–3110. (preuzeto iz: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1003002>)
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York, NY: Springer Verlag.
- Šteh, B., & Kalin, J. (2011). Building Partner Cooperation between Teachers and Parents. *CEPS Journal* 1(4), 81-101.
- Tavas, D., & Bilač, S. (2011). Školske web stranice – mogućnost suradnje s roditeljima? In V. Kadum (Ed.), *Suvremene strategije učenja i poučavanja* (str. 245-255). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
- Vučak, S. (2000). Škola i roditeljski dom. *Napredak*, 141(3), 301–310.

- Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91-99.
- Williams, T. T., & Sanchez, B. (2013). Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents, *Youth & Society*, 45(1), 54-74.
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 231 – 242.

Parent - Teacher Collaboration - Then and Now

Dejana Tavas and Marina Đuranović

Abstract – Throughout history, with the development of the educational system, forms of parent-school collaboration have changed and developed. In the past there used to be a clear distinction between the educational sphere of schools and the parental home. Parents' influence on their childrens' education outside of the home, or in the educational system was minimal. However, the beginning of the 20th century saw a re-examination of these boundaries, as well as the birth of various movements for freedom of education. In accordance with their parental rights, parents strive to be active participants in the education of their children, and thus participate in the life and activities of schools. Therefore, this redefined the roles of parents and teachers in the educational process. They become partners in creating conditions and encouraging the development of the child's overall potential. These partnerships are based on quality communication, cooperative work and mutual respect. With the introduction of the e-register book to Croatian schools, parents are constantly informed about the progress of their children, which raises the question for the need for regular school appointments and the quality of cooperation with teachers. This paper aims to give a brief overview of parents' and teachers' interactions throughout history, stress the importance of the quality of this collaboration, and highlight its benefits for both students and parents and teachers.

Key words: collaboration benefits; e – register book; communication; forms of parent-teacher collaboration.

Uloga učitelja u suvremenom obrazovanju

Jelena Acman¹ i Karolina Doutlik²

OŠ Otok, Zagreb, Hrvatska¹
OŠ „Ivan Benković“, Dugo Selo, Hrvatska²
jacman@net.hr ; karolina.doutlik@gmail.com

Sažetak – Hrvatski obrazovni sustav je još uvijek najvećim dijelom usmijeren na zadovoljavanje isključivo kognitivnog razvoja djeteta. Danas, kao i u 17. stoljeću, njeguju se i nagrađuju ponajviše poslušnost i marljivost učenika. Učitelji su usredotočeni na ostvarenje nastavnog plana i programa koji ne dopušta previše prostora za iskustveno učenje, holistički pristup samom poučavanju te razvoju kreativnosti i potencijala svakog pojedinca. Stoga se današnji učitelji nalaze u velikim problemima jer se razvojne potrebe pojedinca nikako ne mogu zadovoljiti postojećim strategijama i ciljevima nastavnog plana i programa. Svatko od nas, pa tako i dijete, ima potrebu za vlastitim izražavanjem i stvaranjem. Škola treba osigurati cijeloviti razvoj svakog pojedinca. Koliko će nastava svojom kreativnošću odgovoriti na potrebe djeteta, ovisi u prvom redu isključivo o učitelju. Implementacija raznih pedagoških ideja u nastavni proces ovisit će o tome koliko je pojedini učitelj upoznat s raznim pedagoškim metodama rada te o njegovoj otvorenosti i spremnosti za cjeloživotno učenje. Otkrivanje vlastitog impulsa za pokretanje i oživljavanje nastave omogućuje učitelju stjecanje velike slobode u poučavanju, a samim time i donosi mu veću odgovornost u radu. U tim okolnostima učitelji postaju sukreatori nastavnog procesa kakvog zaslužuje svaki učenik.

Ključne riječi: nastava, obrazovanje, učitelj, waldorfska pedagogija, kreativnost

Uvod

Holistički pristup obrazovanju i uključivanje što više učenikovih osjetila u stvaranje vlastitih iskustava stavlja učitelja u sasvim novu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu. U današnje vrijeme učitelji još uvijek vode glavnu riječ u nastavnom procesu. U razredima uglavnom prevladava frontalni oblik nastave gdje su učenici pasivni promatrači od kojih se očekuje da primaju i reproduciraju informacije. Takvim načinom rada mozak je vrlo slabo stimuliran te je motivacija učenika za rad već u ranom obrazovanju u opadanju. Suvremene metode poučavanja preusmjeravaju nastavni proces s učitelja na učenika što zahtijeva napuštanje tradicionalnog oblika nastave. Matijević i Radovanović (2011) ističu kako bi škola trebala osposobiti učenike za

samostalno učenje te ih pripremiti za odgovorno i promišljeno suočavanje sa svijetom u kojem će se uspješno realizirati. Kada se maknu okviri ustaljenog načina poučavanja, otvaraju se brojne mogućnosti alternativnih odnosno iskustvenih obrazovnih metoda. Uvođenje novih metoda poučavanja neizostavno mijenja okolinu učenika, a ona sama postaje neposredan medij u učenju. Koliko će koji učitelj biti kreativan u stvaranju nastavnog procesa ovisit će o njegovom poznavanju raznih obrazovnih metoda. Alternativne pedagogije nude pregršt ideja o ostvarivanju holističke, kreativne i dinamičke nastave. Suvremene metode poučavanja ističu aktivnost učenika i aktiviranju svih njegovih osjetila sa svrhom trajnog usvajanja znanja. Dobro pripremljena okolina će stimulirati učenike na samootkrivanje i samostalno stjecanje novih iskustava koja će rezultirati novim spoznajama. Takoim pristupom se utječe na razvoj i održavanje motivacije učenika kao i angažiranje cijelog njegovog bića u procesu stjecanja znanja. Raznolikost nastavnih metoda omogućit će razvoj pedagoškog pluralizma u hrvatskim školama što će se odraziti imati na širenje pluralizma u društvu.

Promjene koje suvremene obrazovne metode zahtijevaju u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa podrazumijevaju i određenu podršku u nadređenim ustanovama koje su odgovorne za pripremu mlađih učitelja za samostalan rad. Fakulteti koji obrazuju buduće kadrove učitelja dužni su pratiti najsuvremenije metode i promjene u odgoju i obrazovanju, kako u teoriji, tako i u praksi (Somolanji Tokić, 2016). Istraživanje koje su provele Aladrović Slovaček, Sinković i Višnjić (2017) pokazalo je da su uglavnom mlađi učitelji kreativniji te da su zadovoljniji upravo oni učitelji koji u svom radu koriste tehnikе i metode kreativnog mišljenja. Mlađi učitelji moraju biti dovoljno stimulirani i motivirani za cjeloživotno učenje i rad na sebi. Trebaju biti otvoreni i znatiželjni za nove spoznaje kojima će upotpuniti svoj rad i razvoj. Da bi učitelj mogao odgovoriti na sve potrebe i zahtjeve suvremenog načina školovanja, treba biti cjelevita i samosvjesna osoba koja svakodnevno pronalazi smisao u svom pozivu. Njegova sreća i zadovoljstvo ovisit će upravo o tome. Ukoliko je netko zadovoljan i sretan na poslu, tada će biti kreativniji i ostvarivat će bolje socijalne odnose s ljudima s kojima surađuje. Mihaliček (2011) navodi da kreativnost učitelja koja se očituje u primjeni suvremenih strategija u nastavi, humoru koji stvara pozitivno razredno ozračje i razvijanje kritičkog mišljenja pridonose većoj kvaliteti nastave te sreći i zadovoljstvu učitelja. Stoga je vrlo važno motivirati učitelje u skladu s njihovim potrebama, preferencijama i vrijednostima, osigurati im sredstva i uvjete za vlastito unapređivanje, kao i ostvarenje vlastitih potencijala na svom radnom mjestu.

Škola nekad i danas

Poučavanje djece osnovnoškolske dobi podrazumijeva detaljnu i strukturiranu pripremu sadržaja koji se planiraju ostvariti tijekom odgojno obrazovnog procesa. Dok su sadržaji rada strogo definirani, metode kojima će se učitelj koristiti u svom radu ovise isključivo samo o njemu. Nekad su učitelji predstavljali vrlo strogi autoritet kojeg su neupitno poštivali i roditelji i učenici. U razredima je prevladavao klasičan raspored klupa prilagođen isključivo frontalnom obliku poučavanja. Učitelj, ploča i kreda bili su centar nastavnog procesa. U prošlosti se tijekom trogodišnjeg obveznog školovanja učilo

poznavanje slova, čitanje, pisanje, računanje i strani jezik. Naglasak u metodama poučavanja stavlja se na učenju napamet. U to vrijeme vježbanje je imalo važnu ulogu prilikom memoriranja (Raguž, 2011). Učitelji se nisu zamarali nikakvim posebnim metodama rada jer je nastava bila usmjerena isključivo na učitelja i na sadržaj. Nakon I. svjetskog rata školstvo je, kao i opća situacija u društvu, bilo u problemima. Nije se obraćala pažnja na individualne razlike među učenicima te su djeca bila zasuta brojnim informacijama koje su trebala mehanički pamtit i reproducirati. Sposobnost praktične upotrebe tih istih naučenih informacija u kasnijem životu bila je vrlo upitna. Država je, s jedne strane, upućivala na postojeću problematiku u školstvu, dok je, s druge strane, provođenje rješavanja problema bilo zanemareno što zbog finansijske krize, a što zbog pitanja prioriteta vladajućih. Kao posljedica takvog stanja početkom dvadesetih godina prošlog stoljeća u Zagrebačkoj županiji bilo je čak 60% nepismenih (Miljković, 2007).

Današnje suvremeno obrazovanje je ipak malo drugačije ustrojeno. Nekad je odnos između roditelja i učitelja bio tradicijski orientiran pri čemu su roditelji prepuštali školi potpunu odgovornost u odgoju i poučavanju djece, a školi je bilo u redu da se roditelji ne upliču izravno u život škole. Danas je taj odnos više partnerski orientiran, a roditelji i škola blisko surađuju u obrazovanju, odgoju i socijalizaciji djece. Važno je što u ovom modelu odnosa obje strane prihvaćaju odgovornost u odgojno obrazovnom procesu (Škutor, 2014). Buljubašić Kuzmanović i Petrović (2014) su u svom radu naglasile kako u višim razredima osnovne škole te u srednjoj školi motiviranost, kreativnost i odgojni utjecaji značajno opadaju, a glazbeni izričaji gotovo i ne postoje. Stoga je vrlo važan partnerski odnos roditelja i učitelja jer oni svojim zajedničkim odlukama i podrškom pomažu djetetu u njegovim životnim poteškoćama. Učitelji su puno više osještjeniji što se tiče različitih metoda rada, nastava je sve više usmjerena na učenike i na zadovoljenje njihovih individualnih potreba. Budi se svjesnost o važnosti holističkog pristupa u poučavanju, cjeloživotnog obrazovanja i poticajno pripremljene okoline učenja. Učitelj napušta centralno mjesto u provođenju odgojno-obrazovnog procesa u razrednom odjeljenju i zauzima ulogu organizatora, kreatora, istraživača i koordinatora nastavnog procesa. Kvalitetu nastave zasigurno će podići kreativnost učitelja (Bognar, 2012).

Uloga učitelja u alternativnim školama

U Hrvatskoj su aktualne tri škole koje rade prema alternativnim programima Rudolfa Steinera i Marije Montessori. One se razlikuju od državnih škola između ostalog po kurikulumu, organizaciji nastavnog procesa i predmetno-satnog sustava, nastavnim metodama rada te ulozi učitelja u životu škole.

U waldorfskim školama razredni učitelj vodi razred svih osam godina školovanja. Tijekom tog vremena uspostavlja se poseban odnos između učitelja i učenika. Pošto je isti učitelj u cijelom obveznom školovanju, on ih jako dobro i detaljno upoznaje što mu daje mogućnost da, u najvećoj mogućoj mjeri, pravilno odgovara na sve njihove razvojne potrebe i djeluje ispravno u raznim životnim situacijama. Takav odnos pun povjerenja i odgovornosti koji se stvara između učitelja i učenika se istovremeno stvara i između učitelja i roditelja. Učitelj svako dijete dočekuje s uvjerenjem da ono posjeduje određena

znanja i potencijale za koje mu je potrebna pomoć da ih iznese u stvarni svijet. Pri polasku u školu učitelj prihvata dijete s punim povjerenjem i otvorenosću prema njegovom biću. On gleda i promatra dijete kakvo je ono u njegovoј cjelovitosti, izuzev određenim očekivanjima kakvo bi ono kroz školovanje trebalo postati. U waldorfskim je školama naglasak na cjelovitom razvoju djeteta kao kognitivnom, emocionalnom i duhovnom biću te svaki waldorfski učitelj to mora imati na umu u svakom segmentu nastave. Nastava prati razvojni put djeteta te su samim time i nastavni sadržaji prilagođeni određenim razvojnim potrebama djece. Pošto u waldorfskim školama nema udžbenika, sav predviđeni nastavni sadržaj dolazi do djece preko učitelja. Stoga on ima veliki zadatak kvalitetno se pripremiti za određenu nastavnu temu. Nastava se odvija po epohama pa s time u skladu i učitelji moraju pripremiti određenu temu kojom će se baviti zajedno s djecom punih tri do četiri tjedna. Nakon tog vremena prelazi se na idući predmet i nastavnu temu koji su planirani prema godišnjem nastavnom planu i programu. Prilikom pripreme za određenu nastavnu epohu učitelj se može služiti svom mogućom literaturom koju smatra potrebnom. Određena tema proučava se s različitim vremenskim i prostornim okvira te mora imati primjenjivost u stvarnom životu. Za waldorfskog je učitelja neizmjerno značajno neprestano usavršavanje i samoodgoj. On mora biti u potpunosti razvijen kao cjelovita osoba koja s punom odgovornošću i svjesnošću upravlja svojim životom. Poželjno je da suvremenim učitelj bude iskren i otvoren prema svojim učenicima kako se njegova autentičnost ne bi dovodila u pitanje jer jedino tako može postići onaj istinski autoritet koji se od njega traži u osmogodišnjoj školi (Carlgren, 1991).

Prema Bognaru i Matijeviću (2005) pedagogija Marije Montessori se temeljina poštivanju djetetove osobnosti, poticanju samostalnosti djeteta i njegovog osobnog djelovanja te znanstvenom promatranju spontanog učenja djece. Slično kao i u waldorfskoj pedagogiji, i Montessori pedagogija je usmjerena na dijete i na razvoj njegovog cjelovitog bića. Također postoji uvjerenje da dijete posjeduje vlastite urođene vještine i sposobnosti za razvoj i napredovanje. U Montessori pedagogiji postoje razdoblja posebne osjetljivosti kod djece kada je najbolje učiti pojedine sadržaje, npr. strani jezik. S druge strane waldorfska pedagogija više zagovara pravovremenos u poučavanju pojedinih sadržaja te postavlja pitanje koliko je rana stimulacija kognitivnih funkcija kod djece potrebita i zdrava za cjelokupan razvoj djeteta. Maria Montessori je naglašavala važnost poticajno pripremljene okoline za samostalan razvoj i učenje pojedinca. Učionica Montessori škole je u potpunosti prilagođena uzrastu i potrebama djece. Uporaba materijala ima odgojnju i obrazovnu svrhu. Učitelj potpuno individualno pristupa svakom djetetu prateći i odgovarajući na njegove potrebe i napredak. Uloga i zadatak učitelja je pripremiti okolinu i materijale za rad te biti podrška učenicima u otkrivanju i svladavanju određenih zadataka. Koliko će učenik uložiti pažnju i koncentraciju u svladavanju određenog zadatka, ovisit će o tome koliko će biti motiviran za rad. Vrlo je važno da nastavni sadržaj ima poveznicu sa stvarnim životom. Montessori učitelj mora biti izuzetno vješt u osiguravanju uvjeta za rad u poticajno pripremljenoj okolini bez buke, nadmetanja i ometanja drugih. On treba biti vrlo staložena, pozitivna i vedra osoba koja zna kombinirati svoja znanja i vještine kada je to potrebno, ali i može prepoznati kada

se povući i budno promatrati nastavni proces. Učitelj vodi jedan razred dvije do četiri godine, a predmetnu nastavu vode drugi nastavnici. Zbog specifičnosti nastavne metode učitelj treba imati izvrsne organizatorske i upravljačke vještine, svestranost u pripremi nastavnog sadržaja i izvrsno poznavanje razvojnih faza i potreba djeteta (Milas, 2015).

Sreća i zadovoljstvo učitelja

Na radnom mjestu provodimo već dio svog vremena i važno je da smo sretni i zadovoljni. Ukoliko čovjek ima aktivan život te u svojim aktivnostima pronalazi smisao i vlastito ostvarenje, životno zadovoljstvo neće izostati. Životno zadovoljstvo je u proporcionalnom odnosu s poslovnim zadovoljstvom. Šarančić (2013) je istraživala jesu li životno zadovoljniji nastavnici više usmjereni na učenika u svom radu. Utvrđila je da postoji značajna pozitivna povezanost između zadovoljstva životom i koncepta poučavanja. Sretan i zadovoljan učitelj je kreativan učitelj koji je uspješan u socijalnim međuljudskim odnosima, donošenju odluka i rješavanju problema (Mihaliček, 2011). Ako se želi povećati kreativnost učitelja, definitivno se treba razmisliti kako povećati njegovu motivaciju. Učitelji se međusobno razlikuju po svojim interesima, životnim uvjerenjima i ciljevima. Autorica navodi kako je životno zadovoljstvo povezano sa sposobnošću odabira određenih životnih ciljeva i uspješnih pokušaja njihovog ostvarenja. Ljudi koji su usmjereni na ostvarenje intrinzičnih životnih ciljeva imaju veći osjećaj zadovoljstva, samooštarenja, samopouzdanja i sreće. Slišković, Burić i Knežević (2016) u svom istraživanju govore da iako unutarnje osobine svakog učitelja imaju utjecaj na njegovu motivaciju na radnom mjestu, isto tako podrška, povjerenje i pomoć školskog ravnatelja će utjecati na povećanje kreativnosti i angažiranosti učitelja u radu. Sve aktivnosti koje u čovjeku izazivaju osjećaj zanesenosti rezultirat će stjecanjem novih životnih iskustava, spoznaja, sreće i zadovoljstva. Olčar (2015) je dokazala da učitelji doživljavaju zanesenost na svom radnom mjestu prilikom izvođenja i pripreme nastave. Tijekom istraživanja istraživala je intrinzičnu motivaciju učitelja koja je povezana s povećanjem dobrobiti kod učitelja i ispunjenjem temeljnih psiholoških potreba u poslu. Osobno zadovoljstvo na radnom mjestu ovisit će i o stavu koji zauzima neka osoba u vezi svog posla. Nije svejedno doživjava li netko svoj posao kao životni poziv ili kao jednostavno „obavljanje posla“. Svaki čovjek želi svakodnevno ostvarivati svoje pune potencijale na svom radnom mjestu, doživljavati da njegov rad i trud doprinosi širem dobru te uvidjeti smisao svog djelovanja. Vidić (2009 prema Mihaliček, 2011) je ispitivala učiteljske percepcije zadovoljstva poslom u osnovnoj školi, kao i postojanje razlike u zadovoljstvu učitelja s obzirom na radno mjesto i radno iskustvo. Rezultati istraživanja su pokazali da su učitelji najnezadovoljniji plaćom i strukturnom organizacijom napredovanja u struci. S druge strane, najzadovoljniji su svojim poslom i socijalnim odnosima unutar kolektiva. U usporedbi s predmetnim nastavnicima, učitelji su općenito zadovoljniji s poslom i organizacijom napredovanja u struci. U prilog tome govori i istraživanje koje su proveli Macuka, Burić i Batur (2017) u kojem su dokazale važnost utjecaja emocija koje se javljaju u učiteljima prilikom njihovog odnosa s učenicima, kolegama i sustavom na sreću i zadovoljstvo njihovim poslom.

Cjeloživotno obrazovanje učitelja

Obrazovanje učitelja započinje ulaskom na fakultet. Nakon obrane diplomskog rada i završetka fakulteta, učitelj odrađuje pripravnički staž u školi u trajanju od godine dana. Somolanji Tokić (2016) je istraživala koliko određeni studijski programi utječu na razvoj kompetencija budućih učitelja. Uočila je nedostatan broj kolegija na fakultetu koji osiguravaju potrebne kompetencije vezane za proces polaska djeteta u osnovnu školu. Učenici trebaju biti podučavani kreativnim metodama koje razvijaju divergentno mišljenje i potiču ih odgovoriti na problemsko pitanje uključivanjem različitih aktivnosti. Da bi uopće dostigli taj proces, učitelji trebaju biti motivirani, fleksibilni, otvoreni i željni provesti s učenicima novi model poučavanja koji bi uključivao nova znanja i vještine (Aladrović Slovaček i sur. 2017). Uspješnim polaganjem stručnog ispita zakonski mu je omogućen rad u školi. Ulaskom u razred započinje cjeloživotno obrazovanje svakog učitelja. S jedne strane, Ministarstvo znanosti i obrazovanja te druge visokoškolske ustanove i institucije organiziraju stručna pedagoško-psihološka i metodička predavanja u svrhu profesionalnog napredovanja učitelja. S druge strane, sam neposredan rad s učenicima, roditeljima i kolegama daje određeno napredovanje u radu. Svaki učitelj, ukoliko zadovolji određene kriterije, može napredovati u učitelja mentora ili savjetnika. Ukoliko netko želi nastaviti svoje školovanje na fakultetu može, pod određenim uvjetima, upisati poslijediplomski doktorski studij Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne koji se organizira na Učiteljskom fakultetu od 2018. godine. Horvat i Lapat (2012) istražili su da se 53% ispitanika usavršava na stručnim skupovima, 12% na seminarima i predavanjima i 3% ih sudjeluje na radionicama. Bilo bi izuzetno korisno za samorazvoj svakog učitelja kad bi svatko od njih mogao birati gdje i na kojim područjima će se usavršavati. Poželjno je da svatko tko radi s djecom bude cijelovita i stabilna osoba na svim područjima svoje ličnosti i života. Od velike je važnosti da je učitelj potpuno iskren i otvoren pred djecom. Učenici očekuju od svog učitelja pravednost i autentičnost. Ukoliko učitelj glumi razne uloge pred djecom i njegovo ponašanje se uvelike razlikuje od onog kako se on predstavlja, tada je razina autoriteta i poštovanja njegovih učenika naspram njega vrlo upitna. Uvođenje humora u nastavu je jedan od glavnih disciplinskih alata učitelja i nastavnika, pogotovo u višim razredima osnovne škole. Također se koristi za uspostavljanje pozitivne razredne atmosfere, smanjenje stresa kod djece te poticanje komunikacije među djecom i učiteljima (Dramac i Lazzarich, 2016). Svatko tko radi s djecom trebao bi se razvijati na emocionalnom, duhovnom i kognitivnom području i to na način koji sam odabere i koji ga potiče za daljnji rad. Koliko će neki učitelj uložiti vremena i novaca u osobni razvoj i napredak ovisi isključivo o njegovoj intrinzičnoj motivaciji i životnim ciljevima.

Zaključak

Moderno informatičko doba stvara generaciju djece koja zahtijevaju sasvim drugačije metode poučavanja nego što su to trebala djeca u prošlom stoljeću. Stoga, biti učitelj u suvremeno doba nije nimalo lagan zadatak. Poplawski (2006) govori o transformaciji koju je ljudski mozak prošao naglim razvojem informatičkog doba. Mozak

se pokušava prilagoditi brzom i stresnom tempu života koje su nametnule nove tehnologije. Učiteljima je sve teže stimulirati dječji mozak jer se poprilično povećao prag osjetljivosti mozga za dobivanje određenog zadovoljstva. Upravo zbog toga učitelji trebaju biti vrlo vješti i inovativni u kreiranju svog nastavnog modela poučavanja. Jedna od glavnih kvaliteta suvremenog učitelja je spremnost i želja za cjeloživotnim učenjem. On treba razviti intrinzičnu motivaciju za konstantnim usavršavanjem. Alternativne pedagogije nude pregršt ideja za metodičko oblikovanje nastave. Suvremeni učitelj treba biti otvoren za nove spoznaje te biti upoznat sa suvremenim pedagoškim metodama poučavanja. Otvaranje vrata pedagoškom pluralizmu u školama i nastavi omogućit će razvoj kreativnom oblikovanju nastavnog procesa. Da bi mogao voditi razred i predstavljati kvalitetan autoritet svojim učenicima, učitelj mora biti cjelovita osoba koja smisleno i s punom odgovornošću upravlja vlastitim životom. Njegovo kognitivno, emocionalno i duhovno stanje treba biti u harmoniji sa zadatcima suvremenog svijeta. On se treba moći uspješno nositi s promjenama i izazovima koje mu donose novonastale životne situacije. Životno zadovoljstvo svakog čovjeka je u proporcionalnom odnosu s poslovним zadovoljstvom. Aktivnom i smislenom organizacijom života svatko će pronaći vlastito zadovoljstvo i sreću, a sretan učitelj je i kreativan učitelj.

Literatura

- Aladrović Slovaček, K., Sinković, Ž., Višnjić, N. (2017). The Teacher's Role in the Creative Teaching of Literacy. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19(1), 27-36.
- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 153(1), 9-20.
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buljubašić Kuzmanović, V., Petrović, A. (2014). Teaching and lesson design from primary and secondary school teachers' perspective. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 31(1), 77-89.
- Carlgren, F. (1991). *Odgoj ka slobodi: pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
- Dramac, I., Lazzarich, M. (2016). Smiješna strana obrazovanja – humor u poučavanju. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(3), 87-96.
- Horvat, A., Lapat, G. (2012). Cjeloživotno obrazovanje učitelja. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 16(2), 131-142.
- Macuka, I., Burić, I., Batur, I. (2017). Emocionalne odrednice iscrpljenosti i zadovoljstva poslom predmetnih učitelja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 26(2), 227-248.
- Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjeren na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Mihaliček, S. (2011). Zadovoljstvo i sreća učitelja. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 152(3-4), 389-402.
- Milas, A. (2015). *Uloga učitelja u konvencionalnoj školi i Montessori pedagogija*. (Diplomski rad). Split: Filozofski fakultet.

- Miljković, D. (2007). Iz povijesti osnovne škole u Hrvatskoj od 1918 - 1941. *Odgojne znanosti*, 9(1), 135-151.
- Olčar, D. (2015). *Životni ciljevi i dobrobit učitelja: posredujuća uloga temeljnih psiholoških potreba i zanesenosti*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Poplawski, T. (2006.). *Completing the Circle*. Fair Oaks, CA: The Association of Waldorf Schools of North America.
- Raguž, M. (2011). Škole koje život znače (škole u Senju). *Senjski zbornik: prilozi za geografiju, etnologiju, gospodarstvo, povijest i kulturu*, 38(1), 365-382.
- Slišković, A., Burić, I., Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25(3), 371-392.
- Somolanji Tokić, I. (2016). Kompetencije učitelja i polazak djeteta u osnovnu školu u svjetlu nove kurikularne reforme. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(3), 423-440.
- Šarančić, S. (2013). Are Teachers Who Promote Student-Centred Approach More Satisfied With Their Lives? *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 29(1), 45-63.
- Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 155(3), 209-222.

The Role of Teachers in Contemporary Education

Jelena Acman and Karolina Doutlik

Abstract – The Croatian system of education is still primarily aimed at addressing children's cognitive development. Today, as in the 17th century, most rewarded virtues are obedience and diligence. Teachers are focused on carrying out a curriculum which does not allow much space for experimental learning, a holistic approach to teaching and development of individual creativity. Today's teachers encounter difficulties due to individual's development needs which can hardly be met by the use of existing strategies and objectives of the curriculum. All of us, including children, have the need to express and contribute. Thus, the school should ensure the overall development of each individual. The extent to which teaching responds to child's needs depends primarily on the teacher. The implementation of various pedagogical ideas into the teaching process depends on the way the teacher is familiar with various pedagogical methods, as well as on his or her openness and readiness for a lifelong learning process. Detecting an impulse to initiate and revive one's own lessons enables great freedom in teaching and thus brings greater responsibility at work. Under these circumstances, teachers become co-creators of a teaching process which every student deserves.

Key words: teaching, education, teacher, Waldorf education

Kineziološka rekreacija u slobodnom vremenu kao generator razvoja turizma

Marko Badrić¹ i Dijana Badrić²

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska¹
Sveučilište u Rijeci, Fakultet za menadžment u turizmu i ugostiteljstvu, Opatija, Hrvatska²
marko.badric@ufzg.hr ; dbadrić@gmail.com

Sažetak – U današnjem vremenu ubrzanog tehnološkog i industrijskog napretka kvalitetno provedeno slobodno vrijeme u turizmu definira životni stil koji potiče interes za različite vrste i područja sportskih aktivnosti. U radu su se pokušale utvrditi relevantne činjenice koje doprinose poboljšanju provedenog aktivnog odmora u turizmu, ponajprije sa stanovišta turista koji želi provesti kvalitetno vrijeme koje je predodredio za svoj odmor. Cilj rada je ukazati na važnost kineziološke rekreacije u kvalitetnom provođenju slobodnog vremena turista te prikazati mogućnosti sportsko rekreativnih sadržaja koji bi upotpunili turističku ponudu destinacije, odnosno uputiti na mogućnosti širenja sportsko turističke ponude kao generatora razvoja turizma. Sadržaji u slobodnom vremenu koji su namijenjeni razvoju turizma moraju ponuditi mogućnost da oni sami prema svojim preferencijama biraju sportsko-rekreativne aktivnosti. Svaki turist svojim angažiranim sudjelovanjem u sportsko-rekreativnih aktivnostima želi u svom slobodnom vremenu odnosno vremenu odmora ili preciznije dokolice nadoknaditi vremenski prostor koji je izgubio tijekom svojih profesionalnih obveza. Kvalitetno poslovanje u današnjem globalnom i izrazito konkurentnom turističkom tržištu zahtjeva od turističkih djelatnika neprestanu aktivnost u praćenju trendova na području turističke potražnje i stvaranje novih programa utemeljenim na znanstvenim istraživanjima. Sadašnji trend u turizmu je aktivan odmor i ako se zadovolje svi potrebni koraci, sportsko rekreativni programi u slobodnom vremenu imaju važan pozitivan impuls za razvoj turizma.

Ključne riječi: sport, turizam, aktivan odmor, slobodno vrijeme, turistička potražnja

Uvod

Slobodno vrijeme oduvijek je bilo zanimljivo kao sociološko pitanje. U posljednjih nekoliko desetljeća i ostala znanstvena područja odnosno polja počela su ubrzano istraživati pojам slobodnog vremena. Ovaj fenomen, naročito je postao istraživački zanimljiv u vremenu ubrzane industrializacije odnosno tehnološkog napretka

svremenog društva. Gledajući kroz povijesnu retrospektivu, vidljivo je da su definicije slobodnog vremena dovele do spoznaje da je to vrijeme koje čovjek ima na raspolaganju između radnih obveza i dnevnog odmora (Janković, 1973). Svako određenje pojma slobodnog vremena moralo bi „uzeti u obzir“ stupanj mogućnosti čovjeka da kao cjelovita i slobodna osoba samostalno i svjesno određuje svoju egzistenciju, svoj odnos prema sebi i prema svijetu. „Slobodno vrijeme predstavlja vid egzistencije koja je dragovoljno odabrana kao najbolji način čovjekove samo realizacije“ (Božović, 2008). Slobodno vrijeme određuje se kao skup aktivnosti kojima se čovjek svojom voljom potpuno predaje kako bi se odmorio, razonodio, razvijao spoznaje ili svoju stvaralačku sposobnost nakon što je ispunio svoje profesionalne, obiteljske i društvene obveze (Plenković 1997).

U današnjem vremenu ubrzanog tehnološkog i industrijskog napretka kvalitetno provedeno slobodno vrijeme u turizmu definira životni stil koji potiče interes za različite vrste i područja kineziološke rekreativne. Upravo današnji čovjek sve češće pribjegava korištenju mogućnosti da se odmakne od svakodnevnih profesionalnih obveza te koristi kratka ili duga putovanja s ciljem aktivnog odmora za bijeg od svakodnevnice. Ako bi se slobodno vrijeme moglo definirati kao ono vrijeme koje subjekt slobodno izabire, autonomno i neovisno o bilo kakvim instancama ili institucijama. No kada bi i zanemario taj izbor ne bi se ništa bitno promijenilo u njegovoj egzistenciji. Međutim, ako bi zanemario aktivnosti i obveze koje *mora* dovršiti u obvezno radno vrijeme, prihvачene kao zalog za preživljavanje i dotjerivanje egzistencije, doveo bi u pitanje kvalitetu svog života (Artić, 2009). „Nastanak i razvoj industrijskog društva uz brojne druge posljedice rezultirao je nastankom, zapravo specifičnim oblikovanjem kategorija mladih i mladosti uopće, a također i kategorijom slobodnog vremena. Pedesete i šezdesete godine dvadesetog stoljeća predstavljaju ekspanziju sfere slobodnog vremena, nastanak brojnih (sup)kultura mladih, životnih stilova i identiteta, a taj proces se nastavlja kroz sedamdesete i osamdesete godine. Naravno, ključan činitelj tog razvoja bilo je i ostalo tržište, proizvodnja i potrošnja dobara i usluga, pa je u ovom području nastao pojam „industrije slobodnog vremena“ (Perašović, 2009). Slobodno vrijeme danas je nezaobilazan dio života čovjeka uopće bez obzira da li se radi o djeci i mladima odnosno odraslim osobama. Kako se pojam slobodnog vremena ponajprije veže uz pojam rada izdvajaju se dva načina gledanja na slobodno vrijeme. Prvo se odnosi na slobodno vrijeme kao ostatak vremena nakon društveno obveznog rada, koji obuhvaća različite društvene i obiteljske aktivnosti, dodatni rad, a drugo na neobvezujuće aktivnosti i slobodno vrijeme kao vrijeme u kojem se upražnjavaju aktivnosti odabrane isključivo slobodnom voljom – takozvana dokolica (*leisure time*) (Ilišin, 2000). Iako se slobodno vrijeme i dokolica često isprepleću i nadopunjavaju, moguće ih je djelomično razlučiti i reći kako je svaka dokolica slobodno vrijeme, ali svako slobodno vrijeme nije dokolica (Todorović, 1984). Slobodno vrijeme može se percipirati između ostalog i kao vrijeme u kojem se čovjek ne mora ciljano usmjeravati prema određenim sadržajima i oblicima kulturnih manifestacija već jednostavno može intenzivno i opušteno besposličariti. Dokolica se često poistovjećuje s navedenim značenjem slobodnog vremena u kojem stvaralačka aktivnost ne igra ključnu ulogu i tada se pasivnim odmorom pokriva njezino značenje. Usporedbom ovih dvaju

pojmova jasno se uočava razlika (Artić, 2009). Bartoluci (2009), navodi da je slobodno vrijeme ono vrijeme koje ostaje nakon ispunjenja svih radnih obveza te da isto tako nije slobodno jer obuhvaća brojne obiteljske i društvene dužnosti, „samo što su one izdvojene iz organiziranog industrijskog rada. "Trenutke koji bi bili lišeni i tih dužnosti u kojima bi se pojedinac prepustao izboru što je ovisan samo o njegovoj volji, može se nazvati dokolicom“ (Martinić, 1977). Turizam, sport, kultura i drugi sadržaji stvaraju mogućnost za kvalitetno provođenje dokolice. Zbog čovjekove iskonske potrebe za kretanjem i aktivnostima, potrebno je osigurati uvjete za sadržajno i aktivno provođenje kako dokolice u domicilu tako i u turističkoj dokolici (Bartoluci, 2009). Slobodno vrijeme kao kvantitativna kategorija ima povratnu spregu sa vremenom obveznog rada, a kvalitativni, sadržajni dio slobodnog vremena čini smislen ili besmislen sadržaj rada. Ukoliko je rad predodređen svrsi slobodnih aktivnosti kroz bezvrijedne sadržaje u toliko će se i rad izgubiti u besmisli tih sadržaja kao osnovnog cilja. Spoznaja o važnosti slobodnog vremena kao integralnom dijelu ukupnog vremena ukazuje i naglašava značaj sadržaja koji unapređuju čovjeka u holističkom smislu čineći ga boljim za sebe i svoje okruženje (Andrijašević, 2009).

U radu su se pokušale utvrditi relevantne činjenice koje doprinose poboljšanju kvalitetno provedenog aktivnog odmora u turizmu ponajprije sa stanovišta turista koji želi provesti kvalitetno vrijeme koje je predodredio za svoj odmor. Cilj rada je ukazati na važnost kvalitetno provedenog slobodnog vremena turista te prikazati mogućnosti sportsko rekreativnih sadržaja koji bi upotpunili turističku ponudu destinacije, odnosno uputiti na mogućnosti širenja sportske turističke ponude kao generatora razvoja turizma.

Slobodno vrijeme u suvremenom društvu s aspekta turizma

Nastanak i razvoj industrijskog društva, uz brojne druge posljedice, rezultirao je nastankom, zapravo specifičnim oblikovanjem kategorija mladih i mladosti uopće, a također i kategorijom slobodnog vremena (Perašović, 2009). Pred suvremenog se čovjeka neprekidno postavljaju sve noviji i noviji zahtjevi potrošačkog društva koje treba zadovoljiti da bi se za nagradu dobilo, a zapravo kupilo tzv. "slobodno vrijeme" (Polić, 2003). Promatraljući slobodno vrijeme, vidi se da sa društvenog aspekta ono se postavlja kao temelj za mnogobrojne aktivnosti koje se odnose na djelovanje čovjeka u svim segmentima života. U suvremenom svijetu čovjek je sebi osigurao mnogo više vremena za slobodnije izražavanje nego što je to mogao u prijašnjim vremenima. Normalno, za očekivati je da će toga biti sve više sa daljim razvojem proizvodnje i sve većim stvaranjem društvenog bogatstva, posebice u nerazvijenom dijelu svijeta. Slobodno se može tvrditi da nijedno društvo danas u svijetu ne organizira na pravi način korištenje slobodnog vremena svojih građana (Božović, 2008). S naprednim tehnologijama javljaju se i novi problemi koji su specifični za slobodno vrijeme. Pitanje slobodnog vremena nije više marginalno pitanje već je ono fenomen koji se pojavljuje u svakodnevnom životu. Isto tako smatra se da je danas slobodno vrijeme važno za svakog čovjeka te da je jedan od glavnih segmenata kulture življenja, ali isto tako ima i dubinske odnose sa svim

pripadajućim problemima rada, obitelji i politike. Nažalost, danas se može zaključiti da čovjek ne može samostalno kreirati svoje slobodno vrijeme. Globalni komunikacijski servisi nastupaju agresivno prema svojim potrošačima i obasipajući ih nevažnim informacijama odvajaju od samostalnog kreiranja vlastitog slobodnog vremena te ga stavljuju u pasivno stanje (Badrić, Prskalo i Matijević, 2015).

Turizam je pojava koja se u svome nastanku i u svom trajanju usko povezuje sa slobodnim vremenom. Mnogi teoretičari skloni su čak tvrditi da je turizam klasični produkt slobodnog vremena. Prema mnogim definicijama turizma implicite je definirano i slobodno vrijeme jer one uvijek ističu privremeno kretanje i boravljenje izvan domicila u kojem se ostvaruju razne aktivnosti koje nisu vezane za zarađivanje, a to su zabava, rekreacija, neobvezatno učenje i druge aktivnosti slobodnog vremena. Bez slobodnog vremena nema putovanja ni turizma (Jagić, 2005).

Turizam kao pojava suvremenoga društva jednako je dio slobodnog vremena kao i dokolice. No dok se u određenim okolnostima i društvenim sredinama turizam može poistovjetiti s dokolicom, to nikako nije i ne može biti sa slobodnim vremenom. Suvremena civilizacija stvorila je određene mogućnosti koje ne nalazimo ni u jednoj dosadašnjoj epohi, zato o turizmu govorimo kao o pojavi suvremene civilizacije i tako ga proučavamo, a zanemaruјemo neke njegove prijašnje oblike koji ne pripadaju sadašnjem trenutku (Vukonić i Keča, 2001).

Utjecaj slobodnog vremena na prvočitni razvoj turizma bio je odlučan, a danas, u suvremenom turizmu, taj je utjecaj još važniji jer umnogome pridonosi najširim razmjerima ove pojave. Kada je slobodno vrijeme postalo vlasništvo mase, pojavio se i suvremeno shvaćen masovni turizam kao oblik njegova korištenja. Zbog toga se analizi turizma kao fenomenu često prilazi s aspekta slobodnog vremena nastojeći proniknuti u njihov međuodnos, odrediti granice i intenzitet njihova međusobnog utjecaja, posebno zbog toga što je turizam posljedica i drugih čimbenika i promjena u čovjekovu životu, posebno promjena u njegovoj radnoj sredini (Jagić, 2005).

Suvremeni aktivni turizam postao je sinonim sportske rekreacije, kao što je sportska rekreacija izvan domicila postala sinonim turizma turistička je dokolica upravo idealna za najšire oblike sporta i rekreacije ljudi (Bartoluci, 2009). Turizma u današnjim razmjerima ne bi bilo da nema slobodnog vremena, on je jedan od načina njegova korištenja i provođenja. Turizam se nametnuo kao bitan, atraktivan i nezamjenjiv segment slobodnoga vremena i kao takav igrati će sve veću ulogu u svakodnevnome životu čovjeka i kao vid njegova standarda (Jagić, 2005). Sportsko-rekreacijska funkcija turizma, obogaćena brojnim sportskim sadržajima, posebno je naglašena u današnjem suvremenom turizmu, koji se sve više zasniva na rekreaciji kao motivu turističkih putovanja. Turizam, slobodno vrijeme, turistička dokolica i rekreacija u turizmu međuzavisna su pojava, a slobodno vrijeme stvara prostor za brojne sportsko-rekreacijske aktivnosti u turizmu, a turistička dokolica je kvalitativna komponenta slobodnog vremena (Bartoluci, 2009).

Turistička potražanja u slobodnom vremenu

Turistički je razvoj obilježen stalnim promjenama. Vrlo dinamične promjene događale su se, kako na području turističke ponude, tako i na području turističke potražnje. Može se reći da je ono što je turiste zadovoljavalo jučer, ne zadovoljava ih više danas, s obzirom na to da se životni stilovi potrošača mijenjaju, zajedno s interesima i navikama. Upravo zbog toga, danas je znatno teže raspravljati o turizmu nego na samim početcima njegovog razvoja (Vukonić i Keča, 2001). Turizam i turistička ponuda i potražnja u stalnoj su promjeni i prilagodbi koju potiče razvoj novih tehnologija. Opća obilježja turističke potražnje vezuju se uz stalno rastuće nove potrebe i navike turista koje stječu u svojim životnim i radnim sredinama te ih prenose u sredine svojih privremenih boravaka gdje očekuju ispunjenje svojih potreba, navika i očekivanih turističkih sadržaja s naglašenim potrebama doživljaja nečeg novog (Cerović, 2008).

U složenim uvjetima brzih promjena života i rada ljudi u postindustrijsko doba i želje da se udovolji potrebama turista, turistička potražnja slijedi promjene potreba želja potencijalnih turista koji žive i rade u uvjetima općeg rasta osobnog i javnog standarda, općeg rasta slobodnog vremena kao rezultat razvoja znanosti i sve šire primjene novih tehnologija. Cooper i suradnici turističku potražnju definiraju kao ukupan broj osoba koji sudjeluje u turističkim kretanjima ili se želi uključiti u turistička kretanja da bi se koristile različitim turističkim uslugama u mjestima izvan svoje uobičajene sredine u kojoj žive i/ili rade (Cooper, Fletcher, Gilbert, Shepherd i Wanhill, 1998). Turistička potražnja važan je čimbenik u strukturiranju objektivne sportsko turističke ponude. Zadovoljstvo turista najprije se ogleda u kvaliteti odabrane destinacije poglavitno sa aspekta turističke ponude i potražnje. Turistička ponuda igra izuzetnu važnu ulogu u kreiranju slobodnog vremena u destinaciji koju turist odabire prema svojoj volji i želji.

Sportsko - rekreativni sadržaji kao oblik turističke potražnje

Nove tendencije u razvoju turizma pokazuju da promjene u turističkim trendovima zamjenjuju tradicionalne motive odmora s motivima i sadržajima aktivnog odmora. Kako su sport i sportska rekreacija ključni motivi i sadržaji aktivnog odmora, njihov razvoj utječe na sadržaj i kvalitetu aktivnog odmora u turizmu (Bartoluci, 2006). Sportska rekreacija u društvu predstavlja sustav sporta, tjelesne aktivnosti i oblika vježbanja građana koji se različitim modalitetima organizacije primjenjuje u praksi. Brojni modeli sportsko-rekreacijskih aktivnosti obuhvaćaju jednostavne prirodne aktivnosti, ali i iznimno složene programe čija je zadaća obuhvatiti i unaprijediti veliki broj sastavnica antropološkog statusa čovjeka (Andrijašević, 2009). Turizam kao oaza slobodnog vremena, najprikladniji je oblik provođenja aktivnog odmora turista. Različite modele programa sportske rekreacije neophodno je uvrstiti u turističku ponudu. Slobodno vrijeme turista treba biti ispunjeno kvalitetnim sadržajima koji podrazumijevaju odgovarajuću aktivnost, najčešće u prirodi.

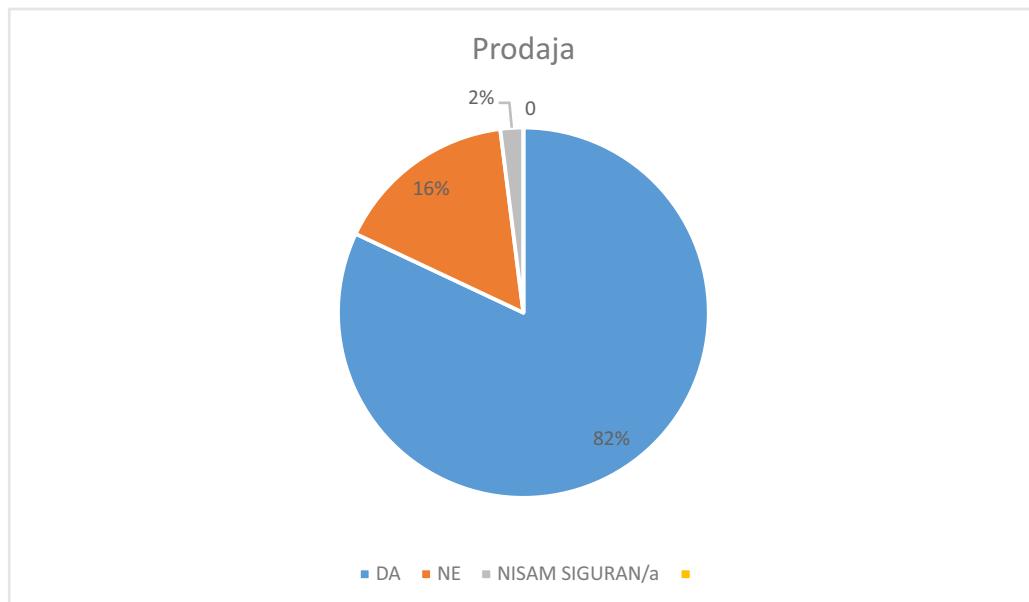
Sustav klasifikacije turističkih objekata u Republici Hrvatskoj odnosi se ponajprije na veličinu i opremljenost objekata, što sa aspekta podizanja kvalitete odmora nije dovoljno. Postojanje primjerice, terena za tenis, multifunkcionalnih igrališta, bazena,

fitness dvorana, trim staza i sličnih objekata ne podrazumijeva kvalitetu ponude. Sadržaje odnosno programe mogu izraditi jedino sposobljeni stručnjaci koji su nositelji i realizatori, a u neposrednom su kontaktu sa turistima i njihovim željama i potrebama (Andrijašević, 2009).

Istraživanja kojima se utvrđuju stavovi ispitanika odnosno turista o njihovoj sportsko-rekreativnoj animaciji pokazuju da se velika većina turista ima pozitivan stav o ovakvom obliku turizma.

Istraživanje (Širić i Blažević, 2009), provedeno je s ciljem utvrđivanja o aktivnostima koje turisti provode u turističkoj destinaciji. Istraživanje je provedeno na destinaciji u Bizovačkim toplicama na uzorku od 100 domaćih turista. U sljedećim grafikonima prikazani su odgovori ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju.

Grafikon 1. Dajete li prednost aktivnom odmaranju pred pasivnim?



Izvor: Širić, V., Blažević, S. (2009).

Rezultati u grafikonu 1. prikazuju da turisti daju prednost aktivnom odmoru ispred pasivnog što dovodi do zaključka da se 82% ispitanika u nekom od oblika svog turističkog odmora bavi nekom vrstom sportsko-rekreativne aktivnosti.

U tablici 1. prikazani su odgovori ispitanika na pitanje s obzirom na njihove preferencije kojim bi se aktivnostima bavili na odmoru u ocjenama od 1-5.

Tablica 1. Ocjena aktivnosti kojom bi se bavili za boravka na odmoru (5 najbolja ocjena)

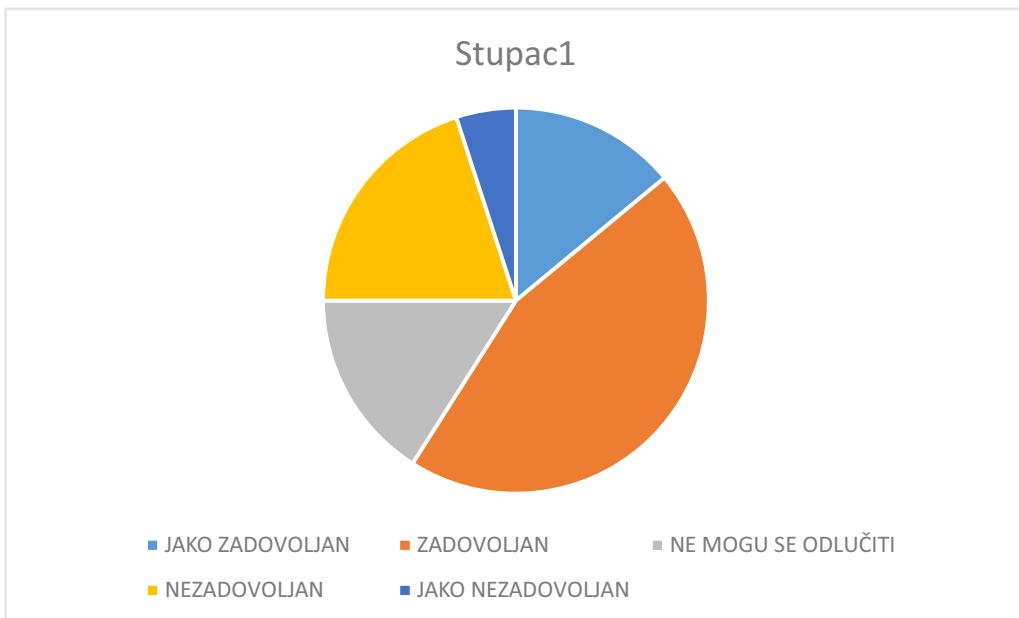
1.	Plivanje	4,39
2.	Vožnja bicikla	4,21
3.	Sportske igre	4,15
4.	Fitness programi (aerobika, step, aqua...)	3,61
5.	Tenis	3,47

6.	Jahanje	3,23
7.	Trčanje	3,17
8.	Kuglanje	3,16
9.	Lov	3,14
10.	Pješačenje	2,87
11.	Koturaljkanje	2,86
12.	Veslanje	2,70
13.	Golf	2,67
14.	Ribolov	2,60

Izvor: Širić, V., Blažević, S. (2009).

Rezultati u tablici 1. prikazuju da ispitanici najviše preferiraju plivanje i vožnju biciklom kao najpoželjnije aktivnosti. Isto tako interesantno činjenica je da trčanje i pješačenje nisu baš najpoželjnije sportsko rekreativne aktivnosti iako one ne zahtijevaju nikakve dodatne resurse koji bi onemogućili bavljenje ovom aktivnošću.

Grafikon 2. Ocjena zadovoljstva uvjetima za sportsko-rekreacijsko vježbanje



Izvor: Širić, V., Blažević, S. (2009).

Rezultati u grafikonu 2 pokazuju da je 59% ispitanika zadovoljno uvjetima za sportsko rekreacijske aktivnosti, ali isto tako zabrinjava činjenica da je 25% turista nezadovoljno ponudom za ovakav oblik turizma.

Škorić (2008) u svom istraživanju na uzorku od 400 ispitanika analizira razvoj sportskog turizma u najrazvijenijoj turističkoj regiji Hrvatske – Istri. Istraživanje je provedeno u dva vremenska perioda tijekom mjeseca travnja i kolovoza. Predmetom istraživanja bili su stavovi i potražnja za sportsko-rekreacijskim uslugama, a korištena je metoda anketnih upitnika.

Tablica 2. Motivi dolaska u Istru (u %)

Motiv	Ukupno	Travanj	Kolovoz
Odmor i relaksacija	79,06	78,13	79,26
Ljepota prirode i krajolika	50,41	64,06	47,49
Sportski i sportsko-rekreacijski sadržaji	34,71	39,06	33,78
Zabava i novi doživljaji	32,78	28,13	33,78
Blizina destinacije	21,76	23,44	21,4
Kulturni sadržaji	14,05	10,94	14,72
Drugo	6,34	7,81	6,02
Zdravstveni sadržaji	4,96	6,25	4,68
Posao	3,86	6,25	3,34

Izvor: Škorić, S. (2008).

Najzastupljeniji motiv dolaska turista u Istru je motiv odmora i relaksacije, dok se sport i sportska rekreacija nalaze na visokom trećem mjesto i odabralo ga je 34,71% ispitanika. Razgraničenje između zastupljenosti ovog motiva u predsezoni i sezoni nužno je kako bi se ukazalo na značaja ovog oblika turizma u prevladavanju problema sezonalnosti turizma, odnosno na činjenicu kako se njegovim razvojem u određenim destinacijama može utjecati na produženje turističke sezone.

Tablica 3. Sportsko-rekreacijske aktivnosti kojima su se bavili sportski turisti u Istri (u %)

Sportsko -rekreacijske aktivnosti	Ukupno	Travanj	Kolovoz
Kupanje	75,4	68	77,2
Tenis	49,2	48	49,5
Aktivnosti u prirodi (šetnja, hodanje, jogging, trekking, pješačenje)	46	72	39,6
Biciklizam	34,9	56	29,7
Ostale aktivnosti u / na moru (ronjenje, jedrenje, surfanje, veslanje)	34,1	16	38,6
Sportske igre (nogomet, košarka, odbojka)	30,9	32	30,7

Izvor: Škorić, S. (2008).

Rezultati u tablici 3. pokazuju da se najveći broj turista bavi onim sportskim aktivnostima za koje nije potrebno izdvojiti nikakva financijska sredstva. Ove činjenice odnose se na plivanje odnosno kupanje te aktivnosti u prirodi kao što su šetnja, hodanje, trčanje-jogging, pješačenje). Također, i biciklizam pripada u skupinu aktivnosti za koju nije potrebno izdvojiti financijska sredstva, a relativno je dosta zastupljen i to u vrijeme predsezone.

Istraživanje Bartoluci, Škorić i Starešinić (2016) pokazuje da su najčešće destinacijske sportske aktivnosti biciklizam, hodanje, tenis, ribolov i jahanje. Kao najvažnije sportske aktivnosti koje definiraju pojedino turističko odredište navode se biciklizam 49% i hodanje 27%. Također, navode da je biciklizam važniji za destinacije u obalnom turizmu

(63%) od kontinentalnih destinacija (27%). Hodanje je podjednako zastupljena u oba istraživana područja. Većina ispitanih destinacija, njih 84%, koristi sportsku ponudu prilikom promocije svoje destinacije, no čini to kao dopunu glavnoj atrakciji. Ukoliko se navedenom dodaju činjenice kako se motiv sporta nalazi na četvrtom mjestu i odabralo ga je 38% destinacija, čini se jasnim kako se sportska ponuda razvija isključivo kao integralni dio turističke ponude (Bartoluci i sur., 2016).

Sportska rekreacija izvan mjesta stanovanja znači sadržajan boravak turista u odredištu izvan mjesta stalnog boravka, koji podrazumijeva turističke uvjete. Sadržaji sportske rekreacije vezani uz sportske aktivnosti uključuju kretanje i aktivnosti u prirodi, sportske i rekreativske aktivnosti u zatvorenim objektima, objektima na otvorenom i u prirodnu ambijentu (Andrijašević, 2010).

Turizam postaje prilika za ozdravljenje, povratak prirodi, poticanje osjetila, povratak izvornim vrijednostima. Autori brojnih studija, projekata u naletu modernizacije postali su ključne za brojne djelatnosti koje se bave unapređenjem ljudskih sposobnosti i zdravlja putem sportske i tjelesne aktivnosti. Hrvatska obiluje prirodnim resursima koji sami po sebi doprinose zdravlju, a njihovo se djelovanje pojačava uključivanjem sportskih sadržaja (Andrijašević i Širić, 2016).

Glavni nalazi prikazanih istraživanja pokazuju da turisti koji pohode određene turističke destinacije u Republici Hrvatskoj, bilo da se radi o kontinentalnoj ili morskoj destinaciji, pokazuju u vrijeme svog odmora želju za sportsko rekreativnim aktivnostima. Njihovi stavovi govore da se velika većina turista u vrijeme svog odmora želi baviti sportsko rekreativnim sadržajima ali i da postoje neki ograničavajući faktori. Oni se ponajprije odnose na materijalne uvjete odnos sportsko rekreativne objekte, ali i na finansijske mogućnosti.

Zaključak

Sadržaji u slobodnom vremenu koji su namijenjeni razvoju turizma moraju ponuditi mogućnost u kojima oni sami prema svojim preferencijama biraju sportsko-rekreativne aktivnosti. Svaki turist svojim angažiranim sudjelovanjem u sportsko-rekreativnih aktivnostima želi u svom slobodnom vremenu odnosno vremenu odmora ili preciznije dokolice nadoknaditi vremenski prostor koji je izgubio tijekom svojih profesionalnih obveza. Turisti koji pohode turističke destinacije imaju već profiliran oblik aktivnosti koje želi koristiti za vrijeme svog odmora. Sportsko-rekreativni sadržaji zauzimaju svakako visoko mjesto prema rangiranju želja i preferencija turista. Ipak, mora se naglasiti da preduvjet za turističku potražnju u sportsko-rekreativnim sadržajima mora zadovoljiti i onaj glavni uvjet koji se odnosi na turističku ponudu.

Svaka turistička destinacija, trebala bi temeljem ispitivanja stavova turista koji borave u njihovom okruženju upotpuniti postojeće animacijske ponude sa još aktualnijim sadržajima iz sportsko rekreativne ponude. Isto tako, veliku važnost u ovom dijelu ima i osiguravanje materijalno tehničkih uvjeta, kao i stručno osposobljenih ljudi koji bi provodili ovakav oblik animacije u turizmu. Zadovoljavanje ovih uvjeta, svakako bi igralo veliku ulogu u produživanju turističke sezone i razvoju turizma. Vrlo važno je pratiti potražnju turista te je uskladiti s mogućnostima koje već postoje u turističkoj

ponudi te uvoditi nove sportsko rekreativne sadržaje, ali i inovirati već postojeće bez obzira da li se radi o individualnom pristupu turistima za njihovo kvalitetno upražnjavane slobodnog vremena ili se to odnosi na proširenje turističke ponude.

Kvalitetno poslovanje u današnjem globalnom i izrazito konkurentnom turističkom tržištu, zahtjeva od turističkih djelatnika neprestano aktivnost odnosno praćenje trendove i istraživanja na području turističke potražnje. Postoje velike mogućnosti u kreiranju sportsko rekreativne ponude koja bi uvelike povećala turističku potražnju na našim područjima i pridonijela plasiranju Hrvatske kao ozbiljne turističke destinacije na svjetskom tržištu.

Literatura

- Andrijašević, M. (2009). Upravljanje slobodnim vremenom, sadržajima sporta i rekreacije. U M. Andrijašević (ur.). *Upravljanje slobodnim vremenom, sadržajima sporta i rekreacije*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 3-15.
- Andrijašević, M. (2010). *Kineziološka rekreacija*. Zagreb, Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Andrijašević, M., Širić, V. (2016). Sportska rekreacija u razvitu hrvatskog društva, *Kineziologija i područja edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije u razvitu hrvatskog društva / Findak, Vladimir (ur.)*. Poreč: Hrvatski kineziološki savez. str. 51-58
- Artić, M. (2009). Prema novom iskustvu slobodnog vremena: slobodno vrijeme kao izvorište kritičke svijesti. *Filozofska istraživanja* 29(2), 281-295.
- Badrić, M., Prskalo, I., Matijević, M. (2015). Primary School Pupils' Free Time Activities. *Croatian Journal of Education*. 17, 2; 299-332
- Bartoluci, M., Škorić, S., Starešinić, Z.(2016). Sports Tourism Offer in Croatia. *Poslovna izvrsnost*. 10, 2; 9-25
- Bartoluci, M. (2009). Turistička dokolica - aktivna komponenta slobodnog vremena u turizmu. U M. Andrijašević (ur.). *Upravljanje slobodnim vremenom sadržajima sporta i rekreacije*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 59-65.
- Bartoluci, M. (2006). Unapređenje kvalitete sportsko-rekreacijskih sadržaja u hrvatskom turizmu. *Kvaliteta rada u područjima edukacije, sporta i sportske rekreacije; Findak, Vladimir (ur.)*. 15. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, str. 271-276
- Božović, R. (2008). Od slobodnog vremena do dokolice. *Kultura, časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku*, 120/121, 100-121
- Cerović, Z. (2008). *Animacija u turizmu*. Fakultet za turistički i hotelski menadžment u Opatiji, Opatija.
- Cooper, C., Fletcher, J., Gilbert, D., Shepherd, R., & Wanhill, S. (1998). *Tourism Principles and Practices*, (2nd ed.), England: AddisonWesley, Longman.
- Ilišin, V. (2000). Promjene u slobodnom vremenu mladih. *Napredak*, 141(4) 419-429.
- Jagić, S. (2005) Turizam i slobodno vrijeme: mogućnosti i načini provođenja, *Pedagogijska istraživanja*, Vol.2 No.1, str. 101-110
- Janković, V. (1973). *Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi*. Zagreb:

Pedagoško-književni zbor

- Martinić, T. (1977). *Slobodno vrijeme i suvremeno društvo*. Zagreb: Izdavačka kuća Informator.
- Perasović, B. (2009). O (ne)mogućnosti upravljanja slobodnim vremenom; U M. Andrijašević (ur.): *Upravljanje slobodnim vremenom sadržajima sporta i rekreacije*, Zagreb, Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu; 47-59.
- Plenković, J. (1997). *Slobodno vrijeme i odgoj*. Zadar, Filozofski fakultet u Zadru.
- Polić, R. (2003). Odgoj i dokolica. *Metodički ogledi*, 10 (2), 25–37.
- Širić, V., Blažević, S. (2009). Interes turista u Bizovačkim toplicama za sportsko-rekreacijske sadržaje. *Upravljanje slobodnim vremenom sadržajima sporta i rekreacije / Andrijašević, Mirna (ur.)*. Zagreb : Kineziološki fakultet, 329-335
- Škorić, S. (2008). Sportski turizam i njegovi učinci na turističke destinacije - primjer Istre. *Acta turistica*. 20, 1; 67-92
- Todorović, A. (1984). *Sociologija slobodnog vremena*. Beograd: Interpregled
- Vukonić, B., Keča, K. (2001). *Turizam i razvoj, pojam, načela, postupci*, Mikrorad,. Zagreb, Zagreb.

Kinesiological recreation in leisure time as initiator of tourism development

Marko Badrić and Dijana Badrić

Abstract – Today, in a time of accelerated technological and industrial progress, quality leisure time in tourism defines a lifestyle that promotes interest in different types and areas of sports activities. The paper tries to identify the relevant facts that contribute to the improvement of the active holiday in tourism, primarily from the point of tourists who want to spend quality time that is destined for your vacation. The aim of the paper is to indicate the importance of kinesiological recreation in the quality of leisure time of tourists and to show the possibilities of sports recreational contents that would complement the tourist offer of the destination, or to suggest the possibility of expanding the sports tourism offer as a generator of tourism development. Recreational facilities designed for tourism development must offer the option of choosing sport-recreational activities according to their preferences. Every tourist engaging in sports and recreational activities wants to spend their free time or time of rest or more precise leisure time to compensate for the time lost during their professional duties. Today, quality business in a global and highly competitive tourist market demands tourists to keep track of trends in tourism demand and the creation of new programs based on scientific research. The current trend in tourism is active vacation and if all the necessary steps, sports and recreational programs in leisure time have an important positive impulse for the development of tourism.

Key words: sport, tourism, active vacation, leisure time, tourist demand

Odraz jezične kulture u imenovanju boja u makedonskom i u albanskom jeziku

Elizabeta Bandilovska i Ljuljzim Ademi

Pedagoški fakultet „Sv. Kliment Ohridski”, Skopje, Makedonija
beti.bandilovska@gmail.com ;ademilulzim@yahoo.com

Sažetak – Predmet i cilj istraživanja: jezične jedinice stranog porijekla u sustavu boja kao univerzalni jezični reprezentanti koji pokrivaju značenjsku dimenziju boja. Cilj je vidjeti postoje li određene jezične i/ili kulturološke razlike u semantičkom definiranju pojedinačnih boja čiji nazivi potječu iz svjetskih jezika. Metode: teorija prototipa, leksičko-semantička analiza i usporedba naziva boja u makedonskom i u albanskom jeziku. Rezultati: spektralni sustav odlikuje se kvantitativnom nedefiniranošću i jezičnom neograničenošću u izražavanju i u kreiranju nominativnih mogućnosti u odnosu prema određenim leksičkim parametrima, poput metafore, te u odnosu prema različitim kulturološkim utjecajima koji se odražavaju u procesu dekodiranja boja kroz otkrivanje njihovih prototipa. Zaključci: 1. učestali priljem novih riječi, imenica ili pridjeva, koje označavaju neku boju; 2. novouvedene riječi značenje boja ostvaruju u okviru svoje osnovne semantičke realizacije ili kao drugo, prijenosno imenovanje u procesu sekundarne nominacije; 3. metafora predstavlja glavno i osnovno leksičko sredstvo kojim se dobivaju nove riječi za imenovanje boja u ova dva jezika; 4. riječi sa značenjem boja posjeduju visok stupanj jezične i izvanjezične konkretizacije.

Ključne riječi: metafora, nominacija, prototip, usporedba, značenje.

Uvod

Razmatrajući sustav boja i njihove jezične reprezentante u makedonskom i u albanskom jeziku, lako se uočava da su opisni pridjevi glavni i osnovni, ali ne i jedini dio sustava koji pokriva značenjsku dimenziju boja. Značajno mjesto u tom semantičkom prostoru zauzimaju i odnosni pridjevi, imenice te imenske sintagme. Njihova prisutnost leksičko-semantičku grupu sa značenjem *boja* boji kvantitativnom nedefiniranošću zbog neograničenih mogućnosti za nominaciju imenskih sintagmi i tjesne uzajamne isprepletenosti osnovnih i sekundarnih značenja mnogih imenskih i pridjevskih leksema, no ujedno otkriva i govor o bojama, te njihovu simboliku u različitom vremenu, na različitom mjestu i pri dodiru s različitim jezičnim kulturama.

Jezična situacija u makedonskom i u albanskom jeziku potvrđuje da se iz

gramatičkog aspekta kao nositelji nominativnih imenovanja u okviru leksičko-semantičke grupe sa značenjem *boja* u najvećem broju slučajeva pojavljuju se opisni pridjevi (Jašar-Nasteva, 1984), ali istovremeno ukazuje i na sve češću uporabu imenica u funkciji pridjeva kojima svjedoče sljedeće leksičke pojave:

1. *Neposredno posuđivanje novog leksema* – imenica koja primarno označava metal, mineral ili rastinje i njezina istovremena uporaba pri sekundarnoj nominaciji kao nominativne oznake za odgovarajuću boju koju ima taj metal, mineral ili rastinje, na primjer: *кана/këna, лазур/gur azur, махагони/mogan, резеда, тиркиз/bruz, циклама/ciklamin, цинобер* i dr. Na taj način, isti leksem razvija novo sekundarno značenje putem metaforičke asocijacije izazvane samo jednim elementom koji se odnosi na boju pojma sadržanu u njegovom osnovnom značenju, koja se pokazala dovoljno moćnom da proizvede novo sekundarno značenje (Gortan-Premk, 1997).

2. *Unutarnja semantička derivacija* kroz metaforičko asocijativno povezivanje sa leksemima drugih leksičko-semantičkih grupa, kao što je, na primjer, leksičko-semantička grupa sa značenjem *voće*. Ovakva semantička realizacija – *plod koji označava neku boju* – uvijek se ostvaruje u poziciji unaprijed danog semantičkog determinatora, odnosno putem sintagme sustavljene od leksema boje i odgovarajućeg voćnog ploda, na primjer: *co боја на вишна, co боја на кайсуја, co боја на лешник, co боја на цреши//me ngjyrë vishnje, me ngjyrë kaisie, me ngjyrë lajthie, me ngjyrë qershie*. Broj ovakvih sintagmatskih tvorbi u odnosu prema boji nekog rastinja, ploda, životinje, predmeta i sl. koji se ističu svojom specifičnom bojom ili nijansom boje sve više raste, proširujući krug semantičkog obuhvata različitih značenjskih dimenzija i imenovanja prema različitim pojmovima.

U nastavku našega rada kratko ćemo se zadržati na nominativnim tvorbama prema dvama gore navedenim modelima koji potječu iz svjetskih jezika i predstavljaju produktivne i univerzalne načine obogaćivanja leksičko-semantičke grupe sa značenjem *boja*. Cilj je vidjeti postoje li određene jezične i/ili kulturološke razlike koje se odnose na samu prisutnost i semantičko definiranje pojedinačnih stranih naziva boja u makedonskom i u albanskom jeziku.

Istraživački dio

Naš smo interes usmjerili prema tuđim nazivima boja i nijansi boja, te njihovim dominantnim semima koji su prouzrokovali jezično i kromatsko imenovanje u makedonskom i u albanskom jeziku. Pritom služimo se rječničkim definicijama boja preuzetim iz Толковниот речник на македонскиот јазик (TPMJ, 2003-2014) i Fjalori i gjuhës së sotme shqipe (FGJSSH, 1981, 2007), te njihovom semantičkom obradom u doktorskoj disertaciji Bandilovske-Ralpovske (2016). Istovremeno, izrađujemo leksičko-semantičku analizu i uspoređujemo nazive kako bismo provjerili prisutnost i definiranje tih naziva za boje u makedonskom i u albanskom jeziku (Argirovski, 1998; Robert, 1989; Skok, 1971-1974; Škaljić, 1965). Imajući u vidu činjenicu da se radi o jezicima slične balkanske strukture i uvažavajući posljedice mnogojezičnosti, očekujemo leksički utjecaj i interferenciju između dvaju jezika.

Analiza leksičko-semantičke grupe sa značenjem *boja* u ovim dvama jezicima pokazuje da metafora predstavlja glavno i osnovno leksičko sredstvo preko kojega se ta

grupa razvija i obogaćuje novim leksičkim jedinicama, ali i karakterističan znak koji markira samu grupu neodređenošću u odnosu prema broju njezinih članova, postojano privlačeći nove riječi s preciznom kromatskom nijansiranošću. Sposobnost jezičnog bilježenja izrazite koloritnosti svijeta koji okružuje čovjeka leži u asocijativnom i analoškom povezivanju različitih pojmoveva i predmeta upečatljivo privlačne i originalne boje, te jezičnih elemenata koji se javljaju kao nositelji svojstva boje i kao uzročnici prijenosa nominacije s jednog pojma na drugi putem metafore (Dragičević, 2007). Ovakvo metaforički motivirano povezivanje zasniva se na manje ili više izraženoj sličnosti realnih, konkretiziranih pojmoveva u našoj jezičnoj svijesti koji se povezuju analoški i asocijativno prema izdvojenom, markiranom obilježju koje predstavlja njihova boja. Sličnost između pojma i njegovog jezičnog identifikatora na granici je apsolutnosti, a ostvarivanje tačne identifikacijske vrijednosti počiva na uspostavljenoj vezi s pojmom koji posjeduje traženu boju kao predmet nominacije (Dragičević, 2001). Na taj način može se objasniti postojan prijem novih leksema koji nemaju značenje boje, već značenje nijanse boje, jer je spektralni sustav osnovnih boja prisutan u svim jezicima; svaki jezik posjeduje vlastitu nomenklaturu imenovanja pomoću domaćih leksema, kao i stvarno bogatstvo internacionalnih naziva za imenovanje nijansi boja kao što su: *бакарен, бронзен, беж(ов), драп, лилав, резеда, тиркиз, циклама/bakërt, i/e, brontzë, i/e, ngjyrë bezhë, ngjyrë vjollce, gjelbër e zbehtë, bruztë, i/e, ngjyrë ciklamin* ili preko sintagmi tipa: *со боја на ванила, со боја на несок, со боја на праска, со боја на смрагад, со боја на шампань, со боја на слонова коска/me ngjyrë vanilje, me ngjyrë rëre, me ngjyrë pjeshke, me ngjyrë smeraldi, me ngjyrë shampanje, me ngjyrë fildishi* itd.

Leksičko-semantička obrada

Metaforičke asocijacije u odnosu prema elementu boje proizvode novo imenovanje vida ili nijanse boje u procesu sekundarne nominacije prema elementu koji je najčešće prisutan u sustavu sema određenog leksema koji svojim osnovnim semantičkim sadržajem označava neki drugi pojam: metal, mineral, rastinje ili životinju. Ali tačno taj element bio je dovoljno snažan da ostvari novo semantičko značenje i da oformi sasvim novu nominativnu oznaku koja semantički pripada drugoj leksičkoj grupi. Na ovaj način dobiveni su sljedeći leksemi za imenovanje i označavanje boja, te nijansi boja koji zapravo predstavljaju korpus našega istraživanja (Bandilovska-Ralpovska, 2016).

1. *Imenice kao nazivi za boje ili nijanse boje.* Predstavljaju primjere za tipičnu adjektivizaciju jednog od značenja imenice u procesu sekundarne nominacije motivirane metaforičkim razvojem elemenata koji označava boju u svom osnovnom, semantičkom sadržaju: *аквамарин, бакам, бордо, варзило, драп, зардечал, индиго/чивит, канта, крем, крмуз/кармин, лазур, махагони, оранж, резеда, сенија, теракота, тиркиз, циклама, цинобер // акуамарин, bakëm, bordo, ngjyrë leshi, llullaq/çivit, këna, krem, kërmëz, mogan, portokall, rezedë, sepje, ngjyrë terakote, bruz, ciklamin.*

2. *Pridjevi kao nazivi za boje ili nijanse boje.* Predstavljaju opisne pridjeve ili opisne varijante gradivnih i odnosnih pridjeva koje sekundarno metaforičko značenje razvijaju kao rezultat druge semantičke motivacije i druge sekundarne nominacije.

a) Opisni pridjevi sa značenjem boje/nijanse boje

азурен, виолетен/виолетов, костенлив, лила/лилав, лимонлија, **зејтинлија**, маслинест, пепелав, платинест, **смолест**, **темјанугав/темјанужен** // *ngjyrë vjollce, ngjyrë gështenjë (gështenjtë, i/e), ngjyrë jargavani, ngjyrë limon (limontë, i/e), ngjyrë ulliri, ngjyrë hiri (hirtë, i/e), ngjyrë platin.*

b) Gradivni pridjevi sa značenjem boje/nijanse boje

бакарен, бронзен, **весочен**, кревав, златен, оловен, **несочен**, сламен, смарагден, сребрен, **срмен** // *bakërt, i/e, bronztë, i/e, përgjaktë, i/e, artë, i/e - florinjtë, i/e, ngjyrë plumbi, plumbtë, i/e, ngjyrë kashte, ngjyrë smeraldi, argjendtë, i/e.*

c) Odnosni pridjevi sa značenjem boje/nijanse boje

бадемов, вишнов, кафен, килибарен, костенов, лазурен, лимонов, маслинен, **огнен**, портокалов, **порфирен**, рубинен/рубинов, тиркизен, чоколаден // *ngjyrë vishnje, ngjyrë kafe (kafenjtë, i/e), qelibartë, i/e, ngjyrë gështenjë (gështenjtë, i/e), gur azur, ngjyrë limon (limontë, i/e), ngjyrë ulliri, ngjyrë portokalli (portokalltë, i/e), rubintë, i/e, bruztë, i/e, ngjyrë çokollate.*

3. Imenske sintagme kao nazivi za boje ili nijanse boje. Predstavljaju kalkirane nazive sa univerzalnom jezičnom vrijednošću. Mogućnosti za njihovu tvorbu neograničene su, pojmovi koji izazivaju metaforičke asocijacije sa kromatskom vrijednošću dolaze iz različitih jezika i kultura, pripadaju različitim značenjskim dimenzijama, pokrivaju različita semantička polja, a objedinjavaju ih turski leksem *boja* u svojstvu semantičkog determinatora i realizacija prema sličnosti sa izdvojenim pojmom:

a) sa bojom rastinja: **бадем**, **ванила**, **жалфија**, **ирис**, **јоргован**, **кајсија**, **костен**, **лаванда**, **лешник**, **лимон**, **малина**, **манџарина**, **маслинка**, **ментол**, **орхидеја**, **портокал**, **праска**, **слива**, **тутун**, **цреша**// *bajame, vanilje, sherbelë, lule zambaku, jargavan, kajsi, gështenjë, livandë, lajthi, limon, mqedër, mandarinë, ulli, mentol, orkide, portokall, pjeshkë, kumbull, duhan, qershë;*

b) sa bojom životinje: **гулаб**, **камила**, **сенија**// *pëllumb, deve, sepje;*

c) sa bojom metala: **бронза**, **злато**, **кобалт**// *bronz, ar, kobalt;*

d) sa bojom minerala: **смарагд**// *smerald;*

e) sa bojom materija: **вино**, **јаглен**, **капучино**, **кафе**, **килибар**, **мед**, **песок**, **прашина**, **сенф**, **теракота**, **шампањ**, **шекер**// *verë, thëngjill, kapiçin, kafe, qelibar, mjaltë, rërë, pluhur, mustardë, terakota, shampanjë, sheqer;*

f) sa bojom drugog predmeta: **карамела**, **која**, **мастило**, **месо**, **слонова коска**, **стара хартија**, **сува трска**, **тула**// *karamele, lëkurë, bojë shkrimi, mish, fildish, letër e vjetër, kallam i thatë, tullë.*

Broj ovakvih sintagmatskih tvorbi prema boji nekog rastinja, ploda, životinje, predmeta i slično koje se ističu svojom specifičnom bojom ili nijansom boje sve više raste, proširujući krug semantičkog obuhvata različitih značenjskih dimenzija i imenovanja prema različitim pojmovima. Ovakva imenovanja ne otkrivaju samo veze između leksičko-semantičke grupe sa arhisemom *boja* i drugih leksičko-semantičkih grupa sa različitim arhisemima, već i veze koje spajaju pojedinačne nazive u odnosu sa jednim ili drugim semantičkim komponentama, stvarajući nova semantička imenovanja u sustavu boja i gradeći različite odnose leksičkog i gramatičkog karaktera.

Rezultati istraživanja

Naša leksičko-semantička i uporedbena analiza tuđih naziva boja pokazuje da:

1. Boja kao semantički element ne mora uvjek biti prisutna u semantičkom sadržaju pojedinačnog leksema, odnosno ne mora uvjek sudjelovati u izgradnji semantičkog opisa leksema, iako je prisutna u našoj svijesti pri oblikovanju vizualne predodžbe nekog određenog pojma. Tako, na primjer, boja kao semantički elemenat nije u semantičkim sadržajima leksema *огаи, песок, слама и чоколадо // kashtë dhe çokollatë*. Ali to ne sprječava da se od njih stvore pridjevi *огнен, песочен, сламен, чоколаден// ngjyrë kashtë* (боја на слама), *ngjyrë çokollate* (боја на чоколадо) u kojima upravo taj elemenat predstavlja osnovni sem za nastajanje novog značenja kao nominativne oznake za vid boje.

2. Imenica koja razvija novo sekundarno značenje *boje* putem metafore, može razviti i vlastiti derivacijski sustav u kojem obvezno mjesto zauzima odnosni pridjev koji nadalje razvija drugo opisno značenje i na taj način manifestira imenovanje *vida boje* funkcioniрајуći kao paralelna nominativna oznaka zajedno sa drugim značenjem imenice iz koje je izvedena, na primjer: *лазур – лазурен, тиркиз – тиркизен // gur azur – ngjyrë azur, bruz – bruztë, i/e.*

3. Sintagmatske tvorbe prema boji rastinja, ploda, životinje, predmeta i slično koje se ističu svojom specifičnom bojom ili nijansom boje, klone postati neizbjegnim, sastavnim dijelom spektralnog sustava boja u dvamu jezika, iako je ovaj proces imenovanja karakterističniji za makedonski jezik: *слонова боја, гулабова боја, со боја на јоргован, со боја на тутун, со боја на ванила, со боја на шампанај // mengjyrë elefanti, me ngjyrë pëllumbi, me ngjyrë duhani, me ngjyrë vanilje, me ngjyrë shampanje; со боја на месо, со боја на песок, со боја на слонова коска // me ngjyrë mish, me ngjyrë rëre, me ngjyrë fildishi.*

4. Spektralni sustav odlikuje se kvantitativnom nedefiniranošću i jezičnom neograničenošću pri izražavanju i kreiranju nominativnih mogućnosti prema određenim leksičkim parametrima poput metafore, te u odnosu prema različitim kulturološkim utjecajima.

Zaključci

- U oba dva jezika ima postojani priljev novih riječi, imenica kao i pridjeva, koje označavaju neku boju i koje predstavljaju internacionalne nazive za imenovanje preuzete kao gotove nominativne oznake iz svjetskih jezika.
- U oba dva jezika novouvedeni internacionalni nazivi predstavljaju imenice ili pridjevi koji značenje *boja* razvijaju u procesu sekundarne nominacije, te kao rezultat metafore. Ovaj proces metaforizacije i adjektivizacije karakterističan je za makedonski jezik.
- Metafora predstavlja glavno i osnovno leksičko sredstvo preko kojega se dobivaju nove riječi za imenovanje boja u dvamu jezika. I domaće i strane riječi sa značenjem *boja* posjeduju visok stupanj jezične i izvanjezične konkretizacije.
- U makedonskom jeziku zabilježena je veća prisutnost stranih naziva boja. Tako, na primjer, u albanskim rječnicima nema imenskih naziva *азур, варзило, драп, зардечал, кармин, резеда цинобер*, no pod utjecajem makedonskog jezika ipak ih se može pronaći u prijevodnim tekstovima.

5. U albanskom jeziku zabilježeno je odsustvo odnosnih i gradivnih pridjeva u funkciji opisnih pridjeva sa značenjem *boja*. Tako se, na primjer, makedonski pridjevi *бадемов, восочен, зејтинлија, огнен, песочен, порфирен, смолест, срмен* sa prijenosnim značenjem za imenovanje *vida boje* ne sreću se u albanskome jeziku.

Literatura

- Argirovski, M. (1998). *Grcizmите во македонскиот јазик*. Skopje: IMJ "Kreste Misirkov".
- Bandilovska-Ralpovska, E. (2016). *Paradigmatskите односи каде опишите пристапите во македонскиот јазик*. Skopje: IMJ "Kreste Misirkov".
- Dragičević, R. (2001). *Pridjevi sa značenjem ljudskih osobina u savremenom srpskom jeziku*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU.
- Dragičević, R. (2007). *Leksikologija srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Fjalor i gjuhës së sotme shqipe, A–M. (1981). Prishtinë: Rilindja.
- Fjalor i gjuhës së sotme shqipe, N–Zh. (1981). Prishtinë: Rilindja.
- Gortan-Premk, D. (1997). *Polisemija i organizacija leksičkog sistema u srpskome jeziku*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU.
- Jašar-Nasteva, O. (1984). Leksičko-semantičkiot potsistem na boi vo sovremeniot makedonski jazik. *Prilozi*, 6/2, 59–75.
- Ndrecë, M. (2007). Fjalor fjalësh të huaja në gjuhën shqipe. Tiranë: Toena.
- Rečnik srpskohrvatskoga jezika. (1967-1976). Novi Sad/Zagreb: Matica srpska/Matica hrvatska.
- Robert, P. (1989). *Le Petit Robert, Dictionnaire*. Paris.
- Skok, P. (1971-1974). *Etimolojiski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: JAZU.
- Škaljić, A. (1965). *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*. Svetlost: Sarajevo.
- Tolkoven rečnik na makedonskiot jazik, Volume I-VI. (2003–2014). Skopje: IMJ "Kreste Misirkov".

The reflection of the language culture in the naming of the colors in macedonian andalbanian

Elizabeta Bandilovska and Ljuljzim Ademi

Abstract – *Subject and goal of the research: the language units of foreign origin in the color system, as universal language representatives that cover the meaningful dimension of the colors. The goal is to see if there are certain language and/or cultural differences in the semantic defining of certain colors whose nominations originate from the international languages. Methods: the theory of prototype, lexical-semantic analysis and comparison of the color nominations in Macedonian and Albanian. Results: the spectral system is characterized by the lack of quantitative defining and by the language boundlessness in the occurrence and creation of nominative possibilities according to lexical parameters such as metaphor, as well as the different cultural influences which are reflected in the color decoding process through the discovery of their prototypes. Conclusions: 1. A constant intake of new words, nouns or adjectives that denominate a color; 2. The newly accepted words express the meaning of color either within their basic semantic realization, or in the process of secondary, i.e. metaphorical nomination in the process of secondary nomination; 3. Metaphor is the main and basic lexical tool for acquiring new words for naming colors in both languages; 4. The words with the meaning of color are characterized by a high level of language and non language specification.*

Key words: comparison, meaning, metaphor, nomination, prototype.

Dječja prava u kontekstu partnerstva s roditeljima

Sanja Basta

Osnovna škola 22. lipnja, Sisak, Hrvatska
sanja.basta2@gmail.com

Sažetak – Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) suvremeno je roditeljstvo u stalnoj promjeni i interakciji sa širim društvenim kontekstom i pritom je važno da vrtić prepozna i odgovori na one potrebe roditelja, odnosno skrbnika djeteta koje su im u određenoj fazi njegova roditeljstva prioritet. Jedan je od prioriteta zagovaranje prava i potreba djeteta stoga roditelje treba informirati o koncepciji odgoja za ljudska prava u sustavu predškolskoga odgoja. Slična je situacija i u školskom okruženju, jer je jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva, prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010), odgajati i obrazovati učenike u skladu s pravima i obvezama djece, a da bi škole mogle pridonositi ostvarivanju toga cilja trebaju surađivati s obiteljima i lokalnim zajednicama. Kurikul odgojno-obrazovne ustanove usmjerena na dijete i nastava usmjerena na učenika zahtijevaju kvalitetne suradničke i partnerske odnose obitelji i odgojno-obrazovnih djelatnika. Odgoj i obrazovanje djeteta na području dječjih prava podrazumijeva zajedničko djelovanje svih sudionika s naglaskom na informiranje roditelja o suvremenim pedagogijskim spoznajama i pružanje stručne pomoći za primjenu u obiteljskoj sredini. Poštovanje i zaštita djetetovih prava može se postići kroz partnerske odnose s roditeljima, a na odgojiteljima i učiteljima je odgovornost za iniciranje i ostvarivanje takvih odnosa.

Ključne riječi: dječja prava, odgojitelji, partnerstvo s roditeljima, učitelji.

Uvod

Roditeljsko pravo i obveza je odgoj i skrb za dijete i to se ističe u mnogim važnim međunarodnim dokumentima (Deklaracija o pravima djeteta iz 1959.; Europska konvencija o ostvarivanju dječjih prava iz 1996.; Opća deklaracija UN-a o pravima čovjeka iz 1948.; Ženevska deklaracija iz 1924.), kao i u dokumentima Republike Hrvatske, primjerice – Nacionalna obiteljska politika (2002), Obiteljski zakon (2015), Ustav Republike Hrvatske. U uvodu se Konvencije o pravima djeteta obitelj navodi kao temeljna društvena zajednica i prirodna sredina za razvoj i dobrobit svih njezinih članova, osobito

djece. Prema Širanović (2011), poštivanje prava djeteta proizlazi iz zdravog odnosa djeteta s odraslim osobom koja o tom djetetu brine, stoga se skrb za dijete, zaštita od strane odraslih osoba i djetetovo sudjelovanje u društvenome okruženjune mogu gledati odvojeno jedno od drugoga. U suvremenoj se obitelji primjećuju pozitivne promjene u odnosima roditelja i djece: dijete je postalo ravnopravni član koji od obitelji dobiva temeljna pravila ponašanja te ima pravo na vlastito izražavanje i djelovanje. Na roditeljstvo utječu mnogobrojni čimbenici poput: osobina roditelja, osobina djeteta ili društvenoga konteksta. Jurčević Lozančić i Kunert (2015), prema literaturi čiji se autori bave propitivanjem kvalitete suvremenoga roditeljstva i njegove implikacije na djetinjstvo (Gonzalez-Mena, 2009; Walsh, 2003, 2006; sve prema Jurčević Lozančić i Kunert, 2015), zaključuju da „roditelji danas uspijevaju ostvariti ravnotežu između svojih poslovnih i obiteljskih obveza te ostvariti sklad u obitelji pružajući djetetu emocionalnu sigurnost, podršku i kvalitetno vođenje u odgoju“ (Jurčević Lozančić, Kunert, 2015, str. 42). Prema Pećnik, Radočaj i Tokić (2011), uloga se roditelja više ne temelji samo na autoritetu već i na odgovornosti, jer se očekuje da zadovolje temeljne životne potrebe djeteta, osiguraju djetetovu sigurnost, pruže mu emocionalnu toplinu, poticajne uvjete za učenje i razvoj, vodstvo, granice i stabilnost. Stoga se od roditelja zahtijeva stjecanje novih znanja i vještina kako bi što uspješnije ostvarili roditeljsku ulogu.

Novi pogled na dijete i djetinjstvo

Maleš i Kušević (2011) navode da mnogi roditelji u odgoju djece ne primjenjuju suvremene pedagogijske spoznaje što je posljedica njihove slabe informiranosti. Brojni problemi suvremenoga društva utječu na funkciranje obitelji tako da je sve više rastava, obitelji s jednim roditeljem, uz česte sukobe između članova obitelji. U takvoj su obiteljskoj sredini ugrožena prava djeteta – narušena je njegova emocionalna sigurnost i djeca su često nesretna, jer im roditelji nisu u stanju zadovoljiti potrebe za ljubavlju, privrženošću, sigurnošću. To potvrđuju i istraživanja provedena u Republici Hrvatskoj, primjerice *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj* (Pećnik, 2014) čiji rezultati pokazuju da je tjelesno kažnjavanje i nadalje odgojna metoda roditelja te da unatoč zakonskoj zabrani trećina trogodišnjaka i petina šestogodišnjaka od strane roditelja svaki tjedan doživljava tjelesne kazne. Hrabar (2013) ističe da Europska unija na deklarativnoj razini promiče prava djece, no prava se djece ne poštuju na željenoj razini. Pojedinci još uvijek teško prihvataju dijete kao subjekt s pravima, dječe je pravo na sudjelovanje u suprotnosti s tradicionalnim shvaćanjem djeteta kao objekta. Novi je pogled na dijete i djetinjstvo povezan s promicanjem i uvažavanjem dječjih prava i obaveza, stoga više pozornosti treba posvetiti jačanju roditeljskih kompetencija. A to je zadaća cijelog društva –odgojno-obrazovnih djelatnika i ustanova te države.

Unicef je 2012. godine na uzorku od 1621 roditelja proveo studiju o potrebama roditelja za stručnom pomoći s ciljem kvalitetnijega poticanja razvoja djece. Rezultati ovog istraživanja, zajedno sa spoznajama ostalih istraživanja, upućuju na potrebu da stručnjaci koji su u dodiru s roditeljima najmlađe djece znaju kako mnogi roditelji imaju „potrebu za podrškom u roditeljskoj ulozi, da je prepoznaju i razumiju kao priliku da se podrži ostvarenje razvojnog potencijala djeteta i spriječe mogući kasniji problem ili

teškoće u roditeljstvu ili djetetovom razvoju” (Pećnik, 2014, str. 126). Rezultati istog istraživanja upućuju na potrebu proaktivnoga pristupanja roditeljima i rekonceptualizacije pristupa stručne podrške u poticanju partnerstva s roditeljima. Partnerstvo obitelji i vrtića podrazumijeva sudjelovanje roditelja u svim područjima odgoja i obrazovanja djece uvažavajući njihov primarni utjecaj u životu svoje djece (Epstain, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn i Van Voorhis, 2002; Ljubetić, 2014). Partnerski odnos roditelja i odgajatelja Ljubetić (2014) prepoznaje kao najvišu razinu suradničkih odnosa usmjerenu na postizanje zajedničkoga cilja – dobrobiti djece. Mlinarević i Marušić (2005) ističu da roditelje treba informirati o koncepciji odgoja za ljudska prava u sustavu predškolskoga odgoja, te im stručno pomoći za njezino provođenje u obiteljskoj sredini.

Odgajitelji i učitelji (i ostali zaposlenici vrtića i škole) trebaju poznavati dječja prava kako bi mogli pratiti njihovo poštivanje u svakodnevnom radu, jer oživotvorenje dječjih prava u odgojno-obrazovnoj ustanovi ovisi o osviještenosti odraslih o dječjim pravima, razumijevanju djetetovih potreba, sposobnosti i načinima učenja, stalnom praćenju i pravodobnom reagiranju na situacijske poticaje i interes djece, područje dječjih prava predmet je stalnog promišljanja i unapređivanja odgojne prakse vrtića (Maleš i Gunc, 2009). Promjena slike djeteta kojom se promiče, štiti i potiče djetetova aktivna uloga ide ukorak s promjenom paradigme i načela pedagoškog rada. Godine 2007. potpisani Lisabonski ugovor tvori pravni temelj u kojem, promjenom slike djeteta kao aktivne osobe kojoj je potrebna podrška odraslih u konstrukciji vlastita znanja, svako pedagoško djelovanje mora imati za cilj odgoj djece za ljudska prava i građanstvo, odnosno odgovorno ponašanje prema sebi, drugima i okolini u kojoj dijete živi (prema Rudolf, 2009). Na području je odgoja i obrazovanja veliki značaj imalo donošenje *Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava* (1999), jer je utjecao na uvođenje sadržaja odgoja i obrazovanja za ljudska prava u obrazovanje budućih odgajitelja, učitelja i stručnih suradnika. Prema Silić (2015), bez kvalitetno ospozobljenih odgojno-obrazovnih radnika i timskoga rada nije moguće osigurati kvalitetne uvjete za svakodnevnu praksu, življene dječjih prava i odgovornosti u dječjem vrtiću, razvoj kompetencija potrebnih za djelovanje u skladu s demokratskim načelima. Prema Zloković (2015), dodatni problem pritom predstavlja manjak ljudskih i stručnih resursa, jer je time velikome broju predškolske i školske djece uskraćeno zakonsko pravo na zaštitu i pomoć u poticanju zdravog razvoja, a njihovim roditeljima pravo na partnerske odnose s odgajateljima i učiteljima.

Partnerstvo – potreba i obveza

Partnerski je odnos s djetetovom obitelji jedno od temeljnih načela *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) o kojemu je nužno promišljati kako bi se unaprijedila odgojno-obrazovna praksa svake ustanove. Isti dokument kao jedan od prioriteta navodi potrebu informiranja roditelja o koncepciji odgoja i obrazovanja za ljudska prava u predškolskoj ustanovi i zagovaranje prava i potreba djeteta. Kultura predškolske ustanove mora podržavati suradničke i partnerske odnose s djetetovom obitelji tako da se roditelje ili skrbnike informira o djetetovom rastu i

razvoju te ih se podržava i osnažuje u njihovoj roditeljskoj ulozi pa je zahtjev da predškolska ustanova „prepozna i odgovori na one potrebe roditelja, tj. skrbnika djeteta koje su im u određenoj fazi njegova roditeljstva prioritet, kao primjerice u ponudi primjerenih programa za njegovo dijete; u fleksibilnoj organizaciji prihvata djeteta; u prilagođavanju dnevnog ritma (prehrana, dnevni odmor) i sl.; u zagovaranju prava i potreba djeteta ili u pronalaženju potrebnih informacija i resursa te službi koje mogu pospješiti razvoj djeteta“ (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2014, str.11). Slična je situacija i u školskom okruženju, jer je jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva, prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010), odgajati i obrazovati učenike u skladu s pravima i obvezama djece, a da bi škole mogle pridonositi ostvarivanju toga cilja trebaju surađivati s obiteljima i lokalnim zajednicama.

S obzirom da se ostvarivanje partnerskih odnosa najčešće odvija u odgojno-obrazovnoj ustanovi, profesionalci (odgojitelji i učitelji) trebaju preuzeti odgovornost za iniciranje i realizaciju partnerskih odnosa. Moran, Ghate, i Van der Merwe (2004) iznose tri skupine pozitivnih ishoda cjelovite potpore roditeljima, a to su: ishodi za dijete (pozitivno ponašanje, emocionalni razvoj i edukacijska postignuća), ishodi za roditelje (roditeljske vještine, roditeljski stavovi i uvjerenja, roditeljska znanja i razumijevanja te emocionalno i mentalno zdravlje roditelja) te ishodi za dijete i roditelja (pozitivni odnosi djece i roditelja). Odgojitelj/učitelj i roditelj posredno utječu na stvaranje okruženja koje potiče dječji razvoj i stoga trebaju imati ujednačeni pristup odgoju djece. U tome se prepoznaje nova odgovornost odraslih koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju djece, jer o njima (više nego o propisanim važećim zakonima) ovisi koliko će djeca uživati svoja prava. Silić (2015) naglašava da je potrebno kontinuirano učenje o pravima i odgovornostima u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te sustavno podizanje razine razumijevanja i kompetencija praktičara.

Maglov (2015) ističe da je, s ciljem boljeg razumijevanja i zadovoljenja potrebe svakoga pojedinog djeteta, važno afirmirati ulogu kvalitetnog i poticajnog odnosa između roditelja i odgojitelja kao ravноправnih partnera u odgoju. Preduvjet partnerskom odnosu predstavlja poticajna kultura ustanove. Vujičić (2011) smatra kako je cilj suradnje obitelji i dječjega vrtića dobrobit djeteta, odnosno stvaranje okruženja u kojemu će biti zadovoljene sve djetetove potrebe. Od odgojitelja/učitelja se očekuje upoznavanje roditelja s ciljevima, zadaćama i sadržajima rada u području odgoja i obrazovanja o pravima djetetate savjetovanje kako da se odnose prema novim iskustvima i porukama koje će dijete iz vrtića donijeti u obitelj. Maleš (2015) definira partnerski odnos između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove kao odnos u kojem obje strane imaju podjednaku i aktivnu ulogu u razmjeni informacija s ciljem poticanja dječjeg razvoja uz obostrano poštovanje te dijeljenje odgovornosti, vještina i znanja. Pritom je važno da su svi sudionici upoznati s međusobnim očekivanjima, ali i pravima i dužnostima koje proizlaze iz partnerskog odnosa. U partnerskom se odnosu roditelji percipiraju kao ravноправni sudionici odgoja i obrazovanja, a nastoje se uključiti u sve aktivnosti odgojno-obrazovne ustanove. Stoll i Fink (2000) ističu da zainteresiran i angažiran roditelj može pridonijeti uspješnom razvoju djeteta – roditelji svojim znanjem o djetetu pridonose

odgojitelju da uspješnije slijedi individualne interese djeteta, a roditelji od partnerskog odnosa dobivaju podršku roditeljstvu. Tako roditelji i odgojitelji u uzajamnom odnosu pridonose podizanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Partnerski odnos uključuje ravnopravnu, podražavajuću i obostranu komunikaciju (Ljubetić, 2014) što je osnovni preduvjet za komplementarnost uloga. Emancipirani odgojitelj zna i može kreirati osnovu za društvenu ravnopravnost, jednakost i osnaživanje (McLaren, 2003), a jedino se u takvim uvjetima ostvaruje mogućnost za aktivno sudjelovanje djece i njihovih roditelja te poštuju, štite i promiču prava djece. Preduvjet su ostvarivanja partnerstva kompetentni odgojitelji i učitelji, stoga moraju biti uključeni u kontinuiran i kvalitetan program stručnog usavršavanja.

Rezultati istraživanja o suradnji odgojitelja i roditelja koje su 2017. godine provele Visković i Višnjić Jevtić upućuju da je „postojeće formalno obrazovanje odgajatelja nedostatno za razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju s roditeljima, na što upućuju i nalazi recentnih svjetskih istraživanja“ (Visković i Višnjić Jevtić, 2017, str. 136). Iste autorice ističu da unatoč važnosti suradničkih profesionalnih kompetencija, istraživanja pokazuju kako odgojitelji obrazovanje u tom području procjenjuju nedostatnim (Brown, Harris, Jacobson i Trott, 2014; Maleš, Ljubetić, i Stričević, 2010; MetLife 2006). Niska samoprocjena kompetencija izgrađenih tijekom formalnog obrazovanja upućuje na značajnost razvoja kompetencija neformalnim i informalnim oblicima učenja tijekom profesionalnog rada što je u suglasju s rezultatima pojedinih istraživanja u svijetu (Eraut, 2007; Urban, Vandenbroek, Lazzari, Peeters i van Laere, 2011, prema Visković i Višnjić Jevtić, 2017). Rezultati istraživanja kojeg je provela Sušanj Gregorović (2017) pokazuju da učitelji uglavnom imaju pozitivne stavove prema roditeljskoj uključenosti i njezinoj važnosti te u svojoj praksi uglavnom primjenjuju različite načine komunikacije s roditeljima. To je ohrabrujuće i poticajno jer ukazuje na potencijalnu spremnost učitelja za planiranje dalnjih koraka za unapređivanje i implementiranje raznih praksi aktivnoga uključivanja roditelja kao partnera.

Obveza je učitelja/razrednika u školi planiranje suradnje s roditeljima. Pod suradnjom obitelji i škole Kušević (2016) s jedne strane podrazumijeva kontinuirano razmjenjivanje informacija i iskustava između članova obitelji i odgojno-obrazovnih djelatnika te njihovo suodlučivanje o različitim aspektima djetetova školovanja, dok s druge strane taj termin podrazumijeva i uključivanje članova obitelji u razne djetetove školske i izvanškolske aktivnosti s ciljem podupiranja djetetovog školskoga uspjeha i cjelovitog razvoja. U svakome slučaju, plan rada s roditeljima treba sadržavati i uključivati međusobno dijeljenje i prenošenje informacija, jačanje roditeljskih kompetencija kroz pedagoško obrazovanje i savjetovanje roditelja te omogućivanje aktivnog uključivanja roditelja u rad škole. Pri programiranju rada s roditeljima razrednik pokazuje svoju kreativnost te poznavanje vlastitih sposobnosti i mogućnosti, a polazi od analize odgojne situacije u razrednom odjelu koja mu je pokazatelj obiteljskih prilika učenika. Raznolikosti tehnika, metoda, aktivnosti i oblika rada koje će koristiti učitelj/razrednik, uključuje formalne i neformalne sastanke koji mu omogućuju komunikaciju i osvrt na učenikovo ponašanje i djelovanje.

Zaključno promišljanje

Prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010), jedan je od ciljeva suradnja s obiteljima radi zajedničkog doprinosa odgoju i obrazovanju učenika u skladu s pravima i obvezama djece. Poštovanje i zaštita djetetovih prava može se postići kroz partnerske odnose s roditeljima. Partnerski odnos traži profesionalnost – veliko povjerenje, izuzetnu otvorenost i toleranciju, objektivnost i sposobnost za razmjenu informacija. Zahtjevi se roditeljske uloge mijenjaju kako dijete odrasta (prema Ljubetić, 2007) stoga je nužna socijalna potpora koja utječe na razvoj roditeljskih kompetencija kako bi dijete bolje funkcioniralo u svojem okruženju. Mogućnosti afirmacije prava djece u vrtiću i školi, zajamčenih *Konvencijom o pravima djeteta*, kao i razvoj građanske kompetencije djeteta ovise o različitim čimbenicima čije je djelovanje kompleksno i međusobno povezano. One prije svega „ovise o našem shvaćanju djeteta, koje se izravno odražava na cijelokupnu organizaciju odgojno-obrazovnog procesa kao i oblikovanje kurikula“ (Slunjski i Petrović-Sočo, 2011, str. 116). Odgovornost je odgojitelja i učitelja iniciranje i ostvarivanje kvalitetne suradnje s roditeljima, jer se tako osigurava kontinuitet usklađenog odgojnog djelovanja. Odgoj i obrazovanje djeteta na području dječjih prava podrazumijeva zajedničko djelovanje svih sudionika s naglaskom na informiranje roditelja o suvremenim pedagogijskim spoznajama i pružanje stručne pomoći za primjenu u obiteljskoj sredini. Odgojno-obrazovni djelatnici roditelje trebaju prihvati kao ravnopravne, jednake i aktivne sudionike, jer oni najbolje poznaju svoje dijete. Uspješno ostvarivanje roditeljstva roditeljima donosi i novu ulogu, nove zadaće, novu odgovornost. Oblici suradnje koje će odgojitelj/učitelj primijeniti trebaju pozitivno utjecati na kvalitetu odgojno-obrazovnog rada te na jačanje roditeljskih kompetencija kroz komunikaciju s obiteljima i ostalim djelatnicima u ustanovi. Stoga bi razvijanje kompetencija odgojitelja, učitelja i roditelja trebalo biti u središtu pozornosti društva i države – Nenadić Bilan i Matov (2014) navode da bi to trebalo realizirati u partnerstvu s resornim ministarstvima, organizacijama civilnoga društva, stručnjacima, profesionalcima i roditeljima, odnosno kroz integraciju svih sustava (zdravstvo, predškolski odgoj i obrazovanje, socijalnu skrb i civilni sektor) koji pružaju potporu djeci i roditeljima.

Literatura

- Brown, A. L., Harris, M., Jacobson, A., Trott, J. (2014). Parent teacher education connection: Preparing preservice teachers for family engagement. *The Teacher Educator*, 49(2), 133-151.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hrabar, D. (2013). Nova procesna prava djeteta - europski pogled. *Godišnjak Akademije pravnih znanosti Hrvatske*, IV(1), 65-76. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/111823> (15. 2. 2018.)

- Jurčević Lozančić, A., Kunert, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 10(2015)2(22), 39-48. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/154224> (15. 2. 2018.)
- Konvencija o pravima djeteta (2001). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mlađeži.
- Kušević, B. (2016). Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25(2), 179-198.
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Maglov, K. (2015). Uloga pedagoga u unapređivanju komunikacijskih roditeljskih sastanaka. *Acta Iadertina*, 12(2), 141-159. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/190138>(5. 2. 2018.)
- Maleš, D. (2015). Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada. U Opić, S., Bilić, V., Jurčić, M. (ur.) *Odgoj u školi* (str. 45-74). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Maleš, D., Gunc, Z. (2009). Živjeti i učiti prava djeteta: od nacionalnog ka lokalnom u Hrvatskoj. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 1(2), 20-22. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/144533>(12. 2. 2018.)
- Maleš, D., Kušević, B. (2011). Nova paradigma obiteljskoga odgoja. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigmе ranog odgoja*, (str. 41-66). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta, Zavod za pedagogiju.
- Maleš, D., Ljubetić, M., Stričević, I. (2010). Osposobljavanje budućih odgojitelja za rad s roditeljima. In R. Bacalja (Ed.), *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja* (str. 321-336). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
- Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. (2003). *Živjeti i učiti prava*. Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja. <http://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/02/%C5%BDDivjeti-i-u%C4%8Diti-prava.pdf>(10. 2. 2018.)
- McLaren, P. (2003). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Fourth Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Met Life survey of the American teacher. (2006). *Transitions and the Role of Supportive Relationships*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542202.pdf>(1. 2. 2018.)
- Mlinarević, V., Marušić, K. (2005). Prava djeteta i njihovo oživotvorenje u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 14 (2), 29-39.
- Moran, P.; Ghate, D.; Van der Merwe, A. (2004). *What works in Prenting Support? A Review of the Interantional Evidence*. Nottingham: Policy Research Bureau. <http://dera.ioe.ac.uk/5024/1/RR574.pdf>(5. 2. 2018.)
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: MZOS.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko

- obrazovanje (2010). Zagreb: MZOS.
- Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava (1999). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
- Nenadić Bilan, D., Matov, J. (2014). Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove kao potpora roditeljstvu. *Magistra Iadertina*, 9(1), 123-135. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/137247>(15. 2. 2018.)
- Pećnik, N. (ur.) (2014). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured Unicef-a za Hrvatsku. Preuzeto s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Kako_roditelji_i_zajednice_brinu_o_djeci_najmlade_dobi.pdf(1 0. 2. 2018.)
- Pećnik, N., Radočaj, T., Tokić, A. (2011). Uvjerjenja javnosti o ispravnim roditeljskim postupcima prema djeci najmlađe dobi. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 20 (3)(113),625-646.
- Rudolf, D. (2009). Lisabonski ugovor Europske unije (2007.) - Konsolidirani tekst Ugovora o Europskoj uniji (Maastricht, 1992.) - Konsolidirani tekst Ugovora o funkcioniranju Europske unije (Rim, 1957.): protokoli, prilozi i izjave (glavni redaktor hrvatskoga prijevoda Davorin Rudolf. *Adrias: zbornik radova Zavoda za znanstveni i umjetnički rad Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti u Splitu*, (16), (str. 1- 418). Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/51081> (10. 2. 2018.)
- Silić, A. (2015). Pružanje sustavne stručne pedagoške podrške odgojiteljima i stručnim suradnicima u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u funkciji življena i učenja o dječjim pravima. U: Maleš i sur. (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse*. (str. 6-12). Preuzeto s <http://www.omep.hr/assets/zbornik-radova-sa-znanstveno-stru%C4%8Dnog-skupa-pravo-djeteta-na-odgoj-i-obrazovanje.pdf>(9. 2. 2018.)
- Slunjski, E., Petrović-Sočo, B. (2011). Rekonceptualizacija kurikula ranog odgoja i građanske kompetencije djeteta. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(3), 88-116.
- Stoll, D., Fink, I. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Sušanj Gregorović, K. (2017). Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta: stavovi i praksa učitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 66(3.), 347-376. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/193277>(7. 2. 2018.)
- Širanović, A. (2011). Prava djeteta između zaštite odraslih i djetetovog vlastitog mišljenja i djelovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 311-319. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116662> (11. 2. 2018.)
- Visković, I., Višnjić Jevtić, A. (2017). Mišljenje odgajatelja o mogućnostima suradnje s roditeljima. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19(1), 117-146.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.
- Zloković, J. (2015). Pravo djece na poticanje razvoja – odgovornost roditelja, škole i društva. U: Maleš i sur. (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse*, (str. 47 – 56). Preuzeto s <http://www.omep.hr/assets/zbornik-radova-sa-znanstveno-stru%C4%8Dnog-skupa-pravo-djeteta-na-odgoj-i-obrazovanje.pdf>(18. 2. 2018.)

Children's rights in the parents' partnership context

Sanja Basta

Abstract – According to *The National Teaching Curriculum for Early and Preschool Education* (2014), contemporary parenting is in a constant state of change and in interaction with a wider important social context where it is very important for the kindergarten institutions to recognise and respond to the very needs of parents and/or care givers that are a priority at a given moment. One of these priorities is advocating the rights and needs of the child, therefore parents should be informed about the concept of upbringing for human rights in the pre-school education system. There is a similar situation present in the school environment, as one of the educational goals, according to the *National Framework Curriculum for Pre-School Education and General Compulsory and Secondary Education* (2010), is to educate students in accordance with the children's rights and obligations and for schools to contribute to the achievement of this goal, cooperation with families and local communities is important. Teaching curriculum of any educational institution is student – focused and teaching/lessons centered on a student demands quality cooperative and partnership relations between the family and educators. Child's education in the children's rights area implies the joint action of all participants with an emphasis on informing parents about modern pedagogical knowledge and providing expert assistance to the application in the family environment. Respect and protection of the child's rights can be achieved through partnerships with parents, and it is the responsibility of the educators and teachers to initiate and achieve such relationships.

Key words: children's rights, educators, parent-teacher partnership, teachers

Važnost brojalica i njihova zastupljenost u nastavi od predškolskog do ranog školskog uzrasta

Marina Bazina i Marija Polić

Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti,
Mostar, Bosna i Hercegovina
marinna.bazina@gmail.com ; policmarija@gmail.com

Sažetak – Glazba kao odgojno sredstvo zastupljena je u svim fazama dječjeg odgoja. Krenuvši od najranije predškolske dobi, kroz osnovno do srednjeg obrazovanja, jedna je od važnijih komponenti u razvoju i formiranju ličnosti. Prvi susret djeteta s glazbom događa se najčešće u krugu obitelji te se obično pojavljuje kroz igru. Glazbeno sredstvo koje je dječjem uzrastu najbliže po jednostavnosti sadržaja i forme, zasigurno su brojalice. Postoji više različitih definiranja brojalica, ali možda najjednostavnije rečeno da one predstavljaju preludij ili uvod u igru, dopunu igri ili igru samu. Brojalice žive u cijelom svijetu i bez obzira na različite jezike, ritam je ono što ih svrstava u područje glazbe. Važne su u dječjem razvoju te utječu na tjelesne, psihomotorne, kognitivne, socijalne, emocionalne i druge sposobnosti, ali postavlja se pitanje njihove zastupljenosti i važnosti koju im pridaju odgajatelji/učitelji. Svrha ovog rada bila je istražiti upotrebu, način primjene i učestalost brojalica kao i važnost koju im pridaju odgajatelji/učitelji pri odgoju djece predškolskog i ranog školskog uzrasta. Istraživanje smo proveli u vrtićima i školama koje rade po hrvatskom planu i programu na području Hercegovačko-neretvanske županije (HNŽ) u BiH.

Ključne riječi: brojalice, glazbeni odgoj, ritam, pokret

Uvod

Kao i druge grane umjetnosti, glazba je važna komponenta u razvoju i odgoju svakog djeteta počevši od predškolske dobi. Jedna je od pet jezika, pored govora, pisanja, matematike i umjetnosti, pomoći koje dijete uspostavlja komunikaciju s okolinom i koja mu pomaže u početnom formiranju ličnosti. Osim toga, dijete najprije čuje zvuk i uspostavlja primarnu komunikaciju, a komunikacija je bazična potreba čovjeka. Glazba kao najintimnija neverbalna komunikacija djeluje na dijete na planu odgoja, obrazovanja i muzikoterapije. (Ferović, 2001)

Kroz glazbene radionice u predškolskom odgoju i u nastavi glazbene kulture u osnovnoj školi trebalo bi se sistematski raditi na razvoju glazbenih sposobnosti djeteta, posebno estetskih, čime se omogućuje cjelovit razvoj njegove ličnosti. Stoga je u ovoj više, nego u drugim oblastima, potrebno mnogo senzibilnosti i stručne osposobljenosti odgajatelja/učitelja. Time je veća mogućnost ranijeg buđenja interesa, otkrivanja i pravilnog usmjeravanja te razvijanja muzikalnosti i sposobnosti kod djeteta. (Ferović, 2001) Ovo uključuje osjećaj za ritam, muzičko pamćenje, osjetljivost za „zvučne boje“ – kvalitete instrumenata, harmoniju i polifoniju, razvoj reproduktivnih sposobnosti i glazbenog ukusa kao i kreativne sposobnosti djeteta. Svako dijete ima mogućnost za estetski odgoj glazbom jer ono ne nasljeđuje gotove glazbene sposobnosti, nego samo osnove, dispozicije za to. Polazi se od gledišta da su za glazbene aktivnosti sposobna sva djeca, iako su njihova ostvarenja različite kvalitete. Ta kvaliteta ovisi o urođenim dispozicijama i njihovom stupnju razvijenosti, o socijalnoj sredini djeteta i pedagoškom utjecaju na dijete. Obzirom da te dispozicije nisu podjednake za sve, od kontakta s glazbom zavisi koliko će se one razviti. Time je odgajatelj u dječjem vrtiću odnosno učitelj u školi prva osoba kojoj se povjerava takav zadatak. On mora biti sposoban zapaziti, shvatiti i osjetiti lijepo u glazbi jer će glazba samo u tom slučaju moći razviti kod djece osjećaj za ljepotu. (Manasteriotti, 1977)

Prirodna potreba za ritmom i pokretom prisutna je kod svakog djeteta predškolskog i ranog školskog uzrasta. Izmjenom aktivnosti u procesu učenja, kod spomenutog uzrasta, djeca usvajaju različite sadržaje, što se najviše odvija kroz igru. Prema svom karakteru glazba je dovoljan poticaj djetetu za ritmiziran pokret. Usklađenost glazbe i pokreta djetetu stvara osjećaj zadovoljstva, razvijanje slobode izražavanja, sigurnosti, samopouzdanja. (Bjelobrk Babić, 2017) Tijekom rada s djecom odgajatelji/učitelji trebaju procijeniti glazbene sposobnosti svakog djeteta, a posebnu pažnju bi trebali posvetiti razvijanju ritma, kao jedne od važnijih komponenata glazbe za tu dob. (Požgaj, 1950)

Ritam

Što je ritam i u čemu se sastoji njegovo značenje najlakše se može shvatiti na primjerima praktičnog muziciranja. Kao značajno izražajno sredstvo, on predstavlja puls i životnu snagu melodije kao i kostur harmonijske izgradnje. Glazba je samo jedan od mnogih oblika u kojima se ritam pojavljuje u prirodi, životu i u svakoj ljudskoj aktivnosti. Ritam, kao komponentu glazbenih sposobnosti, teoretičari su kroz povijest različito tumačili i definirali. Svojom definicijom „Ritam je poredak u gibanju“ Platon je naglasio osobinu ritma po kojoj on u životu i umjetnosti djeluje sređujući (Manasteriotti, 1977). Kao organizirana vremenska struktura, čije su karakteristike periodičnost i akcentuacija, on ima izuzetno značenje u odgojnem radu s djecom. Ta karakteristika ritma koja ističe periodičnost, izmjenu napetosti i popuštanja najbolje odgovara za odgojni rad s djecom predškolske i rane školske dobi (Manasteriotti, 1977).

Brojalice

Značajno sredstvo koje je najjednostavnije i najprihvatljivije za razvijanje ritma,

pokreta, motorike, sluha i spoznajnih sposobnosti kod djece predškolskog i ranog školskog uzrasta su zasigurno brojalice. Za njihov prijevod upotrebljavamo engleski izraz *nursery rhymes* koji definira dječje pjesme nastale u dodiru odraslih i djece prenošene usmenom predajom, odnosno pučke dječje pjesme (malešnice). (Mikulčić, 2015) U ovom radu se konkretno bavimo brojalicom kao jednom od podvrsta malešnica.

„Brojalice su kratke dječje pjesmice koje služe za razbrajanje djece u igri, koje, istovremeno, mogu biti veoma pogodne za razvijanje osjećaja za ritam“ (Bjelobrk Babić, 2017). „Brojala je najčišće poetsko i glazbeno stvaralaštvo djeteta..“ (Letica, 2017). „U svojoj biti to je uvod u igru, sredstvo i poticaj za igru, dopuna igri ili igra sama.“ (Manasteriotti, 1977). Ovo su neke od definicija brojalica koje susrećemo u literaturi, a pokazuju širinu kako u definiranju tako i u svrsi primjene.

Prenose se s generacije na generaciju usmenom predajom, a neke od njih žive stoljećima. Može se reći da je svaki naraštaj prolazio kroz "fazu" brojala kao kroz neko posebno veselo razdoblje iz kojeg ponešto upamtiti cijeloga života. Ritam je u brojalicama tako dominantan te je sasvim dovoljno jasno i izražajno skandirati tekst. Dakle, bitno je naglasiti da se one ne „recitiraju“ već spontano u ritmu skandiraju. Ne postoje „pjevane brojalice“, a posebno ne na jednom tonu – što bi u funkciji skandiranja organski bilo neizvedivo (Letica, 2017). Dijete doživljava kretanje ritma u cjelini, a ne kao nizanje elemenata. Ritamska struktura brojalica izražava porast napetosti prema završetku teksta, odnosno posljednjem slogu koji je najzanimljiviji za igru. Predškolskom i mlademu školskom uzrastu prihvatljive su jer se usvajaju spontano, prirodno, stvaraju atmosferu radosti i doživljaja s dječjeg „igrališta“. Bez obzira jesu li po svojoj strukturi jednostavnije ili složenije (ritamski ili tekstuialno) djeca ih s lakoćom usvajaju.

Išla patka preko rive	
obje su joj noge krive	
obukla je stare gaće	
od pokojnog barba čaće	

Primjer 1: Brojala jednostavnijeg ritma

Izvor: FMP – materijal sa seminara (2017)

Šćipavica pipavica mede kalajs

stanko banko ilojka bilojka

car beg

na vojsku

The musical notation consists of four lines of notes. The first line has six eighth notes. The second line has four eighth notes. The third line has two eighth notes. The fourth line has three eighth notes.

Primjer 2: Brojalica složenijeg ritma
Izvor: FMP – materijal sa seminara (2017)

Tekstovi brojalica su šarolikog karaktera i sadržaja. U njima se mogu pronaći pojave, stvari, događaji, situacije, šale iz svakodnevnog života kao i uvici, iracionalne riječi i slogovi. Upravo zbog te materije, brojalice su najelastičnije sredstvo za oblikovanje i realizaciju djetetove fantazije i htijenja. Tu se radi o glazbi metrike i glazbi ritma, što nikako ne može biti verbalne već čisto muzikalne naravi. Bogata izmjena ritamskih odnosa u brojalicama tipična je za dinamičnost djece, zbog čega one predstavljaju idealno sredstvo za igru. Dijete ne podnosi jednakomjerno kretanje u igri pa brojalice po svojoj strukturi imaju različite kombinacije kako u ritmu tako i u tekstu. Osim toga pomoću brojalica razvija se i osjećaj za vrijeme. Slušajući prebrojavanje više puta, dijete upija vrijeme, pamti ga te može točno odrediti trenutak (posljednji slog) kada na njega dolazi red da izade iz igre. Na taj način dijete pamti pokret i ritam pokreta što se odnosi na njega ako prebrojava ili onoga koji prebrojava.

Brojalice koje nalazimo u udžbenicima i priručnicima za vrtiće i osnovne škole navedene su samo kao tekstovi, a ponekad je zabilježen i ritamski obrazac. Može se reći da je dječje izvođenje brojalica neka vrsta prirodne glazbe, gdje melodijska linija, od dva do tri tona, balansira između zamaha i pada. (Manasteriotti, 1977) Iz tog razloga za izvedbu brojalica radije koristimo izraz skandirati nego pjevati. Djeca ih rado primjenjuju u igri te ih često interpretiraju na svoj način.

Pajo patak

dobio zadatok

da poljubi patku

u glavicu slatku

The musical notation consists of four lines of notes. Each line consists of two eighth notes.

Primjer 3: Brojalica s tekstrom racionalnog sadržaja
Izvor: FMP – materijal sa seminara (2017)

Čing čang čing čang
bum federeckí
nan kírí kírí kírí
nan kíra a u a u a
u kvač kvač kvač kvač

Primjer 4: Brojalica s tekstom iracionalnog sadržaja
Izvor: FMP – materijal sa seminara (2017)

Važnost brojalica

Istraživanja su pokazala da je period između 4. i 5. godine života zlatno doba brojalica jer odgajatelji ukazuju na činjenicu kako su upravo brojalice omiljeno sredstvo dječje igre (Manasteriotti, 1977). Igrom riječi i usvajanjem raznih vrsta brojalica u predškolskom i ranom školskom uzrastu dijete razvija govorne sposobnosti. Veoma je važno da pri učenju brojalica odgajatelji/učitelji imaju pravilnu dikciju i razgovijetnu artikulaciju te da usvajanjem različitih brojalica utječu na oslobođanje dječjeg govora, potiču na govornu aktivnost, bogate dječji rječnik, smanjuju govorne smetnje i slično. Kako bi se oslobodio govor kod djece i razvilo njihovo pamćenje, gotovo da nema boljeg sredstva od brojalica. (Bjelobrk Babić, 2017)

Pored već usvojenih brojalica, potrebno je djecu motivirati na osmišljavanje novih tekstova/novih brojalica, što bi potaklo njihovu govornu kreativnost. (Vnuk, 2016) Bez obzira radi li se o njihovim vlastitim ili su to brojalice usvojene usmenom predajom od svojih odgajatelja/učitelja/roditelja/okoline, one su snažno sredstvo preko kojeg se usvajaju nove činjenice, potiče se mišljenje, razvija slušna percepcija, pozitivne emocije, smisao za lijepo te se budi interes za tu vrstu govorne komunikacije i igre riječi.

Razvijanje slušne percepcije pomoću brojalica u integraciji je sa pokretom i ritmom. Prema tome, one predstavljaju i sredstvo za razvijanje ritma, koji je u vezi s motorikom, sluhom, kinestetičkom osjetljivošću kao i pokretom. (Bjelobrk Babić, 2017) Pri učenju novih brojalica važno je održati karakter igre pri čemu su neizostavni pokreti tijela kao npr. pljeskanje, njihanje, poskakivanje, kretanje, itd. Djeca predškolskog i ranog školskog uzrasta metriku i ritamski obrazac brojalica mogu izvoditi, osim uz već spomenute pokrete, na instrumentima prilagodenim njihovom uzrastu. Carl Orff je uveo u glazbenu pedagogiju udaraljke kao primarnu glazbenu edukaciju i kao osnovni uvjet za razvoj želje za glazbom i muziciranjem kod djece (Šmit, 2001). Glazbeni pedagozi koji se vode prepostavkom „odgoj glazbom“ inzistiraju na izvođenju brojalica uz ritmizirano luppenje i pljeskanje i *Orffovom instrumentariju*, te apeliraju na intergrativno aktiviranje osjetila (Radica, 2013). Sviranje na pojedinom instrumentu pogoduje razvoju motorike i koordinacije pokreta. Na ovaj način potiče se razvoj ritamskih sposobnosti uz stvaranje socijalne, emocionalne i pozitivne atmosfere u grupama/razredima.



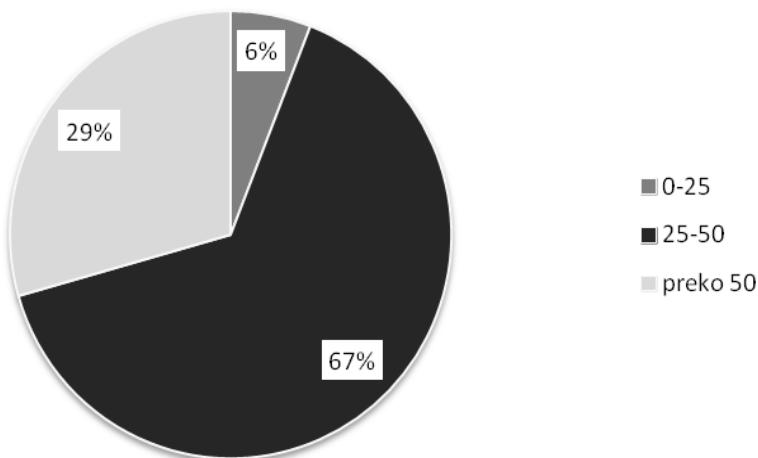
Slika 1: Izvedba dječje brojalice na glazbenim štapićima
Izvor: Polić, M. (ožujak 2016)

Zastupljenost brojalica u radu vrtića i osnovnih škola HNŽ-a

U prethodnim poglavljima naveli smo kolika je važnost glazbenog odgoja i glazbenih elemenata, u ovom slučaju konkretno brojalica, u radu s djecom predškolskog i ranog školskog obrazovanja. Iz tog razloga proveli smo anketiranje u vrtićima i analiziranje udžbenika od 1. do 5. razreda osnovne škole kako bismo utvrdili njihovu učestalost primjene i davanje važnosti u nastavi.

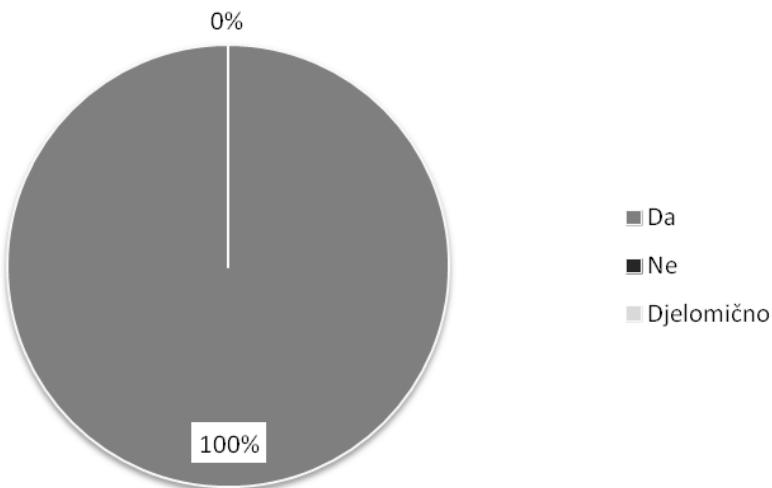
U Hercegovačko-neretvanskoj županiji u Bosni i Hercegovini trenutno djeluju 22 dječja vrtića od kojih 15 radi po hrvatskom nastavnom planu i programu, a 7 po federalnom planu i programu.

Anketa je rađena na uzorku od 15 ispitanika – odgajateljica u dječjim vrtićima Hercegovačko-neretvanske županije koji rade po hrvatskom nastavnom planu i programu u svrhu istraživanja načina primjene i učestalosti brojalica kao i njihove važnosti u odgoju djece predškolskog uzrasta. Razlog ograničenja istraživanja na navedeni broj ispitanika su ranije spomenuti nastavni planovi i programi koji se razlikuju kao i dostupnost podataka o radu svakog pojedinog vrtića. U dalnjem tekstu osvrnuti ćemo se na rezultate dobivene provedenom anketom.



Graf 1: Ispitanici prema starosnoj dobi

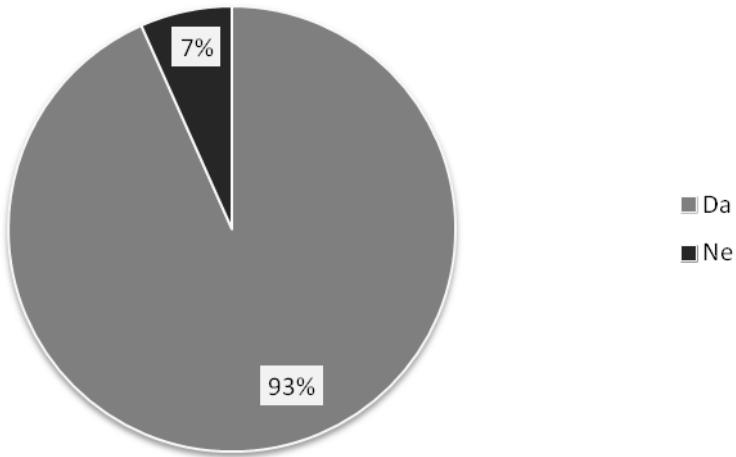
Izvor: Bazina, M., Polić, M. (2018)



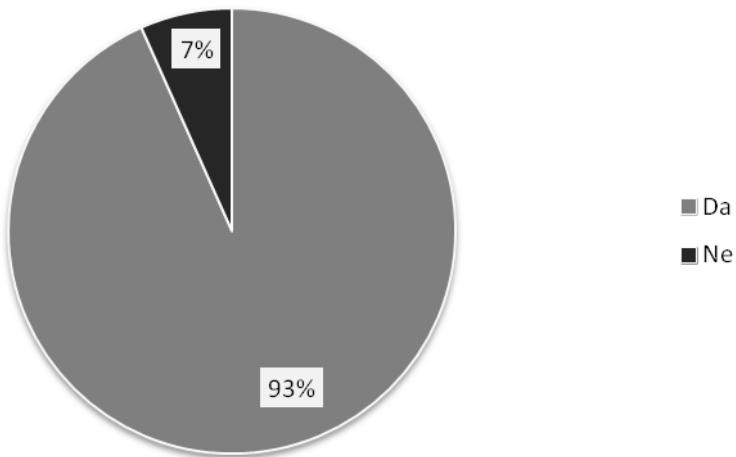
Graf 2: Važnost glazbenog odgoja za rast i razvoj djece predškolske dobi

Izvor: Bazina, M., Polić, M. (2018)

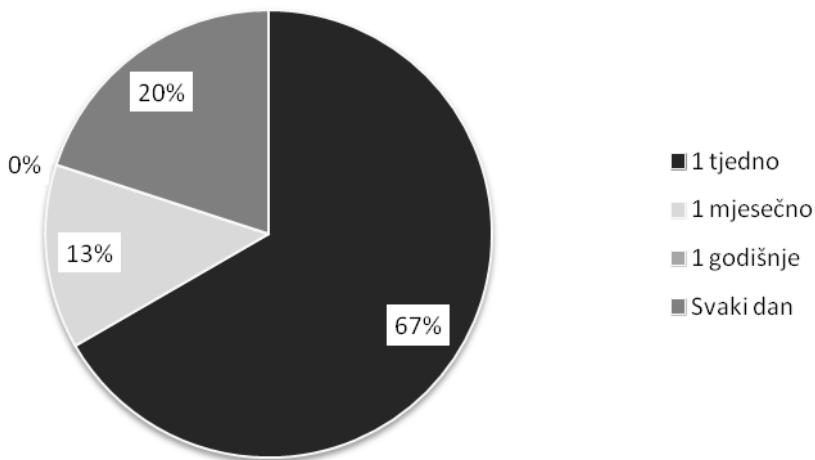
Iz prikaza grafova 1 i 2 vidljivo je da ispitanici, iako različite starosne dobi, smatraju glazbeni odgoj važnim za rast i razvoj djece predškolske dobi. Razgovorom s ispitanicima dobili smo podatke da glazbene radionice trenutno nisu sastavni dio svih vrtića. Oni vrtići koji imaju glazbene radionice izvode ih jedanput do dva puta tjedno uz pomoć „teta glazbenica“ (stručno obrazovni kadar) ili zaposlenih odgajateljica. Ove radionice uključuju djecu uzrasta od 3 do 6 godina. Međutim, anketa je imala za cilj dobiti mišljenje ispitanika o potrebi i važnosti glazbenih radionica i razvoju glazbenih elemenata. Visok postotak pozitivnih odgovora u grafovima 3 i 4 pokazuje svjesnost ispitanika o spomenutom.



Graf 3: Glazbene radionice kao sastavni dio odgoja u vrtićima
Izvor: Bazina, M., Polić, M. (2018)

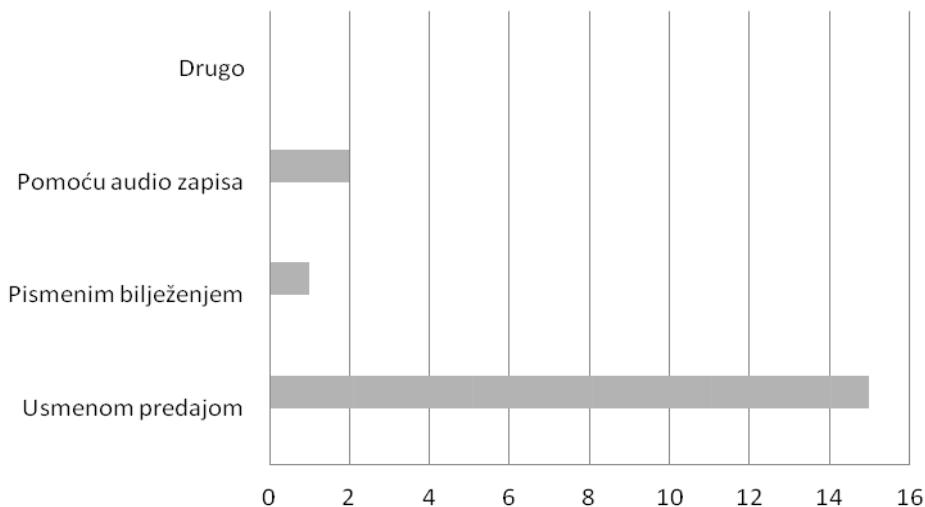


Graf 4: Usvajanje brojalica u okviru glazbenih radionica
Izvor: Bazina, M., Polić, M. (2018)

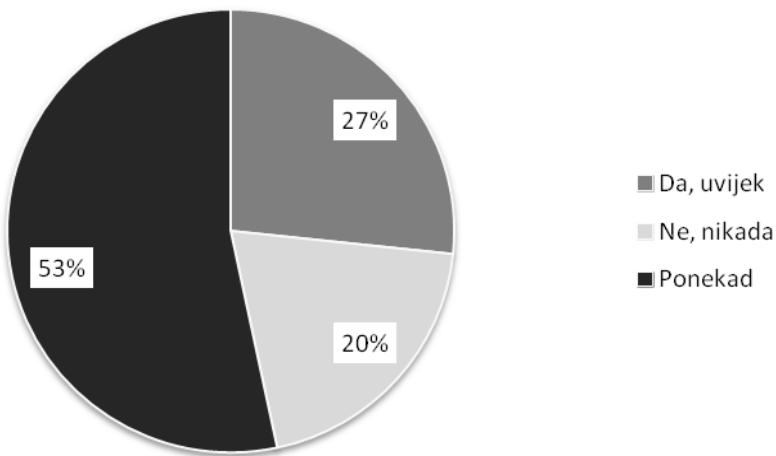


Graf 5: Učestalost primjene brojalica kao glazbene vrste u radu s djecom
Izvor: Bazina, M., Polić, M. (2018)

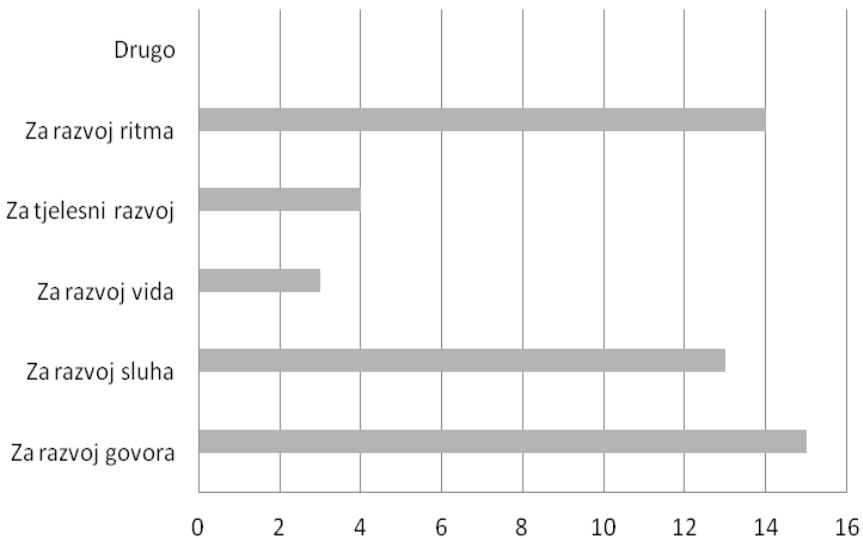
Daljnje ispitivanje usmjerili smo na brojalicu odnosno način i učestalost njihove primjene. Naime, većina od polovice ispitaničkih, kako pokazuje graf 5, smatra da bi brojalica trebala biti barem jednom tjedno zastupljena u radu vrtića. No, graf pokazuje i značajan postotak za upit o izvođenju brojalice jednom mjesечно što nije dovoljno posvećenosti za ovako važno sredstvo.



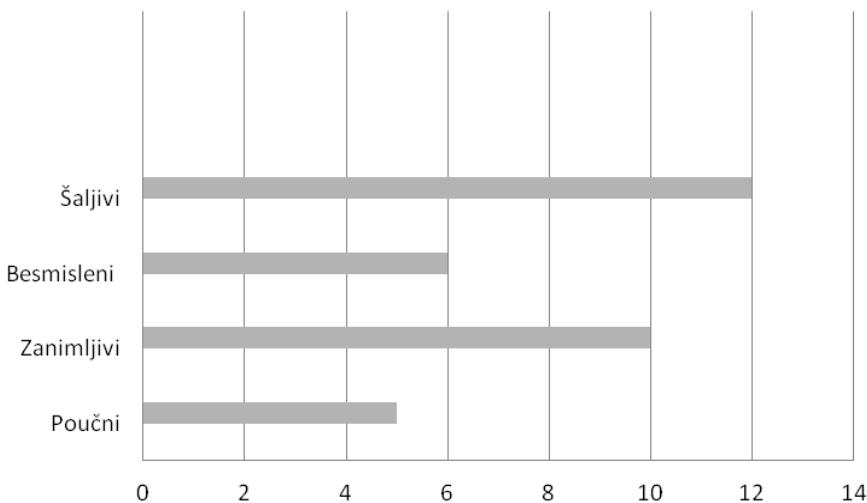
Graf 6: Način prenošenja brojalica
Izvor: Bazina, M., Polić, M. (2018)



Graf 7: Upotreba dječjeg instrumentarija pri obradi brojalica
Izvor: Bazina, M., Polić, M. (2018)



Graf 8: Važnost brojalica u predškolskom razvoju djeteta
Izvor: Bazina, M., Polić, M. (2018)



Graf 9: *Tekstovi brojalica*

Izvor: Bazina, M., Polić, M. (2018)

Iz analize grafova od 6 do 9 dobili smo odgovore koji pokazuju nedovoljno poznavanje glazbene materije o brojalicama (npr. tekstovi brojalica su poučni, prenošenje brojalica pismenim i audio zapisom, razvoj vida uz pomoć brojalica...). Upravo ove činjenice nam sugeriraju potrebu svakodnevnog izvođenja glazbenih radionica pod vodstvom, ili barem kvalitetnim i odgovarajućim uputama, stručne osobe.

Analizom udžbenika za nastavu Glazbene kulture od 1. – 5. razreda u školama koje rade po hrvatskom planu i programu u HNZ-u došli smo do podataka o zastupljenosti i učestalosti primjene brojalica u nastavi. Za analizu smo upotrebljavali udžbenike „Razigrani zvuci 1 – 4“ izdavača Školska naklada Mostar te „Svijet glazbe 5“ izdavača Alfa Mostar.

S pojmom brojalica učenici se prvi put susreću u udžbeniku glazbene kulture za 1. razred osnovne škole. Pojavljuju se samo u vidu prisjećanja onih brojalica koje su djeca naučila prije polaska u školu. Prepostavljamo da se radi o onim brojalicama koje su mogli usvojiti usmenom predajom od starijih osoba kod kuće, u vrtiću, pri igri s drugom djecom ili kao neki oblik njihovog stvaralačkog rada. Tu se spominju sljedeće brojalice: „Eci peci pec“, „Iš'o medo u dućan“ i „En ten tini“. Zapisan je samo njihov naslov bez ostatka teksta brojalice i bez ritamskog primjera odnosno prikaza izmjene dužih i kraćih trajanja slogova u tim brojalicama. U udžbeniku za 2. razred osnovne škole obrađuju se nove brojalice uz sviranje na štapićima (Orffov instrumentarij) i pljeskanje: „Bulka trobulka“ i „Tašun tašun tanana“. Ove dvije brojalice su zapisane ritamski i to manjim i većim simbolima (x i o) zavisno od trajanja pojedinog sloga brojalice. Na kraju udžbenika na četiri stranice zapisani su samo tekstovi 15 brojalica. To otežava rad učitelja pri obradi obzirom da se bez ritamskog prikaza ne zna kako točno skandirati pojedinu brojalicu i koji je odnos dužih i kraćih trajanja slogova. U udžbeniku za 3. razred osnovne škole brojalicama su posvećene dvije stranice gdje je zapisano 12 tekstova brojalica ponovo bez ritamskog prikaza. U udžbeniku za 4. razred osnovne škole novost je igra koja uključuje

pljeskanje i izgovor brojalice „Bum barisa“ te sviranje na pojedinim instrumentima Orffovog instrumentarija. Ritamski obrazac izvođenja na instrumentima prikazan je točkicama u prvom dijelu brojalice, a drugi dio je ostavljen da ga djeca sama improviziraju (zapišu). Brojala „Enci menci na kamenci“ je druga brojala u ovom udžbeniku koja se izvodi uz pratnju udaraljki, pokretima i pljeskanjem. Takt, dobe i ritam prikazani su ilustracijama instrumenata koji izvode brojalicu. U udžbeniku za 5. razred osnovne škole obrađuje se samo jedna brojala pod nazivom „Kit posjetio Split“. Ritamski primjer brojalice prikazan je notama, a izvodi se pljeskanjem. Ovdje se daje zadatak učenicima da budu kreativni u svom stvaralačkom radu i osmisle melodiju za ovu brojalicu.

Analizom udžbenika možemo vidjeti da su brojalice kroz prvi pet razreda osnovne škole zastupljene kroz jednu ili dvije nastavne jedinice tijekom cijele nastavne godine. Zbog svog sadržaja, vremenskog trajanja i karaktera brojalica je dobro sredstvo komunikacije između nastavnika i djeteta te bi se mogla pozitivno iskoristiti u bilo kojem dijelu sata (npr. pri odabiru djeteta za izvršavanje određenog zadatka). Povećanje rada na brojalicama što znači uključivanje brojalica kao sastavni dio sata glazbene kulture (u vidu ponavljanja) može pomoći razvoju ranije spomenutih sposobnosti kod djece.

Zaključak

Smisao glazbenog odgoja i određivanja njegovih ciljeva i zadataka temelji se na stalnoj potrebi razvoja djetetove „prirodne datosti“ kroz utjecaj glazbenog odgoja. Pedagoško-didaktička logika u glazbenom odgoju ističe potrebu postojanja „glazbe za djecu“ koja je djeci bliska i prihvatljiva. Takvu glazbenu jednostavnost, koja svojom formom, tekstom, ritamskom raznolikošću, privlači dječju pozornost imaju brojalice. Može se reći da dječje brojalice predstavljaju prvu prihvatljivu glazbenu vrstu s kojom se djeca najčešće prvi put susreću u krugu obitelji (naučene usmenom predajom od baka, đedova, roditelja), na igralištima, u predškolskom i ranom školskom obrazovanju.

Bilo bi dobro da u vrtićima u sklopu glazbenog odgoja postoje radionice gdje bi se svakodnevno radilo na razvoju glazbenih sposobnosti kod djece. Tako bi se postigao kontinuitet, što je veoma važno za usvajanje glazbenih elemenata u početnom stupnju obrazovanja. Iz ankete možemo uočiti da to mišljenje dijeli i ispitanici. Kontinuiranom upotrebom brojalica kao sredstvom glazbenog odgoja, mogla bi se potpuno ostvariti njihova zadaća kao i pomoći u razvoju tjelesnih, psihomotornih, kognitivnih, socijalnih, emocionalnih i drugih sposobnosti.

Za kvalitetan glazbeni odgoj potrebno je raditi na usavršavanju kadra s ciljem boljeg provođenja i razumijevanja glazbene materije i sadržaja te praktične primjene. Bitan pomak u nastavi Glazbene kulture bio bi prepoznati važnost brojalica te ih kroz ponavljanja češće uključivati u nastavu zbog njihove odgojne težine. Intenzivan rad na brojalicama doprinosi razvoju mnogih vještina kod djeteta što uključuje komunikacijske sposobnosti, govornu kreativnost, emocionalno i socijalno sazrijevanje... Ovakav intenzivan rad najbolje bi bilo primjenjivati u periodu od predškolske (oko 4. godine života) do rane školske dobi (oko 10. godine života), što ne znači da se usvajanje i korištenje brojalica ne može pojaviti izvan ovih dobnih granica. Upravo spomenuto

vremensko razdoblje je ono kada djeca najviše vremena provode u međusobnoj interakciji primjenjujući brojalicu kao sredstvo igre, a time nesvjesno razvijaju i svoju ličnost.

Ozbiljan i odgovoran pristup dječjoj brojalici moglo bi predstavljati posebno poglavje glazbene pedagogije, a glavnou pozornost trebalo bi posvetiti njezinom utjecaju na dječji razvoj.

Literatura

- Ćubela, V., Stanišić, A., Jandrašek, V., Šimunov, J. (2004). *Razigrani zvuci 1*. Mostar: Školska naklada.
- Ćubela, V., Stanišić, A., Jandrašek, V., (2009). *Razigrani zvuci 2*. Mostar: Školska naklada.
- Gašpardi, A., Lazarić, T., Raguž, N., Štefanac, Z., Jozić, S., Glibo, B. (2016). *Svijet glazbe*. Mostar: Alfa
- Jandrašek, V., Ćubela, V., Stanišić, A. (2013). *Razigrani zvuci 3*. Mostar: Školska naklada.
- Stanišić, A., Jandrašek, V., Ćubela, V. (2013). *Razigrani zvuci 4*. Mostar: Školska naklada.
- Bjelobrk Babić, O. (2017). Brojalice u funkciji razvoja ritmičkih i govornih sposobnosti djece predškolskog i ranog školskog uzrasta. *Artefact*, 3 (1), 45-54.
- Ferović, S. (2001). Značaj nastavnika u realizaciji nastave muzičke/glazbene kulture počev od IV razreda osnovne škole, *Muzika*, V (2), 56-60.
- Letica, M. (2017). *Što, Kako i zašto? Vodič kroz posebnosti FMP*. Zagreb: FMP.
- Manasteriotti, V. (1977). *Muzički odgoj na početnom stupnju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mikulčić, I. (2015). *Brzalice u radu s djecom najstarije vrtičke skupine*. Petrinja: Učiteljski fakultet, Odsjek za odgojiteljski studij.
- Požgaj, J. (1950). *Metodika muzičke nastave*. Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske.
- Radica, D. (2013). Što je to dječja pjesma? – Glazbeno-pedagoške dileme i iskustvo jednog skladatelja. *Bašćinski glasi*, 11, 223-238.
- Šmit, M.B. (2001). *Glazbom do govora*. Zagreb: Naklada Haid.
- Tajčević, M. (1970). *Osnovna teorija muzike*. Beograd: Prosveta
- Vnuk, L. (2016). *Brojalice*. Čakovec: Učiteljski fakultet, Odsjek za odgojiteljski studij.

The importance of nursery rhymes and their representation in teaching from pre-school to early school age

Marina Bazina and Marija Polić

Abstract – Music as an educational tool is represented in all phases of children's upbringing. Starting from the earliest preschool age, through primary to secondary education, music is one of the most important components in the development and formation of personality. Child's first encounter with music happens mostly within the family and usually appears through the game. The musical means which is the closest to the child's age for simplicity, content and form, are certainly nursery rhymes. There are different definitions of nursery rhymes, but maybe the simplest explanation is that they represent a prelude or an introduction to the game, supplement to the game or the game itself. Nursery rhymes live all over the world and regardless of different languages, rhythm is what places them in the field of music. Nursery rhymes are importance in children's development, and they affect physical, psychomotor, cognitive, social, emotional, and other abilities, but there is an issue of their representation and importance given by educators/teachers. The purpose of this study was to investigate the use, the method of application and the frequency of nursery rhymes, so as the importance that educators/teachers give them in the upbringing of pre-school and early school children. We conducted the research in kindergartens and schools that follow the Croatian plan and program in Herzegovina-Neretva Canton in Bosnia and Herzegovina.

Key words: nursery rhymes, musical education, rhythm, movement.

Međunarodni znanstveno-stručni simpozij
17. Dani Mate Demarina:
Odgoj i obrazovanje – budućnost civilizacije
7. – 8. lipnja 2018., Petrinja, Hrvatska

Stručni rad

Važnost kretanja djeteta rane dobi

Ana-Marija Borko i Gordana Konjević

Dječji vrtić Medveščak, Zagreb, Hrvatska
vrtic.medvescak@zagreb.hr

Sažetak – Promišljajući o današnjem načinu života, tehničkom napretku i općenito smanjenim motoričkim aktivnostima djece rane i predškolske dobi uviđamo da kretanje treba biti zastupljenije u odgojno-obrazovnoj praksi. Razvoj motorike osnova je za cijelokupni razvoj djeteta što stavlja pred vrtić i odgojitelje veliku odgovornost. U Dječjem vrtiću Medveščak provođenjem Integriranog sportskog programa od najranije dobi implementiramo pokret u sve aspekte života i razvoja djeteta. Povezujući suvremena teorijska znanja o važnosti kretanja stvaramo stimulativno okruženje bogato sadržajima i aktivnostima specifičnim za integrirani sportski program. Svakodnevno i sustavno potičemo aktivnosti s kretanjem na dvorištu, u sobi dnevnog boravka te dvorani vrtića. Takvim pristupom smisleno pratimo, planirano i potičemo razvoj motoričkih sposobnosti djeteta rane dobi upravo u za to optimalnom trenutku. Time kod djece stvaramo pozitivnu naviku za igrom, kretanjem, vježbanjem i sportom.

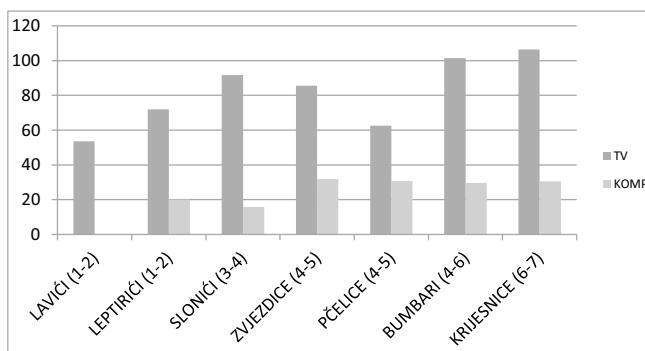
Ključne riječi: cjeloviti razvoj djeteta rane dobi, dokumentiranje, integrirani sportski program, jaslice

Uvod

Suvremeni način života i napredak tehnologije naizgled čine život lakšim. Brža dostupnost informacijama, jednostavnija elektronička komunikacija putem društvenih mreža, upotreba sve naprednijih kućanskih aparata, vožnja automobilom koji je postao osnovna potreba čovjeka i pa često i dom na kotačima - sve je to nastalo iz potrebe čovjeka da si olakša život. Možemo li zaista reći da je život olakšan? Je li nam ostalo više vremena za druženje, rekreatiju ili nam je suvremena tehnologija opteretila život? Djeca odrastaju u svijetu preplavljenom medijima koji stavljuju pasivno doživljavanje ispred aktivnog učenja i neposrednog kontakta s okolinom. U takvom otuđenom socijalnom okruženju i pod utjecajem suvremenog stila življenja djetetu je uskraćena tjelesna aktivnost i ograničeno mu je da uči o svijetu oko sebe istražujući cijelim svojim tijelom i svim svojim osjetilima. Kontekst u kojem dijete živi sužava mu prostor za iskustveno učenje i kretanje koje mu je životno potrebno. Urbana sredina daje bezbroj mogućnosti za kretanje, boravak na otvorenom, razonodu, bavljenje sportom. Koristimo li to dovoljno? Novi stil

roditeljstva, prezaposlenost, odvođenje djece na raznorazne aktivnosti, želja da dijete bude u doticaju s naprednom tehnologijom, (Honore, 2009) odvlači dijete od onog prirođenog – od kretanja. Zbog straha od ozljedivanja roditelji često sputavaju dijete da istražuje pokretom, a u zamjenu mu nude igre na računalima, pametnim telefonima i gledanje TV-a. Jednako tako uloga i odnos roditelja prema novoj tehnologiji ima važan utjecaj na interes i odnos djeteta prema ovim sadržajima. Ukoliko roditelj cijeli dan provodi pred računalom igrajući računalne igre ili pregledavajući društvene mreže, vrlo je vjerojatno da neće uspjeti djetetu ukazati na štetnost i nepotrebnost navedenog s obzirom na to da mu svojim primjerom pokazuje drukčije. Istraživanja pokazuju kako je dugotrajno korištenje računala kod roditelja povezano s dugotrajnim korištenjem računala kod djece (Sindik, 2012).

Da bi saznali u kojoj mjeri je to uistinu točno u suradnji s Kineziološkim fakultetom Sveučilišta u Zagrebu, a u sklopu projekta „Motorička znanja djece predškolske dobi“, provedeno je istraživanje o tjelesnoj aktivnosti djece i roditelja u Dječjem vrtiću Medveščak.



Graf 1.: Tjelesna neaktivnost djece
(doc.dr.sc. Šalaj: Motorička znanja djece predškolske dobi, Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu)

Rezultati ankete pokazuju da djeca u dobi od 1-2 godine provedu oko 1 sat pred TV ekranom te više od 10 minuta još za računalima, tabletima i pametnim telefonima. Predškolska djeca provedu 105 minuta pred TV-om i 30 minuta dodatno za računalima što je preko dva sata dnevnog vremena provedenog ispred ekrana. Sve su to razlozi da si postavimo pitanje koje problematiziraju i stručnjaci koji se bave ovom problematikom: Preostaje li djetetu dovoljno vremena za kretanje toliko potrebno za njegov normalan rast i razvoj?

Znajući da je uravnoteženi motorički razvoj povezan i direktno utječe na ostala razvojna područja (socioemocionalni razvoj, spoznajni razvoj, razvoj govora i komunikacije, izražavanja i stvaralaštva) te da je njegov utjecaj od presudne važnosti za cjelokupni razvoj djece rane i predškolske dobi (Hraski, Živčić, Žuljević, 2002) uviđamo potrebu vratiti djetetu kretanje kao osnovnu prepostavku za kvalitetan cjelokupni razvoj.

Višegodišnjim praćenjem razvoja djeteta rane dobi te stupnja motoričkog razvoja djeteta u trenutku ulaska u jaslice uviđamo da je sve više djece puzača. Ujedno

primjećujemo smanjen mišićni tonus cijelog tijela te smanjene motoričke sposobnosti kao što su pokretljivost, ravnoteža, koordinacija i snaga. Djeca sporije usvajaju motorička znanja, teže savladavaju prostor i prepreke, manje i neuspješnije barataju rekvizitima, a savladavanje otpora često stvara teškoće. Sveprisutnije su teškoće u jelu - žvakanje krute hrane, upotreba pribora te okulomotorna koordinacija oko - ruka - usta. Sve to otežava prilagodbu djeteta na svijet i izazove koji ga okružuju, zadovoljavanje vlastitih potreba i uzrokuje pojavu pojačanih frustracija djeteta zbog nemogućnosti i ograničenja. Tomac-Rojčević i Vrhoci (2007) navode da slabo razvijene motoričke i funkcionalne posobnosti povlače za sobom sporost, nespretnost i nesigurnost, što koči radoznalost i usporava intelektualni razvoj djeteta. Stoga je važno da se s usmjerenim aktivnostima prema razvoju prirodnih oblika kretanja: puzanju, provlačenju, hodanju, skakanju, penjanju, kotrljanju, upiranju, nošenju, guranju, bacanju, trčanju, krene od najranije dobi, već od jaslica. Znajući da djeca provode više od osam sati dnevno u dječjem vrtiću osvještavamo kolika je važnost odgojitelja u tom razvoju djeteta rane dobi i osmišljavanju aktivnosti koje će nadomjestiti nedostatak istih. Znajući da je motorički razvoj djeteta najintenzivniji u ranim godinama treba ga shvatiti kao širi pojam, koji uključuje raznolike aktivnosti koje pridonose uspješnom rastu i razvoju djeteta, s ciljem pripreme za uspješan život i rad u suvremenom društvu (Findak, Delija, 2001).

Integrirani senzomotorički program za poticanje cjelokupnog razvoja djeteta u jaslicama

Promišljanje o realnosti trenutnog djetetovog svijeta, nesnalaženju roditelja i želji da djetetu pružimo kvalitetan razvoj u Dječjem vrtiću Medveščak osmišljen je Integrirani program za poticanje senzomotoričkog razvoja djece već od prve godine života. Program egzistira na suvremenim istraživanjima koja govore o važnosti prvih godina djetetova života za cjelokupni razvoj djeteta.

Često se susrećemo s prepostavkama da će se motorika djeteta razviti sama od sebe, da se njen razvoj podrazumijeva u cjelokupnom razvoju djeteta (Hraski, Živčić, Žuljević, 2002). Upravo zbog toga dolazi do odstupanja u senzomotoričkim sposobnostima djeteta koja primjećujemo u usporedbi sa sposobnostima djeteta nekada. Mi mislimo da je za razvoj djeteta, potrebno poticanje svakodnevne tjelesne aktivnosti počevši od razvoja osjetila, senzomotorike i prirodnih oblika kretanja. Ona se mogu dogoditi jedino ako dijete ima brojna i raznolika iskustva, a njih će steći kretanjem. Dijete je stvoreno za uživanje u aktivnostima koje ga potiču na doživljavanje novih osjeta i da time dijete razvija nove motoričke funkcije (Ayers, 2009). Kod djece rane dobi važno je razviti pokretljivost, mogućnost kretanja u skladu s vanjskim kretanjem ili ritmom, spretnost i izražavanje kroz pokret. Usvajanje motoričkih znanja treba poticati na način primjerena dobi ali i individualnim karakteristikama svakog pojedinog djeteta. Djetetu treba dozvoliti da se kreće, isprobava i istražuje cijeli svojim tijelom i svim svojim osjetilima. Prema autorima Mc Call i Craft (2000) dijete se kreće da bi bilo sretno, da bi se izrazilo, da bi razvilo svoje tijelo, svoj um i svoje motoričke vještine. Krećući se dijete uči o sebi i svojoj okolini. Kretanje je vitalni dio rasta i razvoja svakog djeteta.

Stimulativno okruženje

Prihvaćajući odgovornost za zdrav rast i razvoj djeteta pažljivo planiramo, programiramo i ostvarujemo aktivnosti koje potiču cjelovit razvoj djeteta intenzivirajući njegov motorički razvoj. Na prvo mjesto stavljamo zadovoljavanje temeljne djetetove potrebe za kretanjem i to kroz igru. Želimo da pokret postane dio djetetove svakodnevnice, njegovo pravo i način izražavanja. Stoga, oblikujemo kontekst koji podržava i pruža mogućnosti fleksibilnog organiziranja prostora, vremena, pedagoških smjernica i pristupa prema potrebama djece odgojno-obrazovne skupine. Diamond i Hopson (2006) govore o tome da obogaćena sredina koja osigurava emocionalnu sigurnost i podršku te pruža puno prilika za igru i kretanje stimulativno djeluje na djetetov mozak u razvoju. Upravo zato stvaramo okruženje koji ide u susret djetetovoj potrebi za aktivnošću i samostalnim djelovanjem, nudimo djeci različite mogućnosti za uključivanje i isprobavanje vlastitih sposobnosti prateći ritam dana u vrtiću s unutarnjim ritmom djeteta i skupine.

„Djeci je potrebno pedagoški pripremljeno i oblikovano okruženje koje će biti ne samo primjereno nego tako uređeno da će maksimalno podržavati i razvijati nove interese, sklonosti i sposobnosti.“ (Miljak, 2009., str.95).

Dobro osmišljen prostorni kontekst prilikom ulaska djeteta u jaslice poziva dijete na aktivnost, igru, interakciju i prihvatanje novih izazova. U ranom djetinjstvu važno je da razvojni kontekst izgleda kao „dobro izbalansirana mješavina sigurnosti i izazova“ (Carter, Curtis, 1994), a prostorna, materijalna, socijalna i vremenska dimenzija neophodna su za ostvarivanje razvojnih potencijala, potreba i prava djeteta (Milanović, Maleš, Sekulić-Majurec, Stričević, 2000).

Postavljamo si pitanja:

- U kojim prostorima vrtića dijete boravi tijekom dana?
- Može li svaki prostor biti djetetu izazovan, a pritom ga nenametljivo poticati na kretanje?
- Može li se kreirati prostor u kojem će prioritet biti pokret i tjelesna aktivnost, a ujedno osigurati sigurnost, opuštanje, nježnost i toplinu?

Ovakvim pristupom, promišljanjem i novim idejama stvaramo stimulativno okruženje za dijete u svim prostorima u kojima boravi tijekom dana: u sobi, na dvorištu i u sportskoj dvorani.



Graf 2.: Rapoloživost i osmišljavanje unutarnjih i vanjskih prostora stvara kontinuitet u cijelokupnom razvoju djeteta

Iako prostor u kojem djeca borave izvana izgleda samo kao lijepo uređeno mjesto za igru mi ga unaprijed dobro osmišljamo da bi sadržavalo sve potrebne elemente važne djeci za pravilan rast i razvoj. Praćenjem i promatranjem djeteta, njegovih mogućnosti i interesa formiramo okruženje koje se kontinuirano mijenja i nadograđuje. Važno je da ono bude stimulativno i da nenametljivo „izaziva“ dijete da se kreće. U tako kreiranom prostoru sobe dnevnog boravka prednost dajemo centru krupne motorike. Također i

ostali centri aktivnosti nude sadržaje koji potiču kretanje, osjetilno doživljavanje, traženje rješenja „motoričkih zadataka“.

Cijeli prostor povezujemo različitim osjetilnim stazama za puzanje, hodanje, skakanje, provlačenje. Spontano, vodeći se interesima djece, njihovim mogućnostima i prema našoj procjeni trenutka kada ih možemo nadograditi stvaramo poligone za kretanje. Dajemo važnost iskorištavanju otpada pa od pedagoški neoblikovanih materijala, reciklirajući i redizajnirajući izrađujemo rekvizite i pomagala, kontinuirano kako teče rast i razvoj djeteta. Iskorištavamo svaki dio sobe kao i postojeći namještaj za različite oblike kretanja (puzanje, provlačenje, guranje, ritmičko kretanje...). Često stolci postaju guralice, vlakovi, planinarske staze, prepreke za provlačenje i penjanje, a stolovi postaju tuneli ispod kojih se puže, provlači, kotrlja.

Osim u sobi interveniramo i u pripadajućim prostorima hodnika i kupaonice u smislu pripreme poticaja koji će pozivati djecu na kretanje i ponavljanje pokreta kroz igru. Na taj način pokušavamo prevenirati sjedilački način igre i potaknuti istraživanje i učenje pokretom, cijelim tijelom i svim osjetilima. Dajemo djetetu mogućnost da vlastitim pokretom traži rješenja, bira poticaje, mjesto i način igre: premješta, ruši, diže, donosi, odlazi i ponovo se vraća u igru. Zato poticaji i centri aktivnosti moraju biti dobro osmišljeni i primjereni djetetu rane dobi. Važno je voditi računa da iste motoričke sposobnosti i kretanja dijete može Izvoditi i ponavljati na različite načine a to omogućava raznovrsnost poticaja, nadogradnja, višefunkcionalnost kao i mogućnost da dijete samo kreira vlastitu igru. Ispred svake „jasličke“ sobe nalazi se i natkrivena terasa otvorena prema dvorištu. Ona pruža mogućnost kraćeg izlaska iz unutarnjeg prostora radi tjelevoježbe, ritmičke igre, plesa i drugih igara s pokretom kada to vremenski uvjeti dozvoljavaju.

Vrtičko dvorište pruža bezbroj mogućnosti učenja kretanjem i to u prirodnom okruženju. Već u prvim danima boravka u jaslicama djetetu pružamo da stvara iskustva kretanja i igre na dvorišu. Budući da je to vrijeme ujedno i vrijeme prilagodbe na jaslice, djetetovi prvi odlasci na dvorište odvijaju se u pratnji roditelja. To nam daje dvostruku dobrobit: za dijete da bude sigurnije i da lakše prihvati širinu otvorenog prostora, te za roditelja kojeg ujedno educiramo o važnosti boravka na zraku, o koristi od naizgled opasnih situacija i učenju o prirodi na prirodan način. Dvorište pruža blagodati koje su u različitim godišnjim dobima, po različitim vremenskim prilikama, neprocijenjive. Šuškanje lišća, mekoća trave, mirisi proljetnog cvijeća, dodir kapljica kiše, trčanje u susret vjetru, igranje zemljom, pijeskom, grančicama, blatom - posebno potiču razvoj osjetila koji su ključni za cijelokupni razvoj djeteta. Puzanje po travi, hodanje po neravnom, provlačenje kroz grmlje, kotrljanje niz padinu, penjanje na stablo aktivnosti su koje pružaju upravo ono djetetu najvažnije: prirodni pokret u prirodnom okruženju.

Svojim pristupom i isticanjem važnosti ovakvih aktivnosti postigli smo razumijevanje i podršku roditelja, pa boravak na proljetnoj kiši, igra u blatu i prljava odjeća više nisu teme o kojima se raspravlja u negativnom kontekstu. Naprotiv, u dogовору s roditeljima svako dijete ima kabanicu i gumene čizmice za boravak na zraku u svim vremenskim prilikama. Rezultat su zadovoljna djeca, kontinuitet u učenju između unutarnjeg i vanjskog prostora, zdravije odrastanje. Nisu li to preduvjeti za stvaranje

zdravih stilova života?

Jednako kao soba i dvorište, i sportska dvorana mjesto je gdje djeca borave u vrtiću. Dva do tri puta tjedno planiraju se tjelesne aktivnosti u dvorani. Odlazak u dvoranu s djecom rane, jasličke dobi, prilika je za nova iskustva i učenje kako za djecu tako i za odgajatelja. Ovdje svakako veliku ulogu ima i dobra organizacija cijelog vrtića, jer je važno da u dvorani budu prisutna oba odgojitelja, a često se uključuju i stručni suardnici. Budući da je i sam čin izlaska iz sobe i put do dvorane izazov za dijete, nerijetko se uključuje i ostalo osoblje vrtića kao pomoći i podrška.

Aktivnost koje se provode s djecom u dvorani imaju jasno usmjerenje prema područjima bazičnih motoričkih znanja. One potiču razvoj prirodnih oblika kretanja koji omogućavaju savladavanje prostora, savladavanje prepreka, baratanje predmetima te savladavanje otpora (Neljak, 2009). U planiranju tjelesne aktivnosti za mlađu djecu treba imati na umu da su pokreti djece spori, dosta površni i skromni u odnosu na prostornu orientaciju pa i zahtjevi koji se pred njih postavljaju moraju biti manji i vremenski kraći (Findak, Delija, 2001). S obzirom na trajanje pažnje i potrebnu motivaciju sadržaji tjelesne aktivnosti moraju biti što raznovrsniji.

Praćenje i dokumentiranje procesa razvoja djeteta

Provodeći integrirani program kojim se intenzivira kretanje i motorički razvoj djeteta rane dobi važno je djelovati kada god se novi prozor djetetova razvoja otvori. Poznavajući razvojna razdoblja djeteta odgojitelj može na vrijeme reagirati na promjene (Findak, 1995). Pomno i detaljno praćenje djetetova razvoja neizostavan je dio zadataka odgojitelja koji provode integrirani program u svojoj skupini. Dobro razumijevanje osobina psihofizičkog razvoja djeteta rane dobi prvi je korak u oblikovanju i poticanju motoričkih znanja. Odgojitelj može intervenirati u optimalnom trenutku djetetova razvoja podupirući njegov napredak jedino ako pravovremeno i sustavno prati, procjenjuje i dokumentira njegov razvoj. Dokumentacija mu pritom služi kao snažan alat za promatranje procesa, učenja i napretka te omogućava bolje razumijevanje, djelovanje i podršku djetetovom razvoju. Ona omogućava uvid i refleksiju odgojitelja na postignuća i daje jasne smjernice što činiti da bi se razvoj podigao na višu razinu (Slunjski, 2012).

Budući da usvajanje motoričkih znanja treba poticati primjereno dobi i individualnim karakteristikama svakog pojedinog djeteta, odgojitelji dokumentiraju razvoj svakog djeteta.

Dokumentacija sadrži podatke o cjelokupnom djetetovom razvoju s naglaskom na onom tjelesnom. Individualne mape djeteta nisu univerzalne nego jedinstvene za svaku dijete. Sadrže informacije o djetetovom stupnju razvoja, o jakim stranama i o onima koje treba unaprijediti i ojačati. Praćenje motoričkog razvoja ima jasna usmjerena prema područjima, npr. u savladavanju prepreka bilježe se podaci o tome kako dijete izvodi aktivnosti puzanja, provlačenja, penjanja, silaženja, skokova, preskoka i na koje motoričke sposobnosti treba djelovati ili ih iskoristiti za poticanje napretka. Mape sadrže tablice mjerenja koje oblikuje sam odgojitelji ili su izrađene u suradnji s Kineziološkim fakultetom Sveučilišta u Zagrebu u sklopu projekta „Motorička znanja djece predškolske dobi“ a pod vodstvom doc.dr.sc. Šalaj. Fotografije djece i video zapisi koji su sastavni dio

dokumentacije pružaju jasniji uvid odgojitelju u proces učenja i razvoja, ali su važni i za dijete jer na taj način može samo imati uvid u svoj razvoj i napredak. Istovremeno su dobar alat za razvoj djetetovog kritičkog mišljenja, te savladavanje teškoća i rješavanje problema. Istimemo kako ovakve prilike koje pružamo djetetu potiču razvoj pozitivne slike o sebi te stvaraju ugodu i zadovoljstvo. Osim individualiziranih mapa djece, odgojitelji vode i dokumentaciju cijele skupine koja jasno prati aktivnosti i sadržaje koji se provode s djecom, procjenjujući djetetov razvoj u socijalnom kontekstu i djelovanje u okruženju s drugom djecom.

Važan dio dokumentacije je i onaj s usmjeranjem prema roditeljima. Govoreći o problemima suvremenog života i neaktivnosti djece, jasno nam je da je potrebno djelovati prema roditeljima i educirati ih o važnosti kretanja djeteta rane dobi. Roditeljima kontinuirano prezentiramo dostignuća u ostvarivanju Integriranog programa, izrađujemo edukativne letke ali ih i uključujemo u proces kao aktivne sudionike. Organiziramo Sportske igre za djecu i roditelje, Olimpijade Dječjeg vrtića Medveščak, izlete u prirodu, biciklijade, orijentacijsko trčanje, ogledne tjelesne aktivnosti, plesne radionice i dr.

Višegodišnjim praćenjem razvoja djeteta i uvidom u dokumentaciju primjećujemo napredak djece u motoričkom razvoju u odnosu na vrijeme kada se s Integriranim senzomotoričkim programom započelo u kasnijoj dječjoj dobi ili se program nije ni provodio. Stupanj djetetovog motoričkog razvoja često je na višoj razini nego što o tome govore standardi djetetovog razvoja. Napredak u motoričkom razvoju vidlimo i u razvoju novih vještina, finijih pokreta, poboljšanje u rezultatu kretanja, povezivanje kretanja, te kroz rezultate testova koji procjenjuju stupanj određenog znanja, odnosno motorički razvoj (Šalaj, 2012).

Zaključak

Budući da je preporuka Svjetske zdravstvene organizacije (WHO, 2010) da djeca i mladi barem 60 minuta dnevno provedu u nekoj od kinezioloških aktivnosti srednjeg intenziteta, svjesni da ovim Programom u Dječjem vrtiću Medveščak pridonosimo zdravom rastu i razvoju djeteta. Njegovanjem kulture kretanja i poticanjem tjelesnih aktivnosti u ranoj dobi, smisleno planirano i pratimo djetetov razvoj, pružamo mu ono što dijete u stvarnosti jest. Potičemo razvoj djetetovih motoričkih sposobnosti i stjecanje motoričkih znanja u dobi kada je motorički razvoj najintenzivniji i odgovaramo na njegovu potrebu za igrom, biološku potrebu za kretanjem i tjelesnim aktivnostima. Ovakvim pristupom kod djece razvijamo navike zdravog aktivnog života. Smatramo da ukoliko je dijete u najranijoj dobi razvilo zadovoljstvo krećući se, boraveći u prirodi i učeći na najprirodniji način kroz pokret i igru, u kasnijoj dobi nastavlja ovakve aktivnosti, lakše rješava izazove svakodnevnog života, motorički je kompetentnije, ima pozitivan stav prema kretanju te razvija zdrav stil življena.

Literatura

- Ayers, J. (2009). *Dijete i senzorna integracija*. Jastrebarsko: Naklada Slap Diamond, M., Hopson, J. (2006). *Čarobno drveće uma*. Lekenik: Ostvarenje

- Carter, M., Curtis, D. (1994). *Training Teachers: A Harvest of Theory and Practice*. St. Paul, MN: Redleaf Press
- Findak, V. (1995). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Findak, V., Delija, K. (2001). *Tjelesna i zdravstvena kultura u predškolskom odgoju*. Zagreb: Edip.
- Honore, C. (2009). *Pod pritiskom: spašavanje naše djece od kulture hiperroditeljstva*. Zagreb: Algoritam.
- Hraski, Ž., Živčić, K., Žuljević, N. (2002). *Utjecaj programiranih tjelesnih aktivnosti na rast i razvoj djece predškolske dobi*. U: Findak, V. (ur.): Zbornik radova 11. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske (242-243). Rovinj: Hrvatski kineziološki savez
- McCall, R., Craft, D. (2000). *Moving With a Purpose - Developing Programs for Preschoolers of All Abilities*. Human Kinetics
- Milanović, M., Maleš, D., Sekulić-Majurec, A., Stričević, I. (2000). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: UNICEF
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
- Neljak, B. (2009). *Kineziološka metodika u predškolskom odgoju*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Sindik, J. (2012). Kako roditelji percipiraju utjecaj medija na predškolsku djecu?. *Medijska istraživanja*, 18(1), 5-32.
- Šalaj, S. (2012). Osnove ranog motoričkog razvoja. *Kondicijski trening*, 10(2), 54-59.
- Tomac-Rođčević, M., Vrhoci, D. (2007). *Organizacijski oblici rada za djecu predškolske dobi u „Maloj sportskoj školi”*. U: Zbornik radova 16. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske (529-534). Koprivnica: Inter nos d.o.o.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- WHO (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*.
http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf Pриступјено 30.7.2018.

Importance of early childhood movement

Ana-Marija Borko and Gordana Konjević

Abstract – In spite of today's lifestyle, technical progress and generally reduced motor activity of early and pre-school children we recognize that mobility should be more represented in educational practice. Motor development is the foundation for the entire development of the child, which puts great responsibility on the nursery and the educators. In Medveščak's kindergarten by implementing the Integrated Sports Program from the earliest age, we implement the movement in all aspects of life and development of the child. By linking contemporary theoretical knowledge of the importance of movement, we create a stimulating environment rich in content and activities specific to an integrated sports program. We actively and actively encourage activities on the yard, the living room and the kindergarten. With this approach, we have been following, planning and encouraging the development of motor skills of early childhood just in this optimal moment. Thus, we create a positive habit of playing, moving, exercising, and sports.

Key words: comprehensive development of early childhood, documenting, integrated sports program, nursery

Uloga linearne funkcije u nastavi fizike

Slavica Brkić i Ljiljanka Kvesić

Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti,
Mostar, Bosna i Hercegovina
slavica.brkic@sve-mo.ba ; ljkvesic@gmail.com

Sažetak – Fizika je znanost koja je kao ni jedna druga preko razvojnih znanosti povezana s znanstveno tehnološkim razvojem. Razvoj fizike nije moguć bez uspješne nastave fizike i matematike. Uspješna nastava fizike jedan je od najkрупnijih izazova na početku XXI stoljeća. Neki smatraju da je nastava fizike previše opterećena matematičkim aparatom, a problem je u stvari nerazumijevanje tog istog aparata. U fizici imamo veliki broj zakona koji imaju formu linearne funkcije. Ti zakoni su izraženi u obliku matematičkog izraza istog oblika, a potpuno različitog sadržaja. Linearnu funkciju učenici vrlo lako usvoje na nastavi matematike dok se nerazumijevanje javlja u nastavi fizike. Isti tip testa su rješavali učenici završnih razreda osnovne škole i učenici srednje škole na nastavi matematike i fizike. Rezultati su pokazali da pri učenju linearne funkcije u nastavi matematike treba uzimati primjere iz fizike kako bi se olakšalo usvajanje znanja u nastavi fizike. Nastavnici fizike također trebaju naglasiti da koriste linearnu funkciju kako bi učenici mogli primjeniti znanje iz matematike. Bez korelacije između nastave fizike i matematike, matematika i dalje ostaje bauk, a fizika najmanje omiljeni predmet.

Ključne riječi: korelacija nastave, linearna funkcija, nastava fizike, nastava matematike

Uvod

Programski sadržaji nastave matematike i fizike moraju biti pristupačni psihološkim mogućnostima učenika određene dobi, ali ujedno moraju djelovati stimulativno i otvarati mogućnosti usvajanja znanja na višoj razini. Matematika kao formalna znanost je omogućila rješavanje različitih problema u svim drugim znanostima. Neophodno je sredstvo u nastavi fizike bez koje bi fizika bila popularna znanost koja se ne bi mogla razvijati. G. Galilei je uveo matematički zapis u fiziku što je pridonijelo naglom razvoju fizike. Matematikom se koristimo od samog početka primarnog obrazovanja često koristeći primjere iz fizike na fenomenološkoj razini. Neki matematički pojmovi, kao na primjer proporcionalne veličine i grafički prikaz proporcionalnih veličina obrađuju se u osmom razredu devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja na primjerima iz fizike (Boroš, 2017), a isti fizikalni pojmovi se u nastavi fizike obrađuju u narednom

razredu. Preduvjet uspješne nastave matematike upravo se temelji na stalnom povezivanju matematike i drugih znanosti. Ukoliko nije postignut sklad između matematike i drugih znanosti s uspjehom se neće postići zadani ciljevi ni u nastavi matematike ni u drugim oblastima. U nastavi fizike učenici se prvo koriste aritmetikom, grafičkim prikazima, pa onda matematičkim izrazima. Matematički izrazi odnosno formule omogućuju učenicima primjenu fizikalnih zakona u konkretnim slučajevima. Iako računski zadaci ponekad predstavljaju osnovno sredstvo za provjeru znanja, cilj nastave fizike nije da učenike nauči računati nego da shvate fizikalni sadržaj zakona i njihovu primjenu. Da bi se uspješno primjenivale fizikalne formule učenici prvo trebaju poznavati i prepoznavati matematičke izraze kojima su formulirani zakoni.

Poznavanje linearne funkcije u nastavi matematike i fizike ispitali smo kod učenika srednje i osnovne škole u Hercegovačko-neretvanskoj, Zapadno-hercegovačkoj i Herceg-bosanskoj županiji.

Testove su provodili nastavnici na svojim satima fizike ili matematike, a učenici su bili podijeljeni u grupe. Jedna grupa je rješavala test iz matematike, a druga grupa test iz fizike.

Fizikalne formule

Da bi se došlo do određenog fizikalnog zakona izraženog u matematičkom obliku prvo je potrebno upoznati kvalitativnu i kvantitativnu osobinu nekog pojma služeći se različitim definicijama. Kvalitativna strana izražava bit neke pojave ili svojstva. Često sam naziv izražava tu bit kao na primjer toplinska vodljivost, električna otpornost, toplinski kapacitet (Basarić, 1979). Kad se upoznamo s kvalitativnom stranom onda otkrivamo vezu nekog pojma s drugim pojmovima. Tako dolazimo do kvantitativne veze između fizikalnih veličina koja se daje u obliku matematičke formule ili algoritma. Svaka formula u sebi sadrži realni fizikalni sadržaj što znači da moramo razlikovati ovisnost koja je dana formulom i ovisnost koja je dobivena transformacijom formule. Formule istog matematičkog oblika imaju različit fizikalni sadržaj i smisao pa je npr. u osnovnoj školi dovoljno reći da je jedna fizikalna veličina jednaka produktu odnosno odnosu druge dvije dok to u srednjoj školi nije dovoljno.

Linearna funkcija

Mnogi fizikalni zakoni su dani u obliku linearne funkcije. Dobro savladana linearna funkcija u nastavi matematike uvelike olakšava usvajanje znanja u nastavi fizike. Linearne funkcije u nastavi matematike ostaju „mrtvo slovo na papiru“ sve dok ih učenici ne mogu pravilno primijeniti u drugim nastavnim predmetima. Dobro naučena linearna funkcija je samo preduvjet uspješnog usvajanja gradiva u nastavi fizike. Da bi se te linearne funkcije pravilno koristile ponovo je potrebno poznavanje fizikalne ovisnosti i sadržaja fizikalnog zakona izraženog tom funkcijom. Na primjerima ćemo pokazati korištenje linearne funkcije u nastavi matematike i istog oblika linearne funkcije u različitim zadatcima u nastavi fizike.

Učenici osmog razreda devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja u nastavi

matematike prvo uče proporcionalnost i grafički prikaz proporcionalnosti koristeći primjere iz fizike (Boroš-Bogner, 2017). Grafički prikazi „imaju oči“ što omogućuje lakše i brže usvajanje znanja. Nakon toga uče linearu funkciju zadalu izrazom $f(x) = ax + b$ ili $y = ax + b$. Brojevi a i b se nazivaju koeficijenti linearne funkcije, x je argument funkcije, $f(x)$ vrijednost funkcije; x je nezavisna, ay zavisna varijabla (Boroš-Bogner, 2017). Linearna funkcija se može prikazati tablicom vrijednosti, grafički i analitičkim izrazom. Funkcija proporcionalnosti je također linearna funkcija koja se prikazuje grafički u nastavi matematike na primjerima iz fizike. Unatoč tomu učenici imaju poteškoća s grafičkim prikazima u fizici iako su takve prikaze već učili u nastavi matematike.

Grafički prikaz linearne funkcije

Funkcija proporcionalnosti je kao što smo već rekli linearna funkcija. Za grafički prikaz linearne funkcije potrebno je da je funkcija zadana tablično. Tablično zadana funkcija se dobije tako da se proizvoljno odabrana nezavisna varijabla $y = f(x)$.

Primjer iz matematike iz udžbenika za osmi razred devetogodišnjeg obrazovanja:

Prepostavite da putujete automobilom i da ste prešli 160 km za dva sata. Prijedeni put, uz stalnu brzinu, razmjeran je vremenu. Prepišite tablicu u bilježnicu i dopunite je vrijednostima koje nedostaju.

Vrijeme (h)	0	1	2	3	4	5	6	7
Put (km)	0		160					

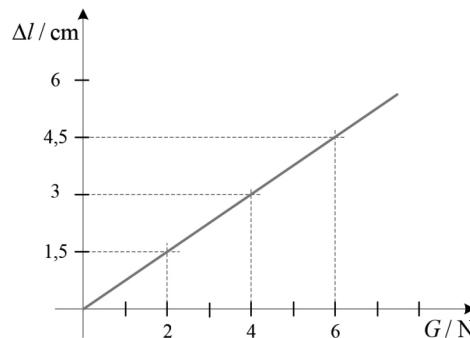
Navest ćemo neke od pitanja vezanih za navedeni zadatak.

- Koliki je koeficijent proporcionalnosti?
- Napišite formulu koja opisuje gibanje.
- Od svakog para vrijednosti međusobno ovisnih veličina, vremena i puta, sastavite uređene parove.
- Grafički prikažite gibanje tako da na x os nanesete vrijeme a na y os vrijednost puta.
- U isti koordinatni sustav ucrtajte još dva grafička prikaza za gibanje brzinom od 100 km/h i 60 km/h (Bogner-Boroš, 2017). Na ovom primjeru iz matematike učenici mogu naučiti jednoliko pravocrtno gibanje duž pravca koje se u nekim programima fizike uči tek godinu dana kasnije. Mehanika se prirodno uči na samom početku programa fizike kao nastavnog predmeta jer je mehaničko gibanje najjednostavniji oblik gibanja. U mehanici se upoznaju pojmovi kao što su: brzina, ubrzanje, masa, sila, energija koji se koriste u svim ostalim područjima fizike (Bek, 1990.). Prema nekim programima prije gibanja se uči npr. unutrašnja energija (nemjerljiva veličina), struja i napon (prilično apstraktni pojmovi) pa i nije čudo da se ono što je naučeno iz matematike ne uspije primijeniti u nastavi fizike. Ovakva neusklađenost je štetna i za nastavu matematike i za nastavu fizike.

Primjer iz fizike iz udžbenika za sedmi razred osmogodišnjeg obrazovanja:

Utege različite težine vješamo na elastičnu oprugu. Produljenja su razmjerna težini utega. Ovisnost produljenja o sili prikazujemo i grafički. Ako su težine utega 2N, 4N, 6N, a produljenja opruge 1,5 cm, 3 cm, 4,5 cm, tada pridružujemo jedne mjerne podatke drugima (Slika 1). Za svaku oprugu tako dobijemo jedan karakteristični pravac. Što se

opruga uz isto opterećenje više isteže, taj će pravac biti položeniji. Proučivši dobiveni graf vidimo da je produljenje opruge proporcionalno sili (Šindler i Valić, 1997).



Slika 1: Ovisnost produljenja opruge o vanjskoj sili

Primjer iz matematike:

Grafički prikažimo linearnu funkciju $y=1/2x+2$

Za razliku od linearne jednadžbe gdje se uzimaju primjeri iz fizike pri obradi linearne funkcije i grafičkog prikaza koriste se matematički izrazi bez pridruživanja fizičkih veličina. Učenici osmog razreda rješavaju i grafički predstavljaju linearne funkcije oblika $f(x)=ax+b$ gdje a i b mogu biti pozitivni i negativni realni brojevi.

U nastavi fizike linearna funkcija navedenog oblika prvi put se koristi u kinematici kod jednolikog ubrzanog gibanja s početnom brzinom. Linearna funkcija koja nije predstavljala značajan problem u nastavi matematike teže se usvaja u nastavi fizike. Da bi se znanje iz matematike iskoristilo u nastavi fizike učenike treba navesti da u izrazu za brzinu $v = v_0 + at$ prepoznaju linearnu funkciju $y = ax + b$. Izraze za brzinu i akceleraciju kod jednolikog i jednolikog ubrzanog gibanja $s = v \cdot t$, odnosno $v = a \cdot t$ treba povezati s matematičkim formulama za nagib. Koristeći formalnu analogiju učenici će lakše usvojiti grafički prikaz plinskih zakona. Stupanj sličnosti između izraza za brzinu i izraza za tlak odnosno volumen je formalan jer su u pitanju različita predmetna područja. Zaključivanje po analogiji je privlačno jer se novo gradivo usvaja na temelju već naučenog (Bek, 1990.).

Grafičko prikazivanje veoma je važan način prikazivanja rezultata mjerena. Grafovi pružaju neprocjenjivu pomoć u rješavanju aritmetičkih i algebarskih problema i predstavljaju odnose među varijablama, prikazuju matematičke odnose koji se često ne mogu lako prepoznati u numeričkom obliku (Ersoy, 2004). Grafički prikaz rezultata mjerena omogućuje nam da neposredno uočimo međusobnu ovisnost dviju ili više mjereneh veličina npr. da li je ovisnost linearna, kvadratna ili možda logaritamska.

Istraživanje i rezultati

Poznavanje linearne funkcije u nastavi matematike i fizike smo ispitali kod učenika osnovne i srednje škole. Test je rješavalo oko 150 učenika iz četiri osnovne škole i oko 1 000 učenika iz pet gimnazija i jedne strukovne škole iz Zapadno-hercegovačke, Hercegbosanske i Hercegovačko-neretvanske županije.

Linearna funkcija se uči u osmom razredu osnovnog devetogodišnjeg obrazovanja, pa su zadatci iz matematike bili istog tipa za sve ispitanike. Zadatci koje su učenici rješavali na nastavi fizike su pratili nastavni sadržaj iz fizike. Koristili smo linearne funkcije oblika:

$$f(x) = ax$$

$$f(x) = ax + b$$

$$f(x) = a(x-b).$$

Iz fizike je bilo ukupno jedanaest zadataka višečlanog izbora; tri zadatka su dobili učenici osnovne škole a ostale zadatke, koji su pratili gradivo srednje škole, rješavali su učenici od prvog do četvrtog razreda srednje škole. Pošto se linearne funkcije često prikazuju grafički veći broj zadataka je bio da se prepozna određeni grafički prikaz, a u samom tekstu je opisana ili dana ovisnost veličina. Pored grafičkih zadataka iz odredene formule je trebalo izraziti traženu veličinu što učenicima često predstavlja kamen spoticaja do točnog rješenja. Test iz matematike je imao ukupno devet zadataka od čega su četiri zadatka rješavali učenici osnovne škole. Navesti ćemo zadatke i rezultate za svaki pojedinačni primjer. U tablicama od 1-20 su navedene raspodjele po ponuđenim odgovorima i odgovarajući postotci. U tablici 21 je prikazan ukupni broj točnih i netočnih odgovara i odgovarajući postotak.

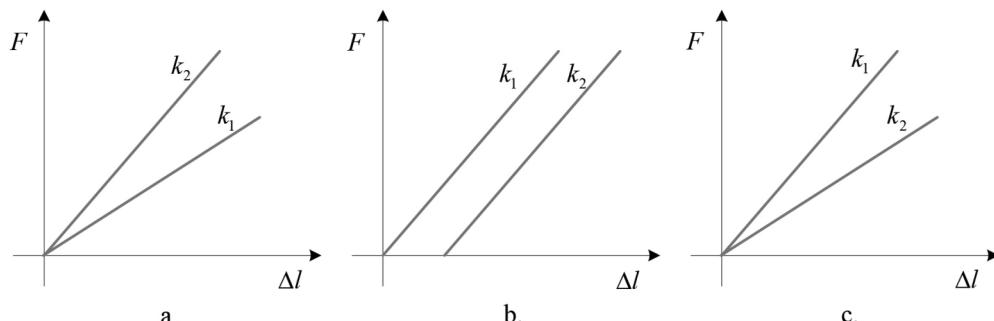
Test iz fizike. Osmi razred

Test su rješavali učenici završnih razreda osnovne škole.

1. Na dvije različite opruge konstanti k_1 i k_2 ($k_2 > k_1$) objesimo utege različitih težina.

Produljenje opruge je razmjerne sile koja rasteže oprugu, tj. težini utega. Ovisnost sile o produljenju opruge prikazano je na slici 2.

Koji od predloženih grafova točno prikazuje tu ovisnost?



Slika 2: Predloženi grafovi ovisnosti produljenja opruge o vanjskoj sili

Tablica 1: Raspodjela odgovora

a. točno	b.	c.
67	33	41
47,52%	23,40%	29,08%

2. Dva tijela različitih materijala imaju jednake mase, a različite volumene, dakle, imaju i različite gustoće.

Koji izraz ispravno opisuje odnos tih veličina?

$$\frac{\rho_1}{\rho_2} = \frac{m_1}{m_2}$$

a.

$$\frac{m_1}{m_2} = \frac{V_1}{V_2}$$

b.

$$\frac{\rho_1}{\rho_2} = \frac{V_2}{V_1}$$

c.

Tablica 2: Raspodjela odgovora

a.	b.	c. točno
35	65	42
26,65%	45,78%	29,58%

3. Tijelo se giba jednoliko ubrzano s početnom brzinom v_0 . Brzina se vremenom mijenja po zakonu $v = v_0 + at$

Iz tog izraza vrijeme t jednako je

a. $t = v_0 + av$.

b. $t = \frac{v - v_0}{a}$.

c. $t = \frac{v_0}{av}$.

Tablica 3: Raspodjela odgovora

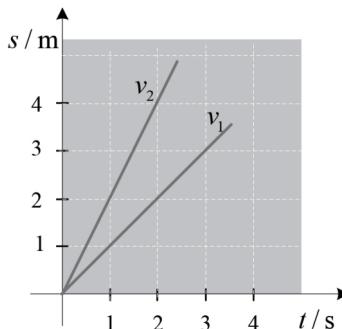
a.	b. točno	c.
32	68	40
22,86%	48,57%	28,57%

Prvi razred gimnazije

Test su rješavali učenici prvog razreda.

1. Na slici 3 su prikazana dva s,t -grafa jednolikog pravocrtnog gibanja.

Kako se odnose brzine v_1 / v_2 ?



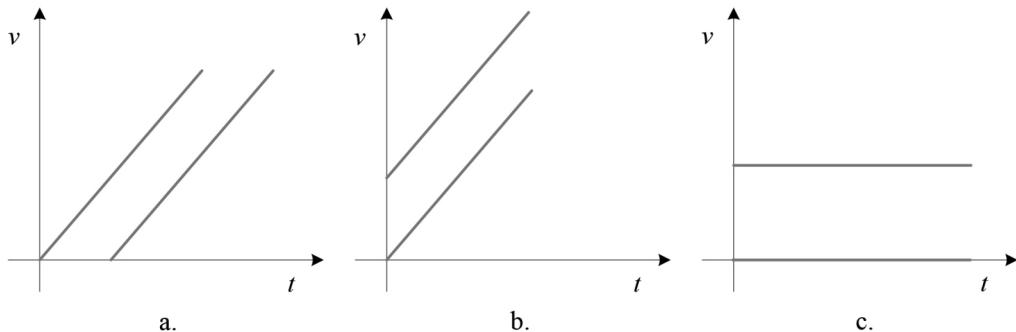
a. $v_1 / v_2 = 1/2$ b. $v_1 / v_2 = 2/1$ c. $v_1 / v_2 = 4/1$

Slika 3: Ovisnost puta o vremenu za dvije različite brzine

Tablica 4: Raspodjela odgovora

a. točno	b.	c.
73	50	59
40,11%	27,47%	32,42%

2. Dva se tijela gibaju jednoliko ubrzano s jednakim ubrzanjem ($a=\text{konst.}$). Prvo tijelo je krenulo iz stanja mirovanja, a drugo je u početnom trenutku $t_0=0$ imalo brzinu v_0 . Koji od predloženih grafova na slici 4 ispravno prikazuje ta gibanja?

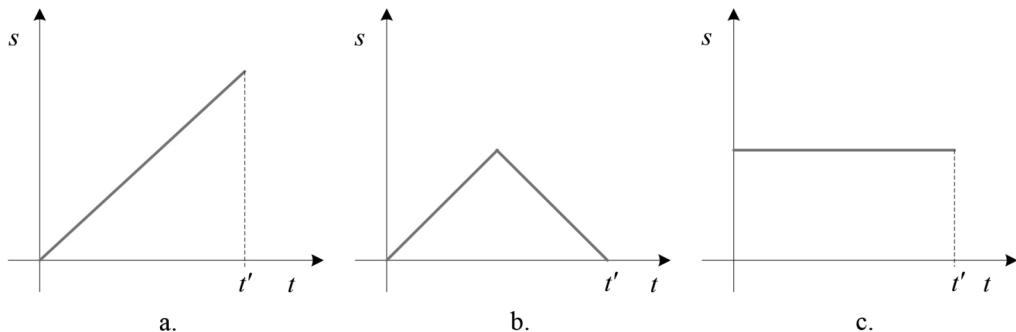


Slika 4: Predloženi grafovi ovisnosti brzine o vremenu kod jednolikog ubrzanog gibanja s i bez početne brzine

Tablica 5: Raspodjela odgovora

a.	b. točno	c.
37	84	57
20,79%	47,19%	32,02%

3. Gibajući se jednoliko teniska loptica udari u zid brzinom v i odbije se unazad istom brzinom suprotnog smjera. Ukupno vrijeme gibanja loptice je t' . Koji od predloženih grafova na slici 5 ispravno opisuje to gibanje?



Slika 5: Predloženi grafovi ovisnosti puta o vremenu ako je tijelo promjenilo smjer ali ne i iznos brzinu

Tablica 6: Raspodjela odgovora

a. točno	b.	c.
39	62	75
22,16%	35,23%	42,61%

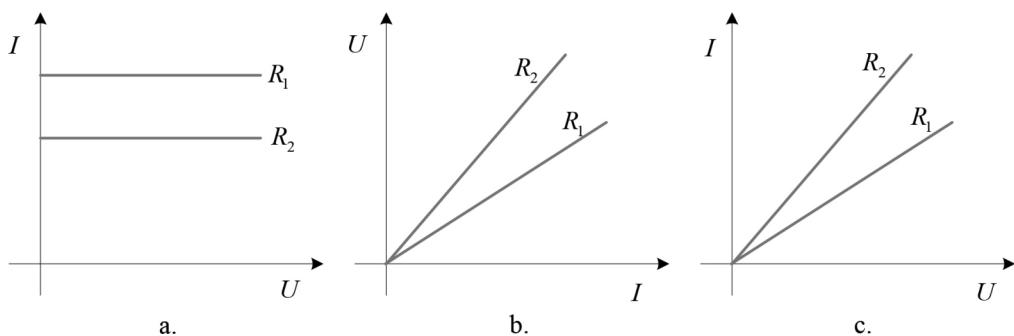
Drugi razred gimnazije

Test su rješavali učenici drugog razreda.

1. Na slici 6 su prikazane $I-U$ karakteristike za dva otpornika R_1 i R_2 ($R_1 > R_2$).

Struja se s naponom mijenja po zakonu: $I=U/R$.

Koји graf je ispravan?



Slika 6: Predložene strujno naponske karakteristike za dva različita otpora

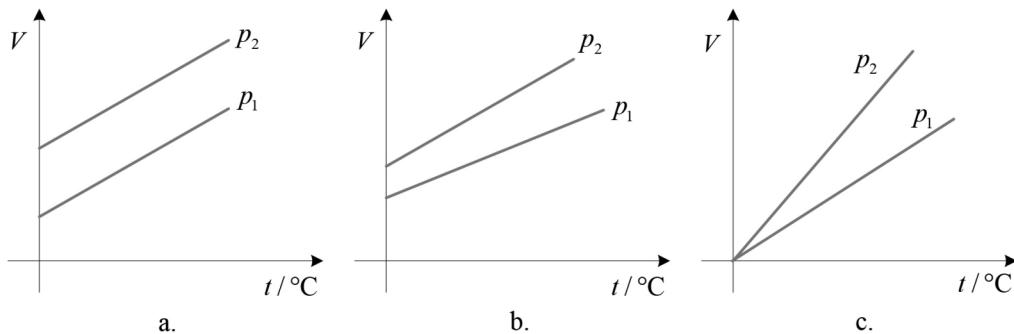
Tablica 7: Raspodjela odgovora

a.	b.	c. točno
55	45	72
31,98%	26,16%	41,86%

2. Slika 7 prikazuje V,t -graf za dva izobarna procesa gdje je $p_1 > p_2$.

Volumen se s temperaturom mijenja po zakonu $V = V_0 + V_0\alpha\Delta t$.

Koјi to crtež ispravno prikazuje?



Slika 7: Predloženi grafovi ovisnosti volumena o temperaturi za dva izobarna procesa

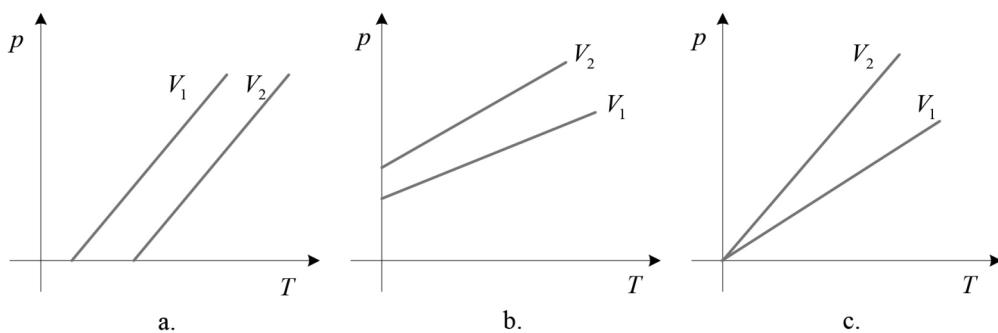
Tablica 8: Raspodjela odgovora

a.	b. točno	c.
69	38	58
41,82%	23,00%	35,15%

3. Slika 8 prikazuje p,T -graf za dva izovolumna procesa gdje je $V_1 > V_2$.

Tlak se s temperaturom mijenja po zakonu $p = \text{konst.} \cdot T$

Koji je crtež ispravan?



Slika 8: Predloženi p,T -grafovi za dva izovolumna procesa

Tablica 9: Raspodjela odgovora

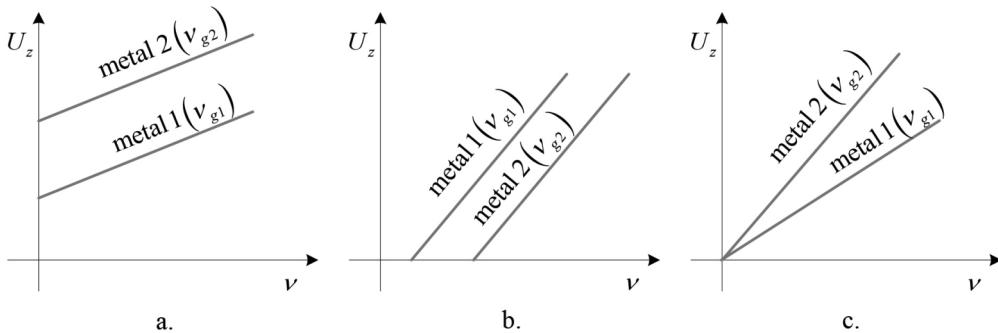
a.	b.	c. točno
64	36	92
33,33%	18,75%	47,92%

Četvrti razred gimnazije

Test su rješavali učenici četvrtog razreda.

1. Na slici 9 je prikazana ovisnost zaustavnog napona U_z o frekvenciji v upadnog zračenja koje uzrokuje fotoefekt na dva različita metala.

Ovisnost zaustavnog napona o frekvenciji dana je izrazom: $U_z = \frac{h}{e}(v - v_g)$. Koji je crtež ispravan?



Slika 9: Predloženi grafovi ovisnosti zaustavnog napona o frekvenciji upadnog zračenja za dva različita metala

Tablica 10: Raspodjela odgovora

a.	b. točno	c.
36	105	63
17,65%	51,47%	30,88%

2. Transformacijom formule $U_z = \frac{h}{e}(\nu - \nu_g)$ dobivamo frekvenciju. Zaokružite ispravan izraz.

a. $\nu = \frac{Uz}{h/e} - \nu_g$ b. $\nu = \frac{h}{e}(U_z - \nu_g)$ c. $\nu = \frac{eU_z}{h} + \nu_g$

Tablica 11: Raspodjela odgovora

a.	b.	c. točno
32	33	162
14,10%	14,54%	71,37%

Test iz matematike

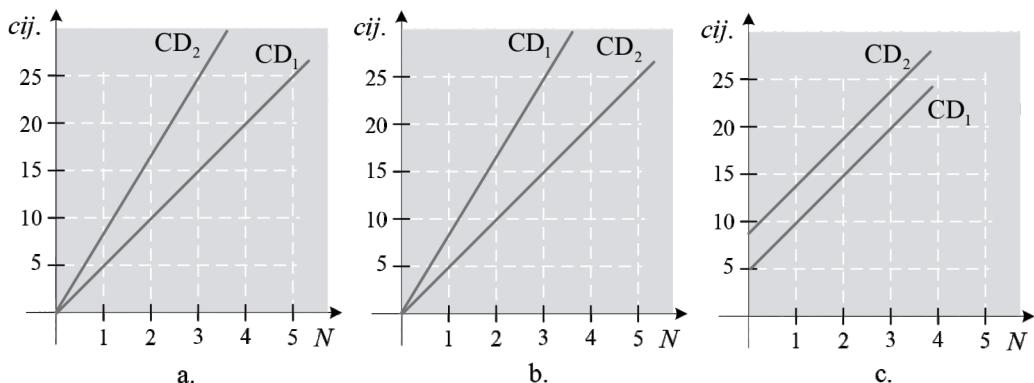
Osmi razred

Test su rješavali učenici završnih razreda osnovne škole.

1. Na slici 10 su prikazani grafovi ovisnosti cijene o broju kupljenih CD-a.

- a. jedan CD₁ košta 5 KM.
- b. jedan CD₂ košta 8 KM.

Koji od predloženih grafova ispravno opisuje ovisnosti cijene o broju kupljenih CD-a?

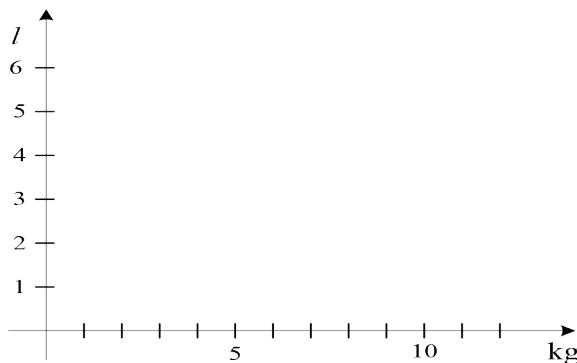


Slika 10: Predložene ovisnosti cijene o broju CD-a

Tablica 12: Raspodjela odgovora

a. točno	b.	c.
53	26	65
36,81%	18,05%	45,14%

2. Od 5 kg maslina dobije se 0,8 l maslinova ulja. Prikazati grafički kako količina maslinovog ulja ovisi o količini (masi) maslina (Slika 11)?



Slika 11: Ovisnost količine ulja (l) o količini maslina(kg)

Tablica 13: Raspodjela odgovora

T	N
45	46
49,45%	50,55%

3. Iz 2. primjera za osam litara ulja potrebno je:

- a. 16 kg maslina
- b. 36 kg maslina
- c. 50 kg maslina

Tablica 14: Raspodjela odgovora

a.	b.	c. točno
34	48	62
23,61%	33,33%	43,06%

4. Iz Primjera 2. ovisnost dobivenog ulja o količini maslina dana je linearnom funkcijom:

$$y = f(x) = kx.$$

Koeficijent k je :

- a. $k = 0,8$
- b. $k = 0,16$
- c. $k = 0,24$

Tablica 15: Raspodjela odgovora

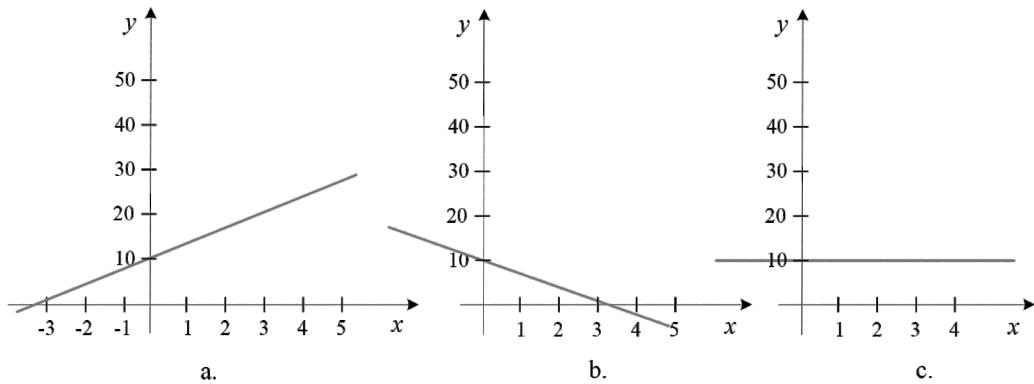
a.	b. točno	c.
48	39	28
33,33%	27,08%	19,44%

Prvi razred gimnazije

Test su rješavali učenici prvog razreda

1. Na slici 12 je grafički prikaz linearne funkcije $f(x) = 3x + 10$.

Koji od predloženih grafova ispravno prikazuje tu funkciju?



Slika 12: Predloženi grafički prikazi linearne funkcije $f(x)=3x+10$

Tablica 16: Raspodjela odgovora

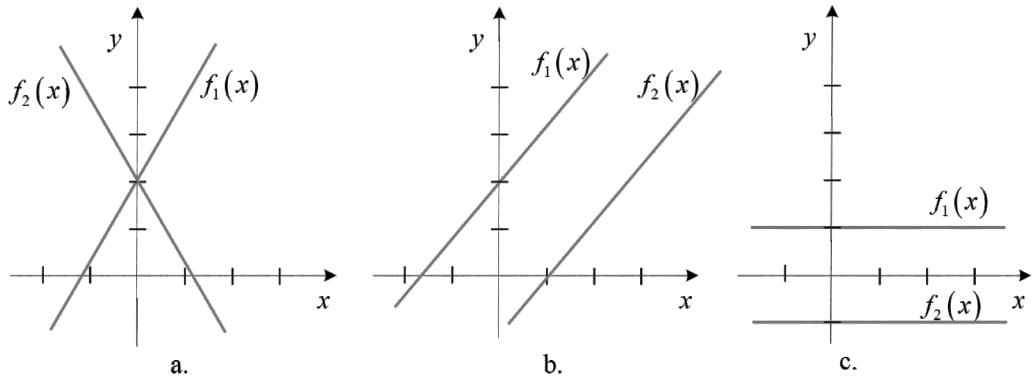
a. točno	b.	c.
80	87	11
44,94%	48,88%	6,18%

2. Na slici 13 su prikazana dva grafa koji su zadani funkcijama:

$$f_1(x) = ax + b$$

$$f_2(x) = -ax + b$$

Koji crtež ispravno prikazuje te funkcije?



Slika 13: predloženi grafički prikazi linearnih funkcija $f_1(x) = ax + b$, $f_2(x) = -ax + b$

Tablica 17: Raspodjela odgovora

a. točno	b.	c.
114	14	42
67,06%	8,24%	24,70%

3. Zadana je linearna funkcija izrazom: $y = -\frac{1}{3}x - 1$. Iz navedenog izraza napišite čemu je jednako x .

a. $x = -\frac{y}{3} - 3$

b. $x = -3y - 3$

c. $x = -3y - 1$

a.

b.

c.

Tablica 18: Raspodjela odgovora

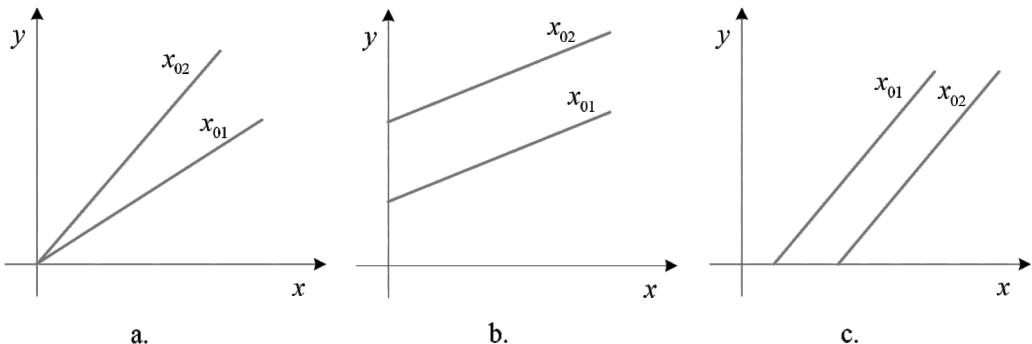
a.	b. točno	c.
37	91	35
22,70%	55,83%	21,47%

Četvrti razred gimnazije

Test su rješavali učenici četvrtog razreda

1. Linearna funkcija je zadana jednadžbom $y = \frac{a}{b}(x - x_0)$ za dvije vrijednosti x_0 s tim da je $x_{01} < x_{02}$.

Koji crtež na slici 14 to prikazuje ispravno?



Slika 13: Predloženi grafički prikazi linearne funkcije $y = \frac{a}{b}(x - x_{0i})$, $i = 1,2$.

Tablica 19: Raspodjela odgovora

a.	b.	c. točno
105	49	67
47,51%	22,17%	30,32%

2. Transformacijom formule $y = \frac{a}{b}(x - x_0)$ dobivamo dolje navedene izraze.
Zaokružite ispravan izraz.

a. $x = \frac{y}{a/b} - x_0$

b. $x = \frac{a}{b}(y + x_0)$

b. $x = \frac{yb}{a} + x_0$

Tablica 20: Raspodjela odgovora

a.	b.	c. točno
35	53	131
15,98%	24,20%	59,82%

Tablica 21: Ukupni rezultati testa

Test iz matematike		Test iz fizike	
točno	netočno	točno	netočno
643	687	842	987
48,35%	51,65%	46,04%	53,94%

Analiza rezultata i rasprava

Rezultati testa iz fizike pokazuju da su na dva pitanja učenici imali preko 50% točnih odgovora, na dva pitanja je procent manji od 35% a na jedno pitanje je odgovoreno s više od 70% točnih odgovora. To je zadnji zadatak koji su rješavali učenici četvrtog razreda gimnazije; iz dane jednadžbe je trebalo izlučiti traženu veličinu. Rezultati testa iz matematike pokazuju da su tri pitanja odgovorena s preko 50% točnih odgovora, na dva pitanja je postotak točnih odgovora ispod 35% a ni na jedno pitanje nema preko 70% točnih odgovora. Rezultati testa iz matematike su ipak nešto bolji od testa iz fizike što smo i očekivali.

Optimalan raspon točnih odgovora je od 35% do 70% i tada se s učenicima može raspravljati o odgovorima. Točnost manja od 35% upućuje na to da učenici nisu shvatili dani problem, a tada je potrebno detaljnije sagledati i pojasniti problem te ponoviti valuaciju drugim testom. Ako je točnost pak veća od 70%, smatra se da su pitanja bila prelagana (Mazur, 2001).

Ako pogledamo naše rezultate i predloženi omjer točnih odgovora vidimo da je za naše učenike samo jedno pitanje bilo prelagano!

„Pojmovi potrebni za opisivanje gibanja su: put, vrijeme i srednja brzina“ (Paar, 2003, str. 2), pa smo za prvi razred gimnazije koristili grafičke prikaze gibanja u s, t i v, t -grafu koristeći uobičajene oznake za put, brzinu i vrijeme. Zadatak 3. iz fizike koji su rješavali učenici prvog razreda je bio najteži za učenike. Takav rezultat smo i očekivali jer mnogi autori udžbenika i nastavnici ne prave razliku između puta i pomaka ili poistovjećuju grafički prikaz puta i pomaka (Mikuličić, Varićak, Vernić, 2011). Pomak tijela se može povećavati i smanjivati dok se put ne može smanjivati. Na primjer pri analizi gibanja tijela bačenog vertikalno u tablicu se unose podatci za predeni put za cijelo vrijeme gibanja do pada na zemlju. Konačni put stoji da je nula, a u stvari je $s=2H$ gdje je H maksimalna visina do koje se tijelo uspinje.

Drugi primjer s najmanje točnih odgovora je grafički prikaz izobarnog procesa u ovisnosti o Celzijusovoj temperaturi. Cilj nam je bio da učenici prepoznaju oblik grafa iz matematičkog izraza po kojem se mijenja volumen s temperaturom ($V_0 = V_0 + V_0 \alpha \Delta t$). Ovdje se može uočiti formalna sličnost s brzinom kod jednoliko ubrzanog gibanja s početnom brzinom. Razlika je u drugom članu koji je različit za dva različita volumena V_0 pri dva različita konstantna tlaka. Kod jednoliko ubrzanog gibanja s dvije različite

početne brzine drugi članovi su isti jer su akceleracije iste, pa su grafovi paralelni. Za ovaj odgovor se odlučilo 41,82% učenika. Odgovor pod c. je zaokružilo 35,15% učenika a razlog je dosjećanje izgleda $V(T)$ grafa što je posljedica formalnog učenje fizike i tradicionalne nastave. To se vidi iz odgovora na naredno pitanje gdje je 47,92% točnih odgovora. U nastavi treba ostvariti naglašenu interakciju, ne samo dvosmjernu, između nastavnika i učenika, već i u sklopu cijelog razreda. To je posebno nužno pri rješavanju problemskih i konceptualnih zadataka. U tradicionalnim oblicima nastavnog procesa prave interakcije u učionici nema, i to je veliki suštinski nedostatak tradicionalne nastave (Krsnik, 2008) koja se često temelji na činjeničnom znanju koje predstavlja najniži obrazovni cilj.

Najteže pitanje za učenike, koji su rješavali test iz matematike, je bilo određivanje koeficijenta smjera $f=kx$ što se uči u osmom razredu kao što smo naveli u uvodnom dijelu. Drugo pitanje s najmanje točnih odgovora je postavljeno učenicima četvrtog razreda gimnazije. Zadatak je formalno isti zadatku koji su rješavali učenici na testu iz fizike također u četvrtom razredu. Ovdje smo također pretpostavili loš rezultat jer učenici na matematici rješavaju grafičke zadatke s konkretnim brojčanim vrijednostima a ne oznakama ($y = a/b(x-x_0)$) dok za učenike koji su rješavali test iz fizike oznake iz izraza $U_z = h/e(v-v_g)$ imaju svoje fizikalno značenje. Ostali rezultati testa pokazuju da učenici ne razumiju grafičke prikaze; što je to što se nanosi na os x a što na os y i kakva je veza između njih i kako se do nje dolazi. Ponovo možemo navesti zadatak 3. za prvi razred gimnazije. Odgovor pod c. je zaokružilo oko 42 % učenika. U s, t -grafu to je pravac paralelan s x -osi što pokazuje kako vrijeme teče da je put uvijek isti. Učenici ne znaju čitati graf a da bi to znali u svakom ciklusu učenja fizike treba krenuti iz početka od najjednostavnijih primjera.

Za uspješno rješavanje fizikalnih problema ključno je znati primijeniti već naučeno. Prijenos učenja obično se definira kao sposobnost da proširi ono što je naučeno u jednom kontekstu u nove kontekste (Centar za demokraciju i pomirenje u Jugoistočnoj Europi, 2014) a ponekad se smatra jednim od krajnjeg ciljevi obrazovanja.

Dobro naučena linearna funkcija koja opisuje različita gibanja može poslužiti za lakše uočavanje ovisnosti između veličina u drugim oblastima fizike.

U nastavi matematike i fizike analogija nije dovoljno iskorištena, iako je ona najbolje sredstvo za brže otkrivanje i usvajanje novih matematičkih istina.

U nastavi je fizike važno pozivati znanja stečena u matematici i uspostavljati vezu između tih znanja i znanja koja se usvajaju u fizici. Istraživanja sugeriraju da se te veze rijetko uspostavljaju same od sebe, te je potrebno, gdje je god to moguće upozoriti učenike na njih (Bransford i Schwartz, 2001). Ovako loši rezultati su posljedica tradicionalne nastave i tradicionalnih testova gdje se više-manje ispituje činjenično znanje. Ovakve i slične testove nastavnici bi trebali češće sprovoditi da bi se dobila povratna informacija o naučenom. Preporuka je da testovi budu anonimni jer nije cilj ocijeniti pojedinog učenika nego vlastitu metodu rada.

Zaključak

Cilj istraživanja je bio otkriti u kojoj mjeri učenici vladaju znanjem linearne funkcije kao i njenog grafičkog prikaza u nastavi fizike. Usporedo smo ispitivali poznavanje linearne funkcije u nastavi matematike kako bi otkrili uzrok problema koji se javljaju u fizici, a temeljeni su na linearnoj funkciji. Poznavanje matematike je preduvjet uspješnog rješavanja problema u nastavi fizike i drugim prirodnim znanostima. Istraživanja pokazuju da je matematički aparat teško prepoznatljiv jezik drugim znanostima. Nastavnici često primjenjuju matematičke metode, ali rijetko o njima raspravljaju s učenicima, što je vrlo bitno za nastavu fizike. U nastavi matematike i fizike učenici podatke prikazuju u tablicama, grafičkim prikazima i algebarskim izrazima ali problem nastaje kad isto mora prepoznati u drugom okruženju. Rezultati našeg testa su pokazali da su učenici malo uspješniji u rješavanju linearnih funkcija u nastavi matematike u odnosu na analogne zadatke u nastavi fizike. Pokazalo se da nedovoljno poznavanje linearne funkcije u nastavi matematike ima za posljedicu nerazumijevanje osnovnih fizikalnih pojmova temeljenih na linearnoj funkciji. Grafovi kao važno zorno sredstvo u nastavi fizike bi se trebali učinkovitije koristiti u nastavi matematike pa prema tome i u nastavi fizike. Nastavnici trebaju oblikovati okruženja za učenje koje opskrbljuju učenike razumijevanjem grafičkih prikaza koje će moći upotrijebiti u rješavanju fizikalnih problema. Treba se odreći šablonske strukture tradicionalne nastave kroz različite metode interakcije gdje će se vješto spojiti matematički aparat i fizikalni problem.

Literatura

- Basarić, Đ. M. (1979). Metodika nastave fizike, Beograd: Naučna knjiga.
- Bek, B. (1990). Modeli učenja u nastavi fizike, Zagreb: Školska knjiga.
- Boroš, A.B. i sur. (2017). Matematika 8, 1. dio, Mostar: Školska naklada.
- Boroš, A.B. i sur. (2017). Matematika 8, 2. dio, Mostar: Školska naklada.
- Božić, A. i Božić, G. (2011). Fizika za državnu maturu, Zagreb: Školska knjiga.
- Bransford J.D. & Schwartz D.L. (2001). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications, u Review of Research in Education, Editors: A. Iran-Nejad & P. D. Pearson. Chapter 3. Vol. 24 pp. 61-100, American Educational Research Association (AERA) Washington, DC.
- Ersoy, A.F. (2004). The Effects of Calculator Based Laboratories (CBL) on Graphical Interpretation of Kinematic Concepts in Physics at METU Teacher Candidates (Master Thesis). Preuzeto s citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid...10
- Krsnik, R. (2008). Suvremene ideje u metodici nastave fizike, Zagreb: Školska knjiga.
- Mazur, E., C.H.Crouch (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results, American Journal of Physics Vol. 69 (9), 970.
- Mikulić, B., Vernić, E., Varićak, M., (1994). Zbirka zadataka iz fizike, Zagreb: Školska knjiga.
- Obradović, M. (1998). Opća metodika nastave matematike, Zagreb: PROSVJETA.
- Paar, V. (2003). Fizika, udžbenik za prvi razred gimnazije, Zagreb: Školska knjiga

- Šindler, G. i Valić, B. (1997). Fizika 7, Zagreb: Školska knjiga.
- Šindler, G. i Valić, B. (1997). Fizika 8, Zagreb: Školska knjiga.
- Arkin H. & Colton R. R. (1940). Graphs, how to make and use them (5th Ed.) New York & London: Harpertb' Brothers Publishers.
- McDermott, L. C., Rosenquist M. L. & Van Zee E. H. (1987). Student difficulties in connecting graphs and physics: Examples from kinematics. American Journal of Physics, 55, 503.
- Centar za demokraciju i pomirenje u Jugoistočnoj Europi (2014). Priručnik za učenje, priručnik za nastavnike usmjereni na postignuća.
http://cdrsee.org/pdf/teaching_for_learning_cro.pdf

The role of the linear function in teaching physics

Slavica Brkić and Ljiljanka Kvesić

Abstract – Physics is a science which is connected with scientific and technological development through other developmental sciences to the extent greater than others. The development of physics is not possible without successful teaching of physics and mathematics. Successful physics teaching is one of the biggest challenges in the beginning of the 21st century. Some people think that the teaching of physics is overburdened with mathematical apparatus, but the problem is in the lack of understanding of this apparatus. In physics, there are a number of laws with the form of linear function. Those laws are expressed in the form of mathematical expression of the same form but with completely different content. Students adopt linear function in mathematics classes quite easily whereas misunderstanding occurs in physics classes. The same type of a test was done by students of final grade in primary school in mathematics classes and by secondary school students in mathematics and physics classes. The results pointed out that examples from physics should be used when teaching linear function in mathematics classes in order to facilitate adoption of knowledge in physics teaching. Physics teachers should also stress that they use linear function so that students would be able to apply their mathematical knowledge. Without this correlation between the teaching of mathematics and physics, mathematics will still be a bugaboo and physics the least favorite subject.

Key words: teaching correlation, linear function, physics teaching, mathematics teaching

TEHNOFERENCIJA: Utjecaj tehnoloških uređaja na kvalitetu provođenja slobodnog vremena roditelja s djecom rane i predškolske dobi. Mobilni i televizijski uređaj.

Maja Ćutić, Ramona Đuras i Antonija Halavuk

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje,
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska
maja.cutic@gmail.com ;duras.ramona@gmail.com ;tonka.halavuk@gmail.com

Sažetak – Tehnologija je postala svakodnevica te okružuje većinu ljudi htjeli oni to ili ne. Kakav je utjecaj tehnoloških uređaja, mobilnih i televizijskih, te kako oni utječu na kvalitetu provođenja slobodnog vremena roditelja s djecom rane i predškolske dobi istraženo je kod roditelja čija su djeca uzrasta 0-7 godina. Tehnoferencija, koja se kao novi pojam pojavljuje u naslovu, prema McDanielu (2015) označava ometanja u interakciji, kada tehnološki uređaji ometaju te u konačnici i prekidaju komunikaciju i interakciju u svakodnevnom okruženju. U istraživanju je korištena metoda ankete, odnosno anketni upitnik kojemu se pristupalo anonimno i dobrovoljno, a to je učinilo 49 ispitanika u dvama dječjim vrtićima s područja Bjelovarsko-bilogorske županije. Pitanja u njemu su sadržavala tri dijela: sociodemografska obilježja, pitanja o mobilnim i televizijskim uređajima i pitanja koja se odnose na kohezivnost u obitelji. Unutar istraživanja postavljene su 3 hipoteze koje su ovim istraživanjem prihvачene, odnosno odbijene na temelju obrađenih podataka. Rezultati koji su dobiveni dali su detaljniji uvid u korištenje tehnoloških uređaja u slobodno vrijeme roditelja s djecom rane i predškolske dobi. Roditelji s područja ruralnih područja češće koriste televizijske uređaje naspram mobilnih uređaja, kako u svoje osobno (slobodno) vrijeme, tako i u provođenju slobodnog vremena s djecom rane i predškolske dobi. Tehnološki uređaji nemaju značajan utjecaj na provođenje slobodnog vremena roditelja s djetetom/djecom rane i predškolske dobi.

Ključne riječi: djeca, roditelji, slobodno vrijeme, tehnoferenca, tehnološki uređaji

Uvod

Obiteljska zajednica, kao jedna od najstarijih i najotpornijih zajednica (Ferić, 2002; Agate, Zabriskie, Agate i Poff, 2009) zbog složenih uloga koje obavlja, prema Wagner Jakab (2008) privlači sve veći interes stručnjaka koji sve veću pažnju pridaju funkcioniranju obitelji kao sustavu kojeg određuju međuodnosi koji utječu na formiranje osobe u obiteljskoj atmosferi. Tako složen sustav nije neosjetljiv na vanjske utjecaje koji, prema Agate i sur. (2009) obitelj suočavaju s mnogim izazovima suvremenog doba od kojih utjecaj i prisustvo tehnoloških uređaja, ponajprije mobilnih i televizijskih, kreira novu sferu obiteljskog ozračja. Funkcioniranje i odnosi unutar obitelji prilagođavali su se, prema Zloković i Lukajić (2016) te Ljubetić (2007) složenim društvenim promjenama, a jedna od njih je i tehnološki napredak koji vrijednosti i funkcije obitelji stavlaju pred novi izazov. Zar su se tehnološki uređaji toliko „udomaćili“ u većinu obitelji do te mјere da narušavaju kvalitetu odnosa roditelja i djece u slobodno vrijeme? Uviđajući značajnost tehnoloških promjena koje se odražavaju i na obitelj ovim se pilot istraživanjem prikazuje utjecaj mobilnih i televizijskih uređaja na kvalitetu provođenja slobodnog vremena roditelja i djece rane i predškolske dobi. Pobliže je razmotreno koliko roditelji koriste mobilne i televizijske uređaje te utječe li korištenje istih na kvalitetu odnosa roditelja i djece rane i predškolske dobi u slobodno vrijeme. Uz prednosti koje tehnološki uređaji pojedincu nude, McDaniel i Radesky (2017) ističu sociološka i psihološka istraživanja koja konstatiraju kako korištenje tehnoloških uređaja može narušiti socijalnu dinamiku roditelja i djeteta prethodeći „tehnoferenciji“.

Tehnoferencija

Prisutnost tehnoloških uređaja u svakodnevnom životu pojedinca postao je toliko disperzivan što je rezultiralo konstituiranjem pojma „tehnoferencija“. Tehnoferencija je pojam koji opisuje otežanu uspostavu interakcije zbog prisutnosti tehnoloških uređaja, koji ometaju uspostavu iste dovodeći do prekida komunikacije u svakodnevnom okruženju (McDaniel, 2015). Zbog složenih interakcijskih odnosa u obitelji koji su uvjetovani socijalnim, gospodarskim, odgojno-obrazovnim, političkim i drugim sustavima Zloković i Lukajić (2016) smatraju kako obitelji nailaze na poteškoće organizacije obiteljskog suživota. Dok se društvo razvija, a tehnološki uređaji usavršavaju Ferić (2002) smatra kako su pomaci u obiteljskom ozračju neznatni. Aagaard (2016) i McDaniel i Radesky (2017) narušenu socijalnu dinamiku roditelja i djeteta pripisuju uporabi tehnoloških uređaja, pritom koristeći frazu „odsutna prisutnost“ gdje je osoba fizički prisutna no cjelokupnu psihološku preokupaciju joj oduzimaju tehnološki uređaji čime se narušava obiteljska kohezija. Mandarić (2012) navodi kako djeca i odrasle osobe odrastaju i žive u društvu različitim ekranima, ponajprije mobilnih i televizijskih gdje Villegas (2013) smatra kako se malo rasprava provelo o utjecaju istih na odnos roditelja i djeteta.

Mobilni i televizijski uređaji

Oduvijek su se društvene, gospodarske, političke, kulturne i druge promjene, prema Ljubetić (2007) prelamale i zrcalile kroz obiteljsku zajednicu formirajući suvremeno društvo u kojem je nemoguće izbjegći tehnološke uređaje, a naročito mobilne i televizijske uređaje. Koliko su tehnološki uređaji postali dijelom svakodnevnog života vidljivim je time što većina ljudi u današnje vrijeme, prema Aagaard (2016) posjeduje mobilni uređaj koji im je postao i više nego dostupan, ali i prijeko potreban. Villegas (2013) ističe interaktivnu stranu korištenja tehnoloških uređaja koji mogu poslužiti u interakcijske svrhe doprinoseći komunikaciji, a signifikantnost istih razmatraju brojni autori. Chatterjee (2014, prema Šlogar, 2016, str. 4) smatra kako „mobilni telefon nije samo sredstvo komunikacije, već i predmet identiteta, samopoštovanja i simbola. Mobilni uređaj postaje medij koji služi za potvrđivanje vlastitog identiteta i autonomije“. Mobilni i televizijski uređaji prisutni su u većini obiteljskih domova gdje postaju, prema Blažević (2012) trendom koji u velikoj mjeri popunjava i dječe slobodno vrijeme, naročito djece koja imaju veći dio slobodnog vremena na raspolaganju. Ilišin (2001) konstatira kako djeca koja imaju više slobodnog vremena na raspolaganju televiziju gledaju i preko tri sata na dan. Osim raspoloživosti slobodnog vremena koje dijete ima Sindik (2012) navodi kako vrijeme koje roditelj uloži u gledanje televizije utječe i na djetetovo vrijeme gledanja istog uređaja zbog neposrednog utjecaja roditelja na dijete.

Slobodno vrijeme u obiteljskom ozračju

Signifikantnost neposrednog utjecaja roditelja na djecu značajan je jer „djeca prolaze kroz intenzivno socijalizacijsko razdoblje, pa na važnosti dobivaju svi potencijalni utjecaji“ (Ilišin, 2001, str. 92) od kojih se mnogi, osim u obitelji manifestiraju i u slobodno vrijeme. I dok se slobodno vrijeme obitelji, prema Berc i Blažeka Kokorić (2012) definira vremenom u kojem svi članovi obiteljske zajednice svoje slobodno vrijeme provode zajedno u odabranim slobodnim aktivnostima „uloga slobodnog vremena u svakodnevnom životu osobito se aktualizira kada su u žizi interesa djeca“. Ono što se valja naglasiti su, prema Agate i sur. (2009) pozitivni aspekti koje slobodno vrijeme ima za cjelokupnu obiteljsku zajednicu i njezine članove. Neki od pozitivnih aspekata koje slobodno vrijeme ima na obitelj su: jačanje obiteljskih odnosa, razvoj komunikacijskih sposobnosti, učinkovito rješavanje problema, konstruktivno rješavanje sukoba, otvorena komunikacija, razvoj životnih i društvenih vještina te općenito zadovoljstvo i osjećaj pripadnosti koje članovi obiteljske zajednice osjećaju i koji se s tom istom zajednicom mogu identificirati što, prema Ferić (2002) doprinosi manifestaciji primarne dimenzije obiteljskog funkcioniranja.

Obiteljska kohezija

Jedna je od primarnih dimenzija obiteljskog funkcioniranja čije je glavno obilježje, prema Berc i Blažeka Kokorić (2012) i Nenadić-Bilan (2014) emocionalna povezanost i osjećaj bliskosti među članovima obiteljske zajednice u kojem prevladava pozitivno

emocionalno ozračje, prihvatanje i potpora je obiteljska kohezija koja se smatra jednom od nužnih sastavnica koje doprinose obiteljskoj povezanosti. Arbunić i Ljubetić (2006) obiteljsko ozračje vide produktom obiteljske zajednice, a elementi koji obilježavaju obiteljsku koheziju manifestiraju se putem odnosa unutar obitelji, interakcije i komunikacije koja vlada u obiteljskoj zajednici koja se velikim dijelom ostvaruje i u slobodnom vremenu. U obiteljskom ozračju razvijaju se socijalne kompetencije ovisno o načinu na koji predškolsko dijete uspostavlja kontakt sa svojim okruženjem (Shabas, 2016). Kako bi djeca mogla naučiti adekvatno sudjelovati u svakodnevnim interakcijama, a da pritom pravilno interpretiraju socijalno značenje tuđeg ponašanja i tuđih emocija djeca, prema Sigman (2010) moraju imati mogućnost provoditi vrijeme gledajući ostale osobe u svome neposrednom okruženju. Vrijeme koje roditelji provode sa svojom djecom, prema Gauthier, Smeeding i Furstenberg (2004) pokazalo se pozitivnim za cjelokupnu dobrobit djetetova razvoja u kojem dijete sudjeluje u dinamičnom obiteljskom sustavu odnosa u interakciji (Wagner Jakab, 2008). Kako bismo uspostavili međuljudske odnose važno je izdvojiti vrijeme u kojem će se ti odnosi „graditi“. Zajedničke aktivnosti vode zajedništvu, a vrijeme provedeno s obitelji ima, prema Nenadić-Bilan (2014) signifikantan utjecaj na cjelokupnu obiteljsku koheziju, što doprinosi cjelokupnoj dobrobiti obitelji, naročito djeci. Čini se kako su zahtjevi suvremenog društva stavili na kušnju strukturu, vrijednosti i funkciju obiteljske zajednice čime upitnim postaje sljedeće. Postavlja se pitanje „od koga će djeca i mladi naučiti kako stići vlastiti stav, usvojiti temeljne moralne vrijednosti, razviti odgovornost prema sebi i drugim ljudima kada se dnevna količina komunikacije i kvalitetnog zajedničkog vremena u obitelji smanjuje na minimum?“ (Vrcelj i Zloković, 2004, prema Zloković i Lukajić, 2016, str. 10). Također, zbog nezaustavljivog širenja tehnološkog razvoja koji prodire sve dublje u obiteljski sustav Zloković i Lukajić (2016) se pitaju mogu li tehnološki uređaji narušiti emocionalno bliske odnose i neposredne kontakte roditelja i djece u obiteljskom okruženju?

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Ovim se pilot istraživanjem želi ispitati koliko je pojam tehnoferencija prisutan u obitelji. Cilj istraživanja je ispitati utjecaj mobilnih i televizijskih uređaja na kvalitetu provođenja slobodnog vremena roditelja s djecom rane i predškolske dobi i utvrditi postoje li razlike između ruralnih i urbanih područja u korištenju istih. Istraživanju su ispitanci pristupili anonimno i dobrovoljno s čijim se dobivenim podacima postupa povjerljivo. Postavljene su tri hipoteze:

1. Postoji razlika u korištenju mobilnih i televizijskih uređaja između roditelja ruralnih i urbanih područja.
2. Roditelji u aktivnostima koje provode s djecom u slobodnom vremenu češće koriste mobilni nego televizijski uređaj.
3. Korištenje tehnoloških uređaja utječe na provođenje slobodnog vremena roditelja s djecom rane i predškolske dobi.

Uzorak ispitanika

Pilot istraživanje je realizirano na namjernom uzorku od 49 ispitanika s područja Bjelovarsko-bilogorske županije (Dječji vrtić „Ferde Mraventca“ u Daruvaru i Dječji vrtić „Tratinčica“ u Grubišnom Polju). Ispitanici koji su pristupili provedenom istraživanju su roditelji djece rane i predškolske dobi. Uzorak ispitanika nije reprezentativan za cjelokupnu populaciju roditelja djece rane i predškolske dobi u Republici Hrvatskoj.

Instrumentarij

Za prikupljanje podataka korišten je konstruirani upitnik s pitanjima zatvorenoga i otvorenog tipa. Pitanja su bila nominalnog i intervalnog tipa (Likertova skala), a odgovori su bili jednostruki i/ili višestruki, te su ispitanicima ponuđeni upiti na kojima su prikupljeni deskriptivni podaci. Upitnik se sastojao od tri dijela s pitanjima koja su se odnosila na sociodemografska obilježja ispitanika, na odnos mobilnih i televizijskih uređaja ispitanika i djece rane i predškolske dobi u slobodnom vremenu i na obiteljsku koheziju.

Rezultati istraživanja

Metodom namjernog uzorka ispitivanjem je obuhvaćeno 87,8% ispitanika ženskog spola i 12,2% ispitanika muškog spola od kojih je 65,3% u dobi od 29 do 39 godina. 28,6% ispitanika ima stečeno četverogodišnje strukovno srednjoškolsko obrazovanje, 16,3% sveučilišni diplomski studij, a trogodišnje strukovno srednjoškolsko obrazovanje i sveučilišni preddiplomski studij 12,2%. U radnom odnosu nalazi se 93,9% ispitanika dok ih je 6,1% nezaposleno. Važno je napomenuti kako 63,3% zaposlenih ispitanika provodi 7 do 9 sati na radnom mjestu, dok se 67,3% ispitanika izjasnilo kako i nakon radnog vremena radi jedan do tri sata dodatno, a njih 22,4% čak četiri do šest sati nakon završenog radnog vremena. Da bi došli do svog radnog mjesta 65,3% ispitanika za to odvaja manje od 15 minuta dnevno.

79,6% ispitanika izjasnilo se kako je udano/oženjeno. Istraživanjem se utvrdilo kako 53,1% ispitanika ima jedno dijete, dok 40,8% ispitanika ima dvoje djece rane i predškolske dobi. Za potrebe ovog istraživanja bilo je potrebno uvesti varijable mjesta stanovanja i utvrditi razlike u ruralnim i urbanim područjima s obzirom na slobodno vrijeme koje roditelji provode s djecom rane i predškolske dobi.

Od ukupnog uzorka vidljivo je kako je 75,5% ispitanika navelo urbano područje kao mjesto stanovanja dok je 24,5% ispitanika navelo ruralno područje. Ispitanici ruralnog područja i mobilni i televizijski uređaj u svoje slobodno vrijeme koriste u jednakoj mjeri (33,3%), za razliku od ispitanika urbanog područja gdje je uočeno kako 27% ispitanika koristi mobilni uređaj u slobodno vrijeme, a 13,6% televizijski uređaj. Prva hipoteza je djelomično prihvaćena što je vidljivo iz Tablice 1. i Tablice 2. Iako postoji razlika u korištenju televizijskog uređaja ispitanika ruralnog i urbanog područja, ne postoji razlika u korištenju mobilnih uređaja ispitanika urbanih i ruralnih područja u slobodno vrijeme koje provode s djecom rane i predškolske dobi.

Tablica 1. Mjesto stanovanja ruralno

Koje uređaje koristite u slobodno vrijeme?	Frekvencija	Postotak
mobilni i televizijski uređaj	4	33,3
mobilni uređaj	4	33,3
televizijski uređaj	4	33,3
Ukupno	12	100,0

Tablica 2. Mjesto stanovanja urbano

Koje uređaje koristite u slobodno vrijeme?	Frekvencija	Postotak
mobilni i televizijski uređaj	22	59,4
mobilni uređaj	10	27
televizijski uređaj	5	13,6
Ukupno	37	100,0

100% ispitanika se izjasnilo kako posjeduje mobilni uređaj te 49% slobodnog vremena provode koristeći ga, dok 98% ispitanika posjeduje televizijski uređaj provodeći pritom 51% svoga slobodnog vremena ispred televizijskog ekrana. Ispitanici su zatim nabrali aktivnosti koje provode u svoje slobodno vrijeme. Izdvojene su kategorije i njihovi odgovori:

U prirodi i unutar kuće: planinarenje, hodanje s djecom, šetnje, kućanski poslovi (čišćenje, pospremanje, peglanje...), razgovor s djecom, druženje s prijateljima.

Hobiji: volontiranje, ples, bavljenje sportom, štrikanje, heklanje, čitanje knjiga, kino, kazalište.

Tehnologija: gledanje televizijskog uređaja, igranje igrica na mobitelu, gledanje filmova na internetu, slušanje glazbe.

U navedenim aktivnostima i načinima na koje ispitanici provode svoje slobodno vrijeme, od ukupnog broja ispitanika njih 53,1% koristi mobilni uređaj manje od jednog sata dnevno u navedenim aktivnostima. Prisutnost televizijskog uređaja u slobodnom vremenu vidljiva je i u aktivnostima i načinima na koje ga ispitanici provode jer ga 30,6% ispitanika koristi ili manje od jednog sata ili u intervalima od jednog do dva sata. Nadalje, ispitanici su opisno naveli kako provode svoje slobodno vrijeme s djecom rane i predškolske dobi. Izdvojene su kategorije i njihovi odgovori:

U prirodi: igramo se vani i idemo u šetnju, vozimo bicikl ili se rolamo, odlazak na igralište, šetnja ljubimca, pomaganje u vrtu, igra u pijesku.

Aktivnosti kod kuće: u igri (društvene igre, igre s igračkama, lutkama..) ili razgovoru, bojanje, crtanje, učenje slova, slaganje kocaka, plesanje i pjevanje (pjесmica, brojalica, pjesama na televizijskom uređaju), pomaganje oko kućanskih poslova.

U prethodno navedenim aktivnostima i načinima na koje ispitanici provode svoje slobodno vrijeme s djecom rane i predškolske dobi ispitanici su se izjasnili kako njih 73,5% rijetko uključuje mobilni uređaj u njih, te ga 67,3% ispitanika koristi manje od jednog sata tijekom navedenog vremena dnevno, dok je njih 49% navelo isti odgovor za korištenje televizijskog uređaja. 32,6% ispitanika često koristi televizijski uređaj u aktivnostima koje provodi s djecom rane i predškolske dobi u slobodno vrijeme. Odnosno, njih 12,2% isti uređaj koristi 3 do 4 sata dnevno u slobodnom vremenu koje provode s djecom rane i predškolske dobi.

Ispitanici su naveli kako njih 10,2% često koristi mobilni uređaj (Tablica 3.), dok se za isti odgovor izjasnilo 30,6% ispitanika koristeći televizijski uređaj (Tablica 4.) Time se druga hipoteza može odbaciti jer postoji razlika u korištenju televizijskog uređaja (30,6%) u aktivnostima roditelja s djecom rane i predškolske dobi u slobodno vrijeme naspram korištenja mobilnog uređaja (10,2%).

Tablica 3. Korištenje mobilnih uređaja u aktivnostima s djetetom rane i predškolske dobi u slobodno vrijeme

Uključuju li prethodne aktivnosti koje ste naveli da provodite s djetetom rane i predškolske dobi i korištenje mobilnog uređaja u slobodno vrijeme?			
		Frekvencija	Postotak
Vrijednost	Nikada	7	14,3
	Rijetko	36	73,5
	Često	5	10,2
	Uvijek	1	2,0
	Ukupno	49	100,0

Tablica 4. Korištenje televizijskih uređaja u aktivnostima s djetetom rane i predškolske dobi u slobodno vrijeme

Uključuju li prethodne aktivnosti koje ste naveli da provodite s djetetom i korištenje tv-a?			
		Frekvencija	Postotak
Vrijednost	0	2	4,1
	Nikada	5	10,2
	Rijetko	26	53,1
	Često	15	30,6
	Uvijek	1	2,0
	Ukupno	49	100,0

I dok 44,9% ispitanika mobilni uređaj koristi u svrhu obavljanja poslovnih obaveza, 14,3% ispitanika ga koristi jer ne znaju što bi radili s djetetom, 12,2% njih smatra kako na mobilnom uređaju ima puno zanimljivih sadržaja koje mogu raditi s djetetom, 10,2% koriste mobilni uređaj kako bi smirili dijete kada je nemirno koristeći pritom mobilni uređaj u svrhu zaokupljanja djeteta kako bi se mogle obaviti one aktivnosti koje ispitanici žele provesti u slobodno vrijeme. Unutar pitanja svrhe korištenja televizijskog uređaja roditelja s djetetom/djecom rane i predškolske dobi u slobodno vrijeme 51% ispitanika televizijski uređaj koristi jer ima zanimljivih sadržaja koje bi mogli gledali s djetetom/djecom, 16,3% ih koristi za poslovne obaveze, a kako bi smirilo dijete dok je nemirno 14,3% ispitanika.

Ispitanici su naveli i dodatne svrhe u koje koriste mobilni uređaj provodeći slobodno vrijeme s djecom rane i predškolske dobi, a one su: odgovaranje na pozive i poruke, za poslovne obaveze, informiranje, edukaciju (emisije za djecu, terapije..), dok televizijski uređaj koriste kako bi na njemu gledali crtice s djecom, dokumentarne emisije za djecu te razne druge edukativne emisije, također da bi slušali pjesme. Neki ispitanici su naveli kako televizijski uređaj koriste u svrhu zaokupljanja djeće pažnje pri obavljanju svakodnevnih poslova (kuhanje, pospremanje i čišćenje kuće...).

Međusobnu obiteljsku povezanost 63,3% ispitanika procijenilo je zadovoljavajućom, a 28,6% ispitanika vrlo zadovoljavajućom. Na pitanje o dovoljnom provođenju slobodnog vremena s djecom 34,7% ispitanika smatra kako često provodi vrijeme sa svojim djetetom, 30,6% vrlo često, 20,4% uvijek dok njih 14,3% rijetko provodi vrijeme sa svojim djetetom. 46,9% ispitanika je vrlo zadovoljno komunikacijom sa svojim djetetom, a njih 44,9% je zadovoljno. Slobodno vrijeme ispitanika često (40,8%) uključuje igru s djetetom. Ispitanici ističu kako njihovo slobodno vrijeme uključuje i njihovo dijete/djecu što se može iščitati iz Tablice 5. Valja napomenuti kako 65,3% ispitanika rijetko prekida aktivnosti koje provodi s djecom rane i predškolske dobi u slobodno vrijeme kako bi koristilo mobilni uređaj (Tablica 6.), dok 44,9% ispitanika iste aktivnosti prekidaju često kako bi koristili televizijski uređaj, a njih 32,7% to čini rijetko (Tablica 7.). Na temelju ovih rezultata treću hipotezu djelomično prihvaćamo, odnosno prihvaćamo u slučaju korištenja televizijskih uređaja u provođenju slobodnog vremena roditelja s djecom rane i predškolske dobi, dok se isto ne može prihvatiti kod korištenja mobilnog uređaja.

Tablica 5. Uključuje li slobodno vrijeme roditelja i njihovo dijete

Vaše slobodno vrijeme uključuje i Vaše dijete?			
		Frekvencija	Postotak
Vrijednost	rijetko	2	4,1
	često	17	34,7
	vrlo često	16	32,7
	uvijek	14	28,6
	Ukupno	49	100,0

Tablica 6. Prekidaju li roditelji aktivnosti koje provode s djecom u slobodno vrijeme kako bi koristili mobilni uređaj

Koliko često prekidate neku od navedenih aktivnosti provodeći slobodno vrijeme s djetetom koristeći mobilni uređaj?			
		Frekvencija	Postotak
Vrijednost	nikada	9	18,4
	rijetko	32	65,3
	često	7	14,3
	uvijek	1	2,0
	Ukupno	49	100,0

Tablica 7. Prekidaju li roditelji aktivnosti koje provode s djecom u slobodno vrijeme kako bi koristili televizijski uređaj

Koliko često prekidate neku od navedenih aktivnosti provodeći slobodno vrijeme s djetetom koristeći tv?			
		Frekvencija	Postotak
Vrijednost	nikada	2	4,1
	rijetko	16	32,7
	često	22	44,9
	uvijek	9	18,4
	Ukupno	49	100,0

Zaključak

Istraživanjem se nastojao ispitati utjecaj mobilnih i televizijskih uređaja na kvalitetu provođenja slobodnog vremena roditelja s djecom rane i predškolske dobi gdje se 73,5% ispitanika izjasnilo kako rijetko koristi mobilni uređaj, nešto manje od jednog sata u slobodno vrijeme (67,3%), dok 49% ispitanika koristi televizijski uređaj u istom vremenskom rasponu. Valja istaknuti kako 32,6% ispitanika često koristi televizijski uređaj u aktivnostima koje provodi s djecom rane i predškolske dobi u slobodno vrijeme. Pritom, 65,3% ispitanika rijetko prekida aktivnosti koje provodi s djecom rane i predškolske dobi u slobodno vrijeme kako bi koristilo mobilni uređaj, dok 44,9% ispitanika iste aktivnosti prekidaju često koristeći televizijski uređaj. Na pitanje provode li ispitanici dovoljno vremena s djecom rane i predškolske dobi 34,7% ispitanika smatra kako često provodi vrijeme sa svojim djetetom. 46,9% ispitanika je vrlo zadovoljno komunikacijom sa svojim djetetom što se odrazilo i na samoprocjenu obiteljske povezanosti koju 63,3% ispitanika procjenjuje zadovoljavajućom, a 28,6% ispitanika vrlo zadovoljavajućom. Također, ono što se istraživanjem nastojalo utvrditi su razlike u korištenju mobilnih i televizijskih uređaja u ruralnim i urbanim područjima. Postoji razlika u korištenju televizijskog uređaja ispitanika ruralnog (33,3%) i urbanog područja (13,6%), dok ne postoji razlika u korištenju mobilnih uređaja ispitanika urbanih i ruralnih područja jer 33,3% ispitanika iste koriste u slobodno vrijeme koje provode s djecom rane i

predškolske dobi. S obzirom na mali uzorak ispitanika ovim pilot istraživanjem dobiveni su zanimljivi i značajni rezultati, no kako bi se dobili reprezentativni podaci potreban je veći uzorak ispitanika. Za prikupljanje podataka korišten je vlastito konstruirani upitnik s pitanjima zatvorenoga i otvorenog tipa. Iz njega su vidljivi propusti kod kreiranja istog što prethodi mogućnosti modifikacije upitnika zahvaljujući dodatnom uvidu u literaturu i samih podataka istraživanja. Signifikantnost tehnoferenčije valja detaljnije istražiti jer ona neposredno zadire u sferu obiteljske kohezije narušavajući pritom odnose unutar iste, odnose koji su brojnim istraživanjima istaknuti kao prijeko potrebnima za adekvatan rast i razvoj svih članova obitelji, naročito djece.

Literatura

- Aagaard, J. (2016). Mobile devices, interaction, and distraction: a qualitative exploration of absent presence. *AI & Society*, 31(2), 223-231.
- Agate, J. R., Zabriskie, R. B., Agate, S. T. i Poff, R. (2009). Family leisure satisfaction and satisfaction with family life. *Journal of Leisure Research*, 41(2), 205-223.
- Arbunić, A., Ljubetić, M. (2006). Skrbne i ubojite navike u ponašanju u odnosima sa „značajnim drugima“. *Napredak*, 2(14), 149-160.
- Berc, G. i Blažeka Kokorić, S. (2012). Slobodno vrijeme obitelji kao čimbenik obiteljske kohezije i zadovoljstva obiteljskim životom. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 20(2), 15-27.
- Blažević, N. (2012). Djeca i mediji-odgoj na „televizijski“ način. *Nova prisutnost* 10(2012) 3, 479-493.
- Ferić, M. (2002). Obitelj kao čimbenik rizika i zaštite za razvoj poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38(1), 13-24.
- Gauthier, A., H., Smeeding, T., M., i Furstenberg, F., F. (2004). Are Parents Investing Less Time in Children? Trends in Selected Industrialized Countries. *Population and Development Review*, 30(4), 647-672.
- Ilišin, V. (2001). *Slobodno vrijeme*. U: D. Ilišin, V., Marinović Bobinac, A. i Radin, F. (ur.). Djeca i mediji: uloga medija u svakodnevnom životu djece. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mlađeži, 91-117.
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Mandarić, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovna smotra*, 82(1), 131-149.
- McDaniel, B., T. (2015). "Technoference": Everyday Intrusions and Interruptions of Technology in Couple and Family Relationships. *Family communication in the age of digital and social media*. 2015(9), 228-244.
- McDaniel, B., T., i Radesky, J., S. (2017). Technoference: Parent Distraction With Technology and Associations With Child Behavior Problems. *Child Development*, 00(0), 1-10.
- Nenadić-Bilan, D. (2014). Roditelji i djeca u igri. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 63(1-2), 107-117.
- Shabas, S. (2016). Relationships Between Parents and Preschool-Age Children Attending Kindergartens. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233(2016), 269–273.

- Sigman, A. (2010). *Razmažena generacija. Zašto će ponovno uspostavljanje autoriteta našu djecu i društvo učiniti sretnijima*. Velika Mlaka: Ostvarenje.
- Sindik, J. (2012). *Kako roditelji percipiraju utjecaj medija na predškolsku djecu?*. Zagreb: Institut za antropologiju.
- Šlogar, T. (2016). Mobitel kao sredstvo kontrole individualnog vremena. *Diplomski rad*. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu.
- Villegas, A. (2013). The Influence of Technology on Family Dynamics. *Proceedings of the New York State Communication*, 2013(10), 1-17.
- Wagner Jakab, A. (2008). Obitelj-sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 119-128.
- Zloković, J. i Lukajić, A. (2016). Osnajivanje obitelji kroz poticanje pozitivnih odnosa i obiteljske kohezije. *Zbornik odsjeka za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novome Sadu*, 25, 7-22.

Technoference: The impact of technological devices on the quality of free time parents with pre-school children. Mobile smart phone and television

Maja Ćutić, Ramona Đuras and Antonija Halavuk

Abstract – Technology has become a big part of our daily life and surrounds most people whether they want it or not. What is the impact of technological devices, mobile smart phones and television, and how they affect the quality of free time parents with early and pre-school children was researched at parents whose children are 0-7 years old. Technoference, which emerges as a new term in the title, according to McDaniel (2015), indicates interference in interaction when technological devices interrupt and ultimately hinder communication and interaction in a daily environment. In the survey there was used a questionnaire that was accessed anonymously and voluntarily, and it was done by 49 respondents in two kindergartens from the Bjelovar–Bilogora's county area. The questions contained three parts: sociodemographic features, questions about mobile and television devices, and issues related to cohesiveness in the family. Within the research, three hypotheses were found that were accepted and rejected on the basis of the data processed. The obtained results gave more detailed insight into the usage of technological devices at leisure parents with early and pre-school children. Parents from rural areas more often use TV devices than mobile devices, both in their personal (free) time and in the provision of free time with children of pre-school age. Technological devices do not have a significant influence on free time of parents with a child /children of early and preschool age.

Key words: children, free time, technoference, technological devices, parents

Comic Books and Benefits of Their Use in Education

Filip Džankić

OŠ Jelkovec, Sesvete, Croatia
dzankic.90@gmail.com

Abstract – The paper suggests how comic books can be used as a useful tool for educational practices. While the focus is on the fields of language learning (foreign language learning and mother tongue learning and acquisition) and literature ("reluctant readers", exploring genres, ...), additional ideas and suggestions for other school subjects are found within as well. Ideas about how students can develop critical thinking are mentioned, alongside with how to develop a positive attitude towards learning in general. The paper presents why comic books are an attractive alternative medium, "sitting" on the border of the classic "paper" and modern "digital" media. It is explored why exactly the medium is considered attractive, and how this can be used to draw in students and make them willingly commit to their learning and education. The paper also presents some proofs of this, collected from various sources where comic books are used more often to fulfill educational goals, and also provides methods and the methodology behind them. While comic books are presented as a good alternative, this by no means implies that they should replace other media and methods, but only serve as an additional tool in education.

Key words: Comic book, comic, education, graphic novel, language learning

Introduction

In order to secure the maximum quality of teaching, teachers and other speakers throughout the generations have been working on improving their methods. As time goes on, learners change. The opportunities they have, their circumstances, their capabilities and affinities, and their wishes. It seems logical to take these factors into account when preparing a lecture, a program, and even a curriculum. One should think carefully and observe the current state of the people of the 21st century to be able to prepare accordingly. This paper will present proof and ideas that comic books are one of the appropriate media to be used for achieving that goal.

The first chapter will give information on comic books in general, their means of

functioning as a medium, how to properly read them and what they possess that is worth noticing and using. The second chapter presents why comics should be used, what their benefits are, why they fit in in modern teaching, and where they could be best implemented. The third chapter will expand on said benefits, explaining how they could be used in more detail, and finally the fourth chapter will give readers an opportunity to read about how, why and in what way comics are used in other academic institutions, schools and libraries, further providing ideas which could be used in the future.

While books have always been a frequent tool used for learning, comic books have never been as popular. The medium sparked great controversies and censorship during the 1950s in the US when a psychiatrist, Frederic Wertham claimed that comics desensitized readers to violence, sexism and racism, and promoted homosexuality, which created a scandal and numerous arguments between supporting and opposing psychologists, psychiatrists and educators (Džankić, 2017). Although the bad reputation has since been somewhat lifted, evidence suggests that the damage has been done as the medium is still sometimes looked down upon, and within the general populace, it is, at most, taken as just a fun pastime, and nothing more.

The main purpose of this paper is to educate the reader about comics and to serve as a beginner's guideline on how to use comics in education, providing ideas, other educators' experience and future references for readers who want to expand their knowledge on the subject.

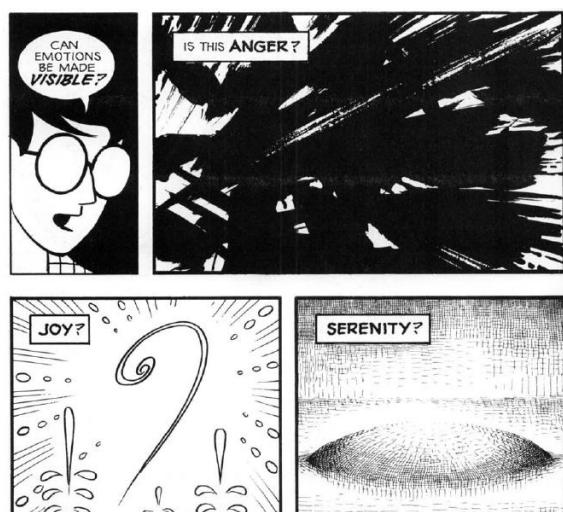
The Language of Comics

If one is to read and teach using comics, it is imperative to learn their ways of expression, their own language and how to decode and use its components (Saraceni, 2003). Comic books, comics for short, or originally, comic strips, is a medium which separates its narrative into numerous still pictures. Said pictures are organized and placed into one of the basic components which are called *the panel*, the smallest instance of story within a comic book. In between each panel is *the gutter*, the empty space that connects panels. While it is physically empty, containing no ink in the space, abstractly it can contain pieces of story that happened in between panels. Just as the story can move on in between movie scenes, here the story develops in between panels. Some comics are "gutterless" (their panels do not have empty space in between), but the abstract concept still remains (Saraceni, 2003). *Speech/thought bubbles* are comics' way of portraying speech and thought, while the ones for speech have arrows pointing to the speaker, ones that convey thought have smaller bubbles showing the thinker. Similar to that, *the caption* depicts narration, or some other explanatory information.

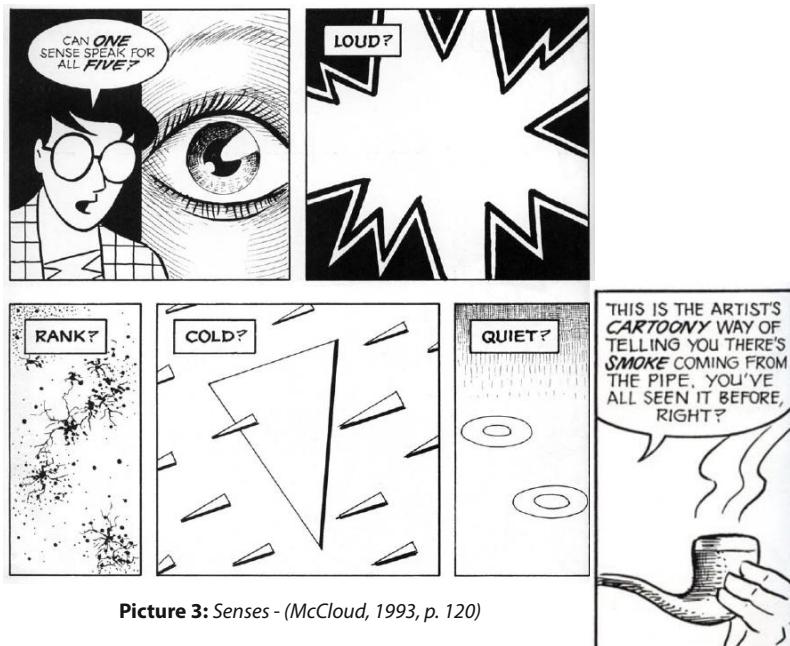


Picture 1: Comic language
Angel No. 2, (Whedon, Greenwalt, & Golden, 1999, p. 5)

In order to fully understand comics, one must learn how these basic components are used. This mostly comes from reading experience, but in short, comics use the visual part of the medium to create *icons*, images designed to resemble the subject they are representing (McCloud, 1993). While most commonly known subjects are living beings and their environment, they are often used for more abstract things as well. While regular books use words to express meaning exclusively, comics have the luxury of describing emotions and our five senses in a visual way. The passage of time can be conveyed visually as well. Various symbols are also used a great deal to quickly convey meaning.



Picture 2: Emotions - (McCloud, 1993, p. 118)



Moving to the more abstract, it is imperative to mention how the aforementioned gutter is used. This paper has already mentioned how bits of story reside in the gutter, and the very concept is important as it is crucial to understand “the story between the story”, the story in the panels, in order to completely grasp the narrative. Scott McCloud named this phenomenon *closure* (McCloud, 1993).

Unique Benefits of Comics

Numerous educators, especially in the US, have “looked beyond” the controversies and started using the medium format in schools and other institutions. One of the main benefits, which comics share with their “sister medium”, picture books, is that they both use two types of media, the visual one – still images, and the verbal one – words. Certainly, there are both picture books and comics without text, but comics mostly contain both. As William Eisner, one of the earliest comic cartoonists stated: “The format of the comic book presents a montage of both word and image” (Eisner, 1985).

Precisely because they contain both, they could potentially be appealing to new generations of learners. In today's modern “IT” society, the appeal for moving pictures and a quick “flow” of information transfer and sharing is apparent (Wajcman, 2008, pp. 59-77). People more and more often share information at a quick pace, which not only emphasizes the speed, but also the amount of information shared. It is suggested that educators should take that into consideration. If we compare comics to movies, a certainly popular medium, we can see that while a movie is defined as moving images which form a certain narrative whole, comics are made in the same way, only they contain still images which have to be read manually to experience the narrative. In order to decode the

narrative, one has to watch and put together pieces of a movie's story just as a reader has to put together small fragments of the story by reading the comic book's panels. These similarities put comic books in a unique position, as a "bridge" medium between the traditional "paper" and modern "digital" media. The following chapter explains how this unique word to picture relationship could be used for educational benefits.

Comics and Their Use in Education

When mentioning comics and their benefits, as they are a book type medium, most suggestions are firstly concerned with *reading*. Various teachers confirm that their unique trait, being both visual and textual with a similarity to digital media helps with encouraging students to read books. Reluctant readers are the core of the issue when concerning any literary work, since if students do not like to read, they cannot absorb the information within, be that information a fun novel, or a textbook. Most problems reluctant readers seem to have is that they find the classical format of books boring. Too much text on one page demotivates them to find out if anything interesting is written within. Thankfully, reports suggest that comics, a medium that seems to be more visually appealing and, help students as they develop their interest for reading. The "wall of words" (Newkirk, 2006) that scares some readers is overcome by dividing text into separate, manageable, panels. If we consider that comics appear in a multitude of genres, and are written for various age-groups, any student or potential reader has the potential to find something for themselves which broadens their potential application. As comics develop their reading, they could also be potentially used to interest students in regular books. This could be carried out by suggesting books of the same or similar genre of the comics the student has so far read, or even handing them a comic version of an existing novel, and then suggesting they read the actual book afterwards (Newkirk, 2006). A good suggestion would be to modernize libraries with more comic books because of the aforementioned benefits, but also because more interesting books could potentially increase library visits and develop, or further develop a better readers' society (Comic Lessons: Why Graphic Novels Belong In School Libraries).

It is not only reading that is being developed while reading comics, but *abstract thought* as well. In order to read the comic properly, readers must connect the textual input with the visual, but they also have to connect that information from the previous panel with the next one. As mentioned before, between the panels is *the gutter*, an abstract space that contains bits of story that happen between panels. Sometimes the duration of those parts of the story is short and connecting panels is simple, but sometimes the story in the gutter is longer and more complex and here is where readers must be able to abstractly recreate the story and connect it with the two panels (Haines). As mentioned earlier, the phenomenon of connecting story in this way is called *closure*. Teachers might want to use this unique property by instructing their students to act out a comic book story, or part of it. Students will have to make up the missing parts in order to complete their act. Alternatively, they could create the comic book story that was in between the panels. In this way they would be using their imagination, developing their ability to think

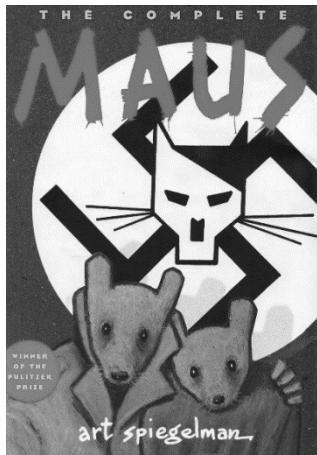
abstractly, all the while developing their artistic skills.

Known educators have also mentioned that the medium is optimal for various types of learners, according to “Multiple Intelligences” by Gardner. *Linguistic learners* find the interesting language compelling and optimal for them. *Spatial learners* have visual elements that help them learn. The structure of panel by panel storytelling help *Logicallearners*. *Kinesthetic learners*, while not able to perform physically while reading, could potentially benefit from various movement portrayed within the comic books in great detail. *Interpersonal learners* can benefit from emotions created between the characters, and by investigating and learning about interesting characters. *Intrapersonal* ones can benefit from the self-reflection that could happen while reading and investing oneself. *Naturalistic learners* can benefit from analyzing how movement is portrayed within the comic and how it is done within it, and finally *Rhythmic learners* will find benefit in the rhythm and repetition of panel elements (Haines). While some of the aforementioned can for other media as well, it shows that comics can be useful to a variety of learners.

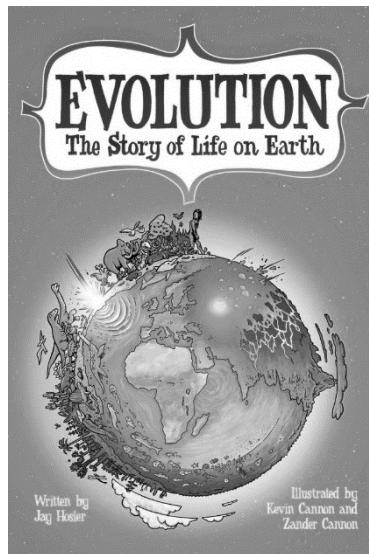


Picture 5: The cover of 300 - (Miller & Varley, 1998)

While it is implied that comics could be mostly used for language and literature studies, that does not necessarily need to be so. Comic books could potentially be used to teach any subject if the prerequisite for it, which is the existence of an appropriate comic for the topic, is met. There is no reason they could not be used up to the high school level. They could potentially be used in higher education as well, but due to amount of information being handled at that level, the use would have to be specially thought out and specific. Some educators suggested that the 300 comic, probably more known for its movie adaptation, could be used as a tool to learn about the battle of Thermopylae in History class. *Maus* by Art Spiegelman is a quality comic that depicts the Holocaust and sensitizes the reader to the horrors that happened also other comics such as *Evolution: The Story of Life on Earth* and *The Stuff of Life: A Graphic Guide to Genetics and DNA*, by Jay Hosler which are suitable for Biology classes (Ching, 2005). Comics are created for various ages and various themes are used which could be implemented, but if even more focus was given to the medium, it could potentially be able to “cover even more ground” and be even more incorporated with school and learning.



Picture 6: The cover of *Maus*
(Spiegelman, 1991)



Picture 7: The cover of *Evolution – The Story of Life on Earth*
(Hosler, 2011)

As comic books are a literary medium, it is logical to assume they could help with language development. While being useful for Mother tongue acquisition, they could benefit from learning a Second language as well which, if looked at in more detail, is not that different from when we have learned our first language. Most of us have probably started out imitating the adults around us, acquiring words little by little and only acquiring more as we grew more experienced. Most of us started reading simple picture books, followed by something more complex. Most of these "first" books had pictures in them. While learning our Second language, most of us will remember it followed the same pattern, more pictures in the beginning, everything was less abstract. This does not only apply to children learners because even adult materials tend to contain picture aids for learning (Chow, 2017). Comics seem to be an ideal candidate to further language learning. Vocabulary is developed by reading them, even more so, non-standard vocabulary can be read in them more frequently which helps readers familiarize themselves with colloquial speech, they are also a great source for learning idioms, constructions which could vividly be described with the help of pictures the comics describe. Cultural appropriation, an important thing while learning a language because of the benefit of "getting a feel for it" is "covered" with comics as well.

Finally, how to use any teaching aid is up to the teacher and their imagination and experience, but some things should be focused on and not forgotten. Peter Gutiérrez (2017), comics professional and owner of the book *Motivating Middle Schoolers with Media-Based Writing Lessons* states that when choosing our medium, comics in this case it is imperative to first discern the age group of the learners and prepare accordingly. Younger students may have still not learned to read, some older students might not have learned to read a Second language as well so comics of appropriate language levels should be

considered. After deciding upon the language level, one should focus on the image part of the comic. The two, words and pictures, have synergy and only together do they provide full meaning to the comic and so, while reading, teachers should focus readers attention to start noticing how they work together. How colors are used and what do they mean in certain situations, for example, or how and why the characters look and act like they do. The fact that comics do not show emotions simply by using words, but also use visual cues can be an interesting thing for students to explore. If teacher learn the “language” of comics, mentioned in the first chapter, themselves, they will certainly be readier to show students what to focus on and be able to use comics in a wholesome approach which, finally will be limited only by the educators' imagination and the comics available.

Comic use testimonials and feedback

While the first three chapters have tackled comics theory and abstract guides and ideas, the final one explores how other educators and people with a connection to education use comic books. This should provide a much needed “real experience”, especially for readers who might not have had any prior experience with comics. Recommendations for further reading are also included. Picture 8: *The Graphic Novel Classroom* (Bakis, 2014)

Prior to writing this paper, Maureen Bakis, the author of *The Graphic Novel Classroom: POWERful Teaching and Learning with Images* has been contacted and asked to give an insight into teaching using comics. Mrs. Bakis has been teaching English Language Arts in a High school in Topsfield, Massachusetts. Their school has a dedicated “Graphic Novel” course the students can take. Her course, and certain others, within the school, are taught with one essential central question, “*What is human nature and how do we know?*”. In her classroom comics are used in order to develop four main language skills: reading, writing, listening and speaking. As literacy is required to be able to read in general, *visual literacy*, described in a prior chapter, is required to be able to learn these skills from comics and is being developed within her course. She states that creating her course helped her in doing one of the crucial things, making students want to read which shows a validity of the hypothesis that comics will help reluctant readers. “...they are more likely and happier to engage with visual texts (comics) and then I can get to the business of helping them write better and read better and discuss – exercise all the language arts skills. Before I created the course, kids would not read. I could not exactly get wonderfully written papers if they hadn't read the books. They were dispassionate about what they were writing so the whole point of practicing and getting better at writing did not occur.” (M. Bakis, interview, 4. May 2017.).

Bakis mentions that numerous teachers use comics because of the themes written within that correspond with other pieces of literature, but where comics are used within some other main focus. She writes that if we inspect the medium in greater detail, we could notice that “graphic novels’ value in developing literacy skill lies in the examination of the formal aspects of the medium, “... really reading images deeply and as part of the language of the medium. By teaching visual literacy, may students report that they are

now better, more discriminating and self-aware readers than they were before they started reading graphic novels. In addition to discussions of character, conflict, theme, and setting, students in the graphic novel classroom also talk about images, icons, and how we know to interpret what we see.” (Bakis, 2014).

Finally, here are some statements her students have left after finishing her course which seem to prove that comics can be used to develop reading competences, critical thinking and more:

“My whole life growing up I’ve hated reading, but since I have been reading graphic novels I have finally found a kind of book I actually enjoy reading.” – Craig

“After taking this class I have learned that I can take a lot away from something unexpected. This class has shown me that trying something out of the ordinary can be surprisingly beneficial and could stay with you for the rest of your life. The graphic novel course has influenced me to try new things in life and be open-minded to different ideas.” – D. J.

“This class has prepared me for college because it has made me think in ways I have never been made to think. I am more observant and I have become aware of the value and significance of what can be perceived visually.” – Robbie

Next, readers are able to read various testimonials from various school teachers and libraries which further solidifies the assumption that comics could raise interest in reading and polish various competences:

I have to share a real success story that has been going on in my library over the past two weeks. I have been slowly trying to build a graphic novel collection in my library for about two years. The kids have been extremely positive and always look forward to when we bring in new books. Well, a couple of weeks ago, the Parent Advisory Council at my school gave me \$2000 to buy graphic novels. I put out a notice saying that I was going to start a manga club and anyone interested should come at lunch to the library. I was expecting the 7 or 8 die-hards and maybe a couple of “looky-loos.” The first meeting we had 25 kids show up and several kids sent messages saying they would come to the next meeting, but couldn’t that day. They handed me a full-page list of what titles they wanted, and the noise of these kids (mostly girls) excitedly chattered about manga was deafening! I bought most of what they wanted and then on our next meeting they quite literally mobbed the book cart as I pushed it into our meeting room. Kids were hugging the book cart they were so excited. And this time we had 30+ kids! They have already started talking about hosting an anime convention at our school complete with cosplay (dressing up in anime costumes). When we open the doors in the morning at least a dozen kids are there to exchange the manga they have already read. I have been thanked more times in the last two weeks than in the previous five years! I have never seen a reaction like this to any books that I have brought into the library before. If I ever had any doubts about the value of graphic novels (which I didn’t) this would have completely dispelled them!”

[Diane Gallagher-Hayashi, Teacher-librarian,
Stelly's School, Saanichton, B.C., Canada]

“Graphic novels have enriched my elementary media collection. Due to their inclusion, my circulation statistics have increased with my older male students and I have students talking and promoting books for the first time. It’s very fulfilling to see the students generate enthusiasm about reading without me having to formally plan a program or use incentives. My students love reading

graphic novels and now see themselves as readers. What more could a media specialist ask of her students?"

[Allyson Lyga, Media Specialist,
Cranberry Station Elementary School, Westminster, MD]

"Kids like comics. Their appeal crosses age, gender, and ethnicity. My students become excited and highly motivated when comics and graphic novels are used as part of instruction. They especially enjoy creating their own comics to demonstrate their understanding of content. Other teachers have been using this instructional tool as well. It's been exciting to see the broad uses of comics to enhance learning at my school."

[Jeff Sharp, Art Teacher,
Century High School, Sykesville, MD]
(Gallagher-Hayashi, Lyga, & Sharp, n.d.)

Suggestions for further reading and closing words

If readers want to further their knowledge about comics and how they function in general, Will Eisner's *Comics and Sequential Art*, and Scott McCloud's *Understanding Comics* will be a helpful read. Smiljana Narančić Kovač's, *Jedna Priča – dva pripovjedača*, while concerning picture books, not comics, should be helpful as well, since the two share a deep connection, one which is sometimes almost non-discriminable.

If one wants to learn how comics could be used within the classroom, especially language arts teaching, one could find Maureen Bakis' *The Graphic Novel Classroom* interesting.

For story-rich literary recommendations, Françoise Mouly Spiegelman's *Toon Books* are a great set of books for young pre-school and elementary school learners, while some truly interesting reads for older students are: Alan Moore and David Lloyd's *Vfor Vendetta* (dystopian future and dark themes), Art Spiegelman's *Maus* (the Holocaust), Marjane Satrapi's *Persepolis* (the war between Iraq and Iran).

Additionally, if readers would be interested in further reading on the subject, and the findings I have found while exploring the topic, they are more than welcome to read my thesis: *Comics and their Benefits in Teaching English as a Foreign Language*, which, as the name suggests, is centered around learning English as a foreign language (but also provides information about comics in general), and upon which, this paper is based on. The thesis also covers research covering how students in Zagreb schools would be interested in using comics within their English classes, and it also contains information on the presence of language anxiety in said schools. Alternatively, If the reader would like to contact me personally and further discuss the topic, I would be happy to.

Comics may now still be an unpopular medium to consider for use in schools, but the wide scope of information and testimonies of various educators who use them suggest that they deserve more merit. Research on how to implement them in our educational system is imperative because in order to teach new generations, teachers can never have too many "tools" in their repertoire.

Bibliography

- Bakis, M. (2014). *The Graphic Novel Classroom: POWerful Teaching and Learning with Images*. New York: Skyhorse Publishing.
- Chow, N. K. (2017). *Comics: A Useful Tool for English as a Second Language*. Retrieved 31. March 2017. from <http://www.diamondbookshelf.com/Home/1/1/20/182?articleID=37714>
- Comic Lessons: Why Graphic Novels Belong in School Libraries*. (n.d.). Retrieved 31. March 2017. from <http://www.diamondbookshelf.com/Home/1/1/20/182?articleID=120012>
- Džankić, F. (2017). *Comics and Their Benefits in Teaching English as a Foreign Language*. Zagreb: Faculty of Teacher Education Zagreb.
- Eisner, W. (1985). *Theory of Comics and Sequential Art*. Tamarac: Poorhouse Press.
- Gallagher - Hayashi, D., Lyga, A., & Sharp, J. (n.d.). *Testimonials from Teachers & Librarians*. Retrieved 31. March 2017., from <http://www.diamondbookshelf.com/Home/1/1/20/178>
- Gutiérez, P. (2017). *Creating Effective Teaching Guides for Graphic Novels*. Retrieved 31. March 2017. from <http://www.diamondbookshelf.com/Home/1/1/20/182?articleID=95937>
- Haines, J. (n.d.). *Peak Objectives: Developing Critical Thinking Through Comics*. Retrieved 31. March 2017. from <http://www.diamondbookshelf.com/Home/1/1/20/182?articleID=135656>
- Hosler, J. (2011). *Evolution - The Story of Life on Earth*. Farrar: Straus and Giroux.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics*. New York: Harper Collins Publishers.
- Miller, F., & Varley, L. (1998). *300*. Milwaukee: Dark Horse Comics.
- Moore, A., & Lloyd, D. (1988). *V for Vendetta*. Vertigo.
- Newkirk, T. (2006, September). *Why Teach with Comics?* Retrieved 31. March 2017. from <http://www.diamondbookshelf.com/Home/1/1/20/182?articleID=109588>
- Saraceni, M. (2003). *The Language of Comics*. London & New York: Routledge.
- Satrapi, M. (2003). *Persepolis*. New York: Pantheon Books.
- Spiegelman, A. (1991). *Maus*. New York: Pantheon Books.
- Wajcman, J. (2008). Life in the fast lane? Towards a sociology of technology and time. *The British Journal of Sociology*, 59(1), 59-77.
- Whedon, J., Greenwalt, D., & Golden, C. (1999). *Angel No. 2*. Milwaukee: Dark Horse Comics.

Stripovi i prednosti njihova korištenja u obrazovanju

Filip Džankić

Sažetak – Rad sadrži informacije o tome kako se stripovi mogu koristiti kao koristan alat u obrazovanju. Iako je fokus na učenju jezika (materinski i strani) i književnosti („nevoljni“ čitači, istraživanje žanrova, ...), spomenute su i dodatne ideje i prijedlozi za druge školske predmete. Rad opisuje kako stripovi mogu pomoći u razvitku kritičkog mišljenja kod učenika, ali isto tako kako mogu pomoći u razvitku pozitivnog stava prema učenju. Rad pokazuje zašto stripovi kao alternativni medij stoje na pragu između klasičnih „papirnatih“ medija i modernih „digitalnih“. Istraženo je zašto se spomenuti medij smatra privlačnim i kako se to može iskoristiti u svrhu stvaranja privlačnosti učenja učenicima. U radu se također može pročitati dokaze spomenutog, prikupljene iz raznih izvora koji se temelje na uporabi stripova u edukativne svrhe. Iako su u radu stripovi predloženi kao dobra alternativa „klasičnom“ poučavanju, ni u kojem slučaju se medij ne predlaže kao zamjena, već samo kao dodatan „alat“ u obrazovanju.

Ključne riječi: Obrazovanje, strip, učenje jezika

Prikaz aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti u predškolskim ustanovama

Vendi Franc i Božica Vujić

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska
vendi.franc@ufzg.hr ; bozica.vuic@ufzg.hr

Sažetak – Fonološka svjesnost jedan je od prediktora razvoja predčitačkih i čitačkih vještina. Dosadašnja istraživanja fonološke svjesnosti u području ranoga jezičnog razvoja i rane pismenosti (Neuman i Roskos, 1993; Čudina-Obradović, 2003) ukazuju da kontinuirano provođenje vježbi za razvoj fonološke svjesnosti tijekom predškolske dobi pridonosi bržem i lakšem svladavanju predčitačkih, odnosno čitačkih vještina i sposobnosti. Cilj je ovoga rada prikazati metajezične vježbe koje se provode u predškolskim ustanovama redovitoga programa, a kojima se povećava razina fonološke svjesnosti djece rane i predškolske dobi urednoga jezično-kognitivnog razvoja. Osim toga, ovim se radom ističe i potreba provođenja takvih i sličnih vježbi ne samo u zadnjoj godini vrtića nego tijekom cijelog ranog jezičnoga i govornog razvoja djece te dobi.

Ključne riječi: predčitačke vještine, dijete rane i predškolske dobi, fonološka svjesnost

Uvod

Metajezične sposobnosti, unutar kojih je i fonološka svjesnost, dijelom su razvojni fenomen i snažno su podložne vježbi. Smatra se kako je razvijenost fonološke svjesnosti, kao jednog od pokazatelja općega metalingvističkog razvoja u djece, jedan od ključnih (iako nedovoljnih) čimbenika koji omogućuje uspješno usvajanje čitanja (Bus & Ijzendoorn, 1999; Armbruster i sur., 2010; Trehearne, 2011). Relevantna istraživanja ranoga jezičnog razvoja i rane pismenosti (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012) ističu fonološku svjesnost, rječnik, interes za tisk i koncept tiska, pripovijedanje i imenovanje slova kao neke od prediktora razvoja predčitačkih vještina koje se kasnije razvijaju u čitačke vještine i sposobnosti (Pavličević-Franić, 2005). Stoga se razvoju svijesti o jeziku kao specifičnom aspektu djetetova jezičnoga razvoja i razvoju fonološke svjesnosti treba od najranije djetetove dobi posvetiti pozornost (Neuman i Roskos, 1993; Čudina-Obradović, 2003; Kuvač Kraljević, Olujić, 2015). Fonološka svjesnost kao opći termin za svjesnost o glasovnoj strukturi jezika, obuhvaća nekoliko razina i može se prema Tomić (2014) opisati kroz:

1. svjesnost o rimi koja označava prepoznavanje rime u riječima
2. silabičku (slogovnu) svjesnost koja označava sposobnost raščlanjivanja riječi na slogove
3. intersilabičku svjesnost koja označava sposobnost raščlanjivanja sloga na manje jedinice – pristup i rimu
4. fonemsku svjesnost koja podrazumijeva sposobnost raščlanjivanja riječi/sloga/pristupa i rime na najmanje jedinice – foneme.

I prije nego nauči čitati dijete pokazuje svjesnost o pisanome jeziku odnosno „da netko čita“ te da većina djece zarana pokazuju interes da sami čitaju i pišu (Apel, Masterson, 2004; Čudina-Obradović, 2003). U tome ih svakako treba ohrabrivati i poticati i u obitelji, a osobito u predškolskim ustanovama ukoliko je dijete u njih uključeno. U tom kontekstu važno je naglasiti ulogu poticajne okoline i odgojitelja (Šagud, 2006) koji će znati odabrati, osmisliti i kroz strukturirane svakodnevne aktivnosti uz primjenu adekvatnoga pribora odnosno didaktičkih sredstava i pomagala kao i metodičkih artefakata provoditi vježbe kojima će se razvijati djetetove metajezične sposobnosti.

Razvijanje predčitačkih i predpisačkih vještina u redovitome predškolskom programu

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (<http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>) temelji se na humanističkoj razvojnoj koncepciji i slici o djetetu kao aktivnoj i kreativnoj osobi koja ima određena prava, slobodu, potrebe, interese, stavove, individualni razvojni put, kao i individualan način učenja i istraživanja onoga što još ne poznaje. Osnovnom ulogom predškolskoga odgoja navodi se pridonošenje cjelovitome razvoju djeteta i ostvarivanje optimalnoga razvoja individualnih djetetovih mogućnosti. U tome kontekstu promijenila se i uloga odgojitelja koji više nije osoba koja odlučuje što, kada, koliko dugo i na koji način dijete treba učiti ili svladati. Upravo suprotno, na temelju poznavanja općih zakonitosti dječjega razvoja i individualnih razvojnih karakteristika svakoga pojedinog djeteta, odgojitelj treba reagirati na djetetove raznovrsne potrebe i kroz kvalitetno oblikovanje prostora i uvažavajući odnos sa svakim djetetom pojedinačno, nuditi poticaje koji će rezultirati aktivnim i koncentriranim učenjem i istraživanjem svakoga djeteta, bez obzira na dob, vještine, interes i kompetencije.

Odgojitelji predani svojemu poslu razumiju, podržavaju i provode u svojoj praksi cjeloviti pristup učenju i razvoju djeteta i već od najranije dobi u različite vrste aktivnosti i igara inkorporiraju slova, i tisak općenito, pa se takav način učenja i razvijanja vještina pisanja i čitanja odvija u smislenom kontekstu (igri, različitim istraživačkim aktivnostima, projektnom radu...) te na taj način djeca pristupaju učenju slova sa znatiželjom, interesom i željom da svladaju navedene vještine, upravo zato jer uviđaju njihovu svrhu i potrebu.

Može se tvrditi da je skoro svaka soba dnevnoga boravka predškolske ustanove podijeljena prema centrima aktivnosti koji djeci nude igru iz različitih područja

svakodnevnoga života (centar građenja, istraživanja, dnevnog boravka s kuhinjom, liječnika, trgovine, pošte itd.). Potrebno je naglasiti da svaka od tih situacija iz svakodnevnoga života od odrasle osobe zahtijeva korištenje pisma i teksta, a također i svladavanje korištenja računalom. Djeci je, prema tome, potrebno pružiti sav potreban materijal kojim će se u potpunosti moći uživjeti u navedene situacije. Pod uvjetom da je materijal za pisanje dostupan, dijete će se simbolički izražavati bez obzira na dob, no u skladu s mogućnostima i razvojnom fazom u kojoj se u tom trenutku nalazi. Navedeno mišljenje zastupaju i Moomaw i Hieronymus (2008, str. 14) ističući da djeca: „...kad su okružena pisanim riječi, sama prirodno počnu pisati, kao i govoriti, ako žive u okruženju u kojem se mnogo razgovara“. Autorice također naglašavaju da se tempo razvoja pismenosti razlikuje od djeteta do djeteta, ali da u tom razvoju postoje faze koje imaju određen predvidljiv redoslijed.

Faze u razvoju pismenosti koje spomenute autorice navode su sljedeće:

1. Šaranje - dijete eksperimentira s vizualnim izgledom pisanja,
2. Linijsko/repetitivno crtanje – ova se faza naziva i osobni rukopis, počinje sličiti standardnom pisanju,
3. Oblici slični slovima – dječje pisanje je vrlo slično pravim slovima,
4. Slova i početne veze između riječi i simbola – početak reproduciranja slova, često dijete koristi jedno slovo za predstavljanje cijele riječi,
5. Vlastiti pravopis – uspostavljanje određene veze između glasova i slova,
6. Standardni pravopis – dijete shvaća da riječi imaju određen raspored slova“ (Moomaw i Hieronymus, 2008, str. 15).

Iz tog razloga, potrebno je uvažavati, dokumentirati i smatrati vrijednim svaki pokušaj djetetova pisanja, od početne faze, tzv. faze šaranja, nadalje.

Hoće li se dijete u predškolskoj ustanovi baviti aktivnostima čitanja i pisanja ovisi o načinu na koji je oblikovan prostor ustanove, tj. materijalima koje nudi. Praktičari, dakle, imaju vrlo bitnu ulogu u procesu razvoja rane pismenosti, a to je oblikovati prostor vrtića na takav način da svaki centar aktivnosti omogućuje i potiče djecu na simboličko izražavanje, vezano uz aktivnost kojom se dijete trenutno bavi, a odabralo ju je prema vlastitom interesu. Na primjer, ako će kutić kuhinje sadržavati materijal za pisanje, kuharice, različite vrste ambalaža za hranu, djeca će osim mogućnosti da oponašaju odrasle kako kuhaju imati i mogućnost oponašanja čitanja i pisanja recepata ili pisanja popisa za odlazak u trgovinu, što predstavlja svakodnevne životne situacije.

Vještine i različita područja znanja s kojima se djeca susreću u predškolskoj ustanovi trebala bi biti međusobno povezana i utjecati na sva područja razvoja. Planiranje pedagoške prakse na integrirani, tj. cjeloviti način, omogućuje djeci učenje s razumijevanjem, prepoznavanje svrhe učenja i sposobnost korištenja novostečenoga znanja u svakodnevnom životu (Slunjski, 2006). O prirodnom načinu na koji dijete uči i poticanju razvoja rane pismenosti govore i Neuman i Roskos (1993) objašnjavajući da taj prirođan proces često prolazi, a da ga odgajatelj ni ne primijeti te da se odvija u svakodnevnim situacijama kroz socijalnu interakciju među djecom.

„Ako bi djeca trebala koristiti govorni i pisani jezik na način koji će ih osnažiti, njihova gradnja znanja treba obuhvatiti procese jezika (govor, slušanje, čitanje, pisanje),

kroz edukativne, kao "prirodne" oblike učenja, i poticajno okruženje unutar kojeg će na smislen način koristiti jezik" (Neuman i Roskos, 1993, str. 11). Budući da način na koji je oblikovan prostor u vrtiću, kao i ponuda materijala, određuju kvalitetu dječje izgradnje znanja, dječja iskustva vezana uz početno pisanje i čitanje ne bi trebala biti ograničena na određeni dio sobe u kojem se nalaze slikovnice ili na mjesto gdje se rješavaju radni listovi u sklopu pripreme za školu pod vodstvom odgojitelja. Da bi se na kvalitetan i djeci primjereno način poticao razvoj rane pismenosti, svaki od centara aktivnosti, na koje je podijeljena soba dnevнoga boravka dječjeg vrtića, trebao bi sadržavati materijale za pisanje i čitanje vezane uz određenu vrstu znanja, vještina i igru koju određeni centar i materijali u njemu potencira. Djeca imaju potrebu izraziti svoje ideje i razmišljanja na različite načine: crtanjem, slikanjem, simboličkom igrom, modeliranjem, konstruiranjem itd., a svi ti načini predstavljaju temelje za razumijevanje konteksta i smisla vještina pisanja i čitanja jer „...kada se djeca nalaze u okolini ispunjenoj različitim, svakodnevnim iskustvima vezanim uz pismenost, stječu razumijevanje njezine vrijednosti i značenja, i tada su željna dekodirati i ponovno proizvesti te simbole u svom svijetu" (Curtis, Carter, 2003, str. 149). Osim toga, djeca pamte simbole kojima su okružena, npr. ime određenoga dućana, ili sladoleda, a ako im i odrasli svojim primjerom ukažu na važnost i korist svladavanja vještine čitanja i pisanja, ona će usvajanju te vještine pristupiti s interesom i znatiželjom. Odgojitelj bi trebao, nemametljivo, vlastitim primjerom, pokazati djeci u kojim je sve svakodnevnim situacijama potrebno koristiti vještine čitanja i pisanja (npr. igra doktora podrazumijeva pisanje recepata, gradnja kuće podrazumijeva mjerjenje, bilježenje određenih vrijednosti, crtanje nacrta, igra frizera podrazumijeva pismenu narudžbu potrebnih preparata za njegu kose itd.) Dakle, i simbolička igra ima izuzetno važnu ulogu u razvoju rane pismenosti jer otvara nebrojene mogućnosti razvijanja vještina početnoga pisanja i čitanja kroz imitaciju društvenoga života i rada, odnosno imitaciju odraslih u njihovim svakodnevnim aktivnostima.

Opis vježbi za razvoj fonološke svjesnosti u redovitome vrtiću

Budući da smo dobili suglasnost ravnateljice Dječjega vrtića *Grigor Vitez*¹ u Samoboru da smijemo fotografirati materijale koji se koriste u vrtiću kao metodički artefakti za poticanje jezičnih vještina, materijale ćemo prikazati slikom te potom opisati vježbe u kojima se koriste. Neke od materijala izradili su odgojitelji iz Dječjeg vrtića *Grigor Vitez*, a opisane vježbe odgojitelji svakodnevno provode s djecom koja u aktivnosti žele sudjelovati.

¹Opis vježbi preuzet iz Franc, Vendi (2015) *Razlike u fonološkoj svjesnosti i ranome poznavanju slova kod djece predškolske dobi iz Montessori i redovitoga programa i njihov utjecaj na početno čitanje*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb. str. 57-61.



Slika 1. Drvena slova

Slika 1. prikazuje drvena slova koja se nalaze u drvenoj kutiji, a vježbe koje se njima provode, provode se tako da dijete samostalno izabire slova od kojih slaže riječ po osobnom izboru ili naputku odgojitelja.



Slika 2. Slikovna abeceda

Na slici 2. prikazana je slikovna abeceda koja sadrži 150 drvenih pločica. Djeca kroz igru slagalicom uče slova te otkrivaju govoreni i pisani oblik riječi istražujući slovo po slovo, odnosno glas po glas. Dijete samostalno ili uz pomoć odgojitelja izabire riječ koju potom uz pomoć odgojitelja analizira na glasove. Igra sadrži 120 pločica na kojima su nacrtani pojmovi i 30 pločica sa slovima. Cilj je ove vježbe prvo otkriti pojmove na slici, potom prepoznavanje prvog slova u riječi, a kasnije i usvajanje slova abecede odnosno usvajanje abecednog načела (Čudina-Obradović, 2003)



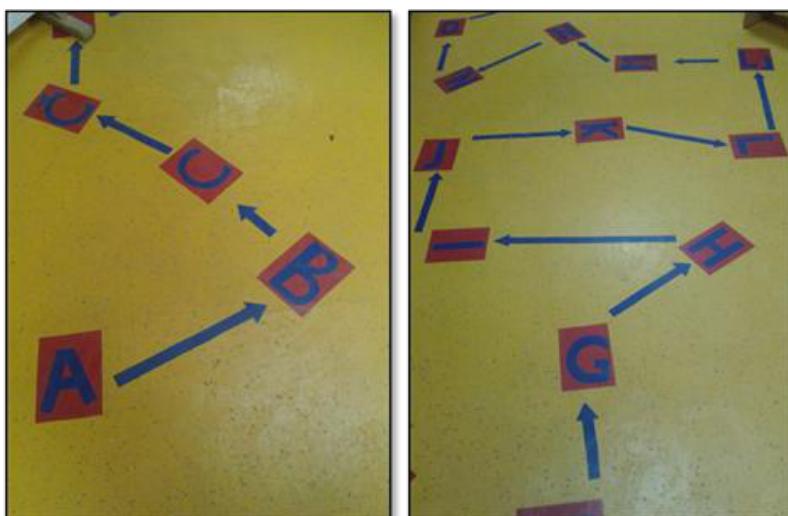
Slika 3. Slagalica

Slika 3. prikazuje slagalicu koju su izradile odgojiteljice, a koju djeca slažu redoslijedom da bi dobila sliku određenoga pojma, a na svakom dijelu toga pojma ili predmeta nalazi se početno, srednje ili zadnje slovo od koje se riječ sastoji. Cilj je ove vježbe razvoj fonološke svjesnosti u tako da dijete locira glas/slovo u inicijalnom, medijalnom i finalnom položaju. Vježba se može nastaviti i odgojiteljevim poticanjem djeteta da se sjeti i kaže još nekoliko riječi koje određeni glas/slovo imaju na početku, u sredini ili na kraju riječi.



Slika 4. Slova abecede

Na slici 4. prikazana su slova abecede koja su početkom akademске godine odgojitelji ili djeca napisali na papiru. Aktivnost koju odgojitelji često provode jest da potiču djecu da se sjete što više riječi koje počinju određenim slovom. Nakon što su se sjetili riječi koja počinje određenim glasom/slovom, pišu je na papir na kojem je napisano početno slovo riječi koje su se sjetili. Cilj je i ove vježbe poticanje fonemske svjesnosti, prepoznavanje prvoga glasa/slova u riječi.



Slika 5. Staza abecede

Slika 5. prikazuje stazu abecede koja vodi do sobe u kojoj se nalazi skupina djece predškolske dobi. Riječ je o slovima koja su zalijepljena na podu hodnika i koja abecednim slijedom slova i strelicama vode do sobe.



Slika 6. Prekrivaljka - višak u rimi

Na slici 6. prikazan je pribor kojim se provodi aktivnost za poticanje razvoja ili provjere svjesnosti o rimi tako da se djeci ponudi kartica koja sadrži tri različita pojma od kojih se dva rimuju. Aktivnost se provodi tako da odgojitelj pita dijete nazive predmeta ili pojmove koji se nalaze na kartici te potom provjeri čuje li dijete da se dvije od tri riječi rimaju. Nakon toga odgojitelj predloži djetetu da prekrije riječ koja se ne rimuje. Aktivnost se provodi uglavnom s djecom od 5 godina nadalje, no moguće je i ranije, što ovisi o djetetovom individualnom kognitivnom i emocionalnom razvoju. Cilj je ove vježbe poticanje razvoja fonematskog sluha i intersilabičke svjesnosti.



Slika 7. Prepoznavanje prvoga glasa u riječi

Slika 7. prikazuje kartice slova i pojmoveva ispod kojih je napisan naziv kojemu nedostaje prvo slovo. Aktivnost se provodi na takav način da odgojitelj pita dijete kako se naziva predmet ili pojmom koji je prikazan na slici. Kada dijete točno odgovori, odgojitelj predlaže djetetu da analizira riječ na glasove. Nakon što je dijete analiziralo riječ na glasove, odgojitelj pita kojim glasom/slovom počinje riječ. Vježba je namijenjena djeci od 5 godina nadalje i služi poticanju razvoja fonološke svjesnosti, širenju i bogaćenju rječnika.

Zaključak

Iz prikaza aktivnosti vježbi kojima se potiče razvoj fonološke svjesnosti kao jednog od prediktora predčitačkih vještina i sposobnosti, možemo zaključiti da „Sposobnost čitanja leži prije svega u sposobnosti da dekodiramo nove riječi“ (Dehaene, 2014, str. 257). O napredovanju djece u čitanju pisao je Share (1999) i ustanovio da će djeca postići uspjeh u čitanju samo onda kada se mogu „samopodučavati“. Naime, jedino onda kada su ovladali podudarnostima grafema i fonema, djeca mogu dešifrirati izgovor novoga niza i povezati ga sa značenjem. To potvrđuje tezu, s kojom se možemo složiti, da bi dijete dobro naučilo čitati, ono mora „primiti dobro strukturiranu poduku iz grafema i fonema“ (Dehaene, 2014, str. 258). Djeca koju se poučava fonetskim i fonološkim vježbama još u

predškolskim ustanovama i koja su svladala slova, pokazala su se uspješnijima pri čitanju novih riječi i pseudo riječi i pokazala su najbolje rezultate iz razumijevanja teksta (Ehri i sur., 2001), a razumijevanje pročitanog jest osnovna svrha vještine i sposobnosti čitanja (Čudina-Obradović, 2014). Slijedom navedenoga, može se zaključiti da opisane i ine vježbe koje se svakodnevno provode u vrtićima u kontekstu strukturiranih aktivnosti s djecom ne samo predškolske nego i rane dobi, pridonose bržem i lakšem svladavanju predčitačkih odnosno čitačkih vještina i sposobnosti.

Literatura

- Apel, K., Masterson, J. (2004). *Jezik i govor od rođenja do šeste godine. Od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti - potpuni vodič za roditelje i odgojitelje*. Lekenik: Ostvarenje.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J. (2010). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read (3.rd ed.) Washington, DC National Institute for Literacy preuzeto s: <http://goo.gl/ON1msr> (14.06.2010.)
- Bus, A. G., IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies, *Journal of Educational Psychology* 1999, 91(3), 403-414
- Curtis, D., Carter, M. (2003). *Designs for living and learning: Transforming early childhood environments*. Yorkton Court, St. Paul: Readleaf Press.
- Čudina-Obradović, M. (2003). *Igram do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja: Od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Dehaene, S. (2014). *Čitanje u mozgu*. Zagreb: Algoritam.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. i Wilows, D. M. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research* 71, 393-447.
- Franc, V. (2015). *Razlike u fonološkoj svjesnosti i ranome poznavanju slova kod djece predškolske dobi iz Montessori i redovitoga programa i njihov utjecaj na početno čitanje*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. (2012). *Test za procjenjivanje vještina čitanja i pisanja (PredČIP)*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kuvač Kraljević, J., Olujić, M. (2015). Kasni jezični razvoj. U J. Kuvač Kraljević (ur.). *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Moomaw, S., Hieronymus, B. (2008). *Igre čitanja i pisanja – Aktivnosti za razvoj predčitalačkih vještina i početnog pisanja u predškolskoj dobi i prvom razredu*. Buševac: Ostvarenje.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (<http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>, preuzeto: 3. ožujka 2017.)
- Neuman, S. B., Roskos, K. A. (1993). *Language and literacy learning in the early years – An integrated approach*. Orlando, Florida: Harcourt Brace College Publishers.

- Pavličević-Franić, D. (2005). Komunikacijom do gramatike. Zagreb: Alfa.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma; u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-taching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology* 72 (2), 95-129
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Tomić, D. (2013). *Odnos fonetskoga i fonološkoga razvoja glasa /r/ kod djece u dobi od 3 do 7 godina*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Trehearne, M. P. (2011). Learning to Write and Loving It! Preschool-Kindergarten. Thousand Oaks, CA. Corwin Press

Activities for the Development of Phonological Awareness in Preschool Institutions

Vendi Franc and Božica Vujić

Abstract – Phonological awareness is considered one of the predictors of the development of pre-reading and reading skills. Research into phonological awareness in the field of early language development and early literacy (Čudina-Obradović, 2003; Neuman & Roskos, 1993) indicates that continuous implementation of exercises for the development of phonological awareness in preschool age contributes to faster and easier development of pre-reading and reading skills. The objective of the present paper is to give an overview of metalanguage exercises applied in public preschool institutions to increase the level of phonological awareness in early and preschool-aged children with normal language and cognitive development. In addition, this paper emphasise the need for the implementation of these and similar exercises not only in the last year of preschool education, but also during the whole period of early language and speech development in early and preschool-aged children.

Key words: pre-reading skills; early and preschool-aged child; phonological awareness.

Motorička i sportska aktivnost: temeljne postavke za cjeloviti odgoj novih naraštaja. Promišljanja, uključivi modeli integracije i uzajamnosti.

Anna Lisa Gasparini i Ružica Bjeličić

DV Zraka sunca, Križevci, Hrvatska
info@zraka-sunca.hr

Sažetak – U ovome radu razmotriti ćemo koncept ograničenja, tegoba, prepreka u motoričko-sportskoj djelatnosti kako bismo detektirali njihove „pozitivne strane“, uspoređujući pritom pristupe iz prošlosti s onim suvremenima prema kojima se svakom pojedincu priznaje pravo na ispunjenje vlastitih potreba i želja. Razmotrit će se zašto se motorička djelatnost i sport pokazuju djelotvornima za cjeloviti odgoj. Natjecanje nas potiče da izrazimo najbolje od sebe, priznajući da će se uvijek naći netko još bolji. Upravo nas to paradoksalno čini boljima. Vidjet ćemo da se vrednote igre i natjecanja razvijaju upravo kroz sučeljavanje s drugim. No, koja je uloga pravila kao uvjeta za osobnu slobodu? Motorička aktivnost i sport, dobro ostvarene i vođene, čuvaju i razvijaju u sebi sposobnost prepoznavanja i vrednovanja različitosti i tuđih iskustava što se otkriva kao dar, energija... Pokreću se uključivi načini za integraciju kako bi se oslobođio prostor za bogatstvo u različitosti. U tim dinamikama koncept o uzajamnosti temeljni je element. Primjer dobre prakse: Kocka Sport4peace, didaktičko pomagalo u Dječjem vrtiću Zraka sunca u Križevcima.

Ključne riječi: integracija, kocka Sport4peace, ograničenje, uključivost, uzajamnost.

Motorička i sportska aktivnost ima začuđujuću sposobnost koja nam omogućava prevladati prepreke, ograničenja, tegobe, ali nam isto tako omogućava da se uključimo i integriramo te da srušimo prepreke na svim poljima i društvenim kontekstima.

Koncept limita ili granice

Što je limit? Prvi odgovor nalazimo u etimološkom značenju riječi koja potječe od dviju latinskih riječi: limes/limitis: što znači granica; limen/liminis: vrata koja se otvaraju da bi se ušlo u nove dimenzije.

Pitanje granice se odnosi na sva područja naše egzistencije

Dok izgleda da znanost i tehnologija ruše sve barijere, nove prepreke, granice i zidovi podižu se svakodnevno zbog ekonomskih, vjerskih, etničkih i političkih razloga. Želja za prevladavanjem postavljenih granica upisana je u našoj vlastitoj prirodi. U antici se prevladavanje postavljenih granica smatralo riskantnim ili pak oskrnućem božanstva. Najveća je prednost suvremenog doba u negaciji obveza i granica. Suvremena misao htjela je izazvati prirodu i pravila koja su nastajala kroz vjekove kako bi se dokazala superiornost čovjeka u odnosu na beskraj svemira i moć prirode. No, danas se javljaju nove neprilike: kako se orijentirati i osmislitи vlastiti život u situacijama označenim proširenjem osobnih obzora, ali isto tako i najvećim sukobima i složenošću odnosa među narodima i ljudima? Imamo nove mogućnosti, ali i nove prepreke, nepoznate i neočekivane granice.

Tradicionalna društva mogla su ljudima nadoknaditi nedostatke njihovih položaja bilo djelotvornim opravdanjem hijerarhija ili nejednakosti. Danas s obećanjem jednakosti za sve moguće je zadovoljiti sve prohtjeve i želje, doseći vrhove društvenih piramida i time ostvariti moć, bogatstvo, zasluge, prestiž ili popularnost. Sport je nekima postao jedan od najzanimljivijih i najpouzdanijih uspinjača na društvenoj ljestvici.

Nasuprot stecaju, postavljene su mnoge osobne i političke strategije suočavanja s budućim pogreškama, frustracijama: izloženost medijima (široke mogućnosti bavljenja sportom što emocionalno zadovoljava) kao i komercijalizacija (video igre, slot mašine, trgovački centri)

Limit kao instrument spoznavanja

Kad doživimo neku nepriliku, nešto nepredviđeno, ili osjetimo bol, možemo shvatiti da vlastitom voljom možemo pokrenuti naše resurse za koje uopće nismo znali da ih imamo, otkrivajući pozitivne rezerve našeg potencijala. Limit nije naš cilj, niti određenje, a niti granica. Limit je instrument za spoznavanje i razlog za istraživanje. Odvažnost za limit nije samo u uspostavljanju granice tamo gdje nije postajala, nego i izloženost unutar limita, znati kako ga prevladati. Odvažnost je u „dvostrukoj igri“, u izloženosti i prevladavanju, u zatvaranju i otvaranju.

„Uspjeh,“ kako je to zapisao Winston Churchill, „nije nikada definiran, stečaj nije nikada kovan, a ono što se računa jest odvažnost da se nastavi dalje.“

Potrebno je imati odvažnost da bi se razumjelo kako je svako zatvaranje ujedno i otvaranje, da neku granicu treba i preskočiti, te da neki limit treba pomaknuti istog trenutka kad je postavljen.

Prihvati limit

Ima onih koji zbog slabosti, neizvjesnosti egzistencije, pred limitima pozivaju na to da se ponašamo gotovo pomirljivo, pasivno.

Negiranje limita

Ima onih koji ograničenja odlučuju odbijati, negiraju njihovo postojanje, smatrajući

ih tek plodom osobne imaginacije. Na motoričko/sportskom području poziv na negiranje limita nadilazi njegovo psihološko i filozofsko značenje pa izgleda da ta sugestija služi da se podržavaju i opravdavaju komercijalni ciljevi. Prisjetimo se reklamnog spota jednog poznatog proizvođača sportske opreme „Impossible is nothing“ („Ništa nije nemoguće“).

Srušiti i voljeti limite

Spoznati, izazvati, prevladati limite, ponajprije one osobne, sastavni je dio ljudske prirode.

„Pomicati brda ovisi upravo o nama samima,“ (Reinhold Messner, poznati talijanski planinar).

„Tko kaže da je nešto nemoguće ne bi trebao uznemiravati onoga koji to čini.“ (Albert Einstein)

U sportskom svijetu, koji se temelji na natjecanjima, svakako ne nedostaju napetosti, poticaji, motivacija za izazivanjem i prevladavanjem limita.

„Onaj tko pobjeđuje prepoznaće svoj prirodni talent, radi na svojim limitima kako bi ih znao pretvoriti u vještinsku i koristi te vještine u ostvarenju svojih ciljeva,“ (Larry Bird).

„Spremna sam izazvati limite koje nam postavlja povijest, a koje ljudi moraju prevladati kako bi stvorili nove prepreke koje će se redom srušiti. U sportu je kao i u životu.“ (Valentina Vezzali).

Prepostavka je da su limiti resurs, mogućnost za rast, dar, nešto što se voli i priznaje jer otvara povoljne prilike i nezamislive situacije, a to je fascinantno.

Zašto se motorička aktivnost i sport pokazuju uspješnim za cijeloviti odgoj novih naraštaja?

Možemo se upitati: trebaju li motorička aktivnost i sport poučavati kako izazvati limite s odvažnošću ili ih prihvataći s poniznošću?

Valjano učinjen i dobro vođeni sport životna je škola jer pruža priliku da u igri budeš ono što želiš biti izvan igre. To svakako uključuje priznavanje sportskih limita, ljudskih i moralnih.

Zna se da u sportu suočavanje s limitima igra bitnu ulogu. Tko voli sport i cijeni natjecateljsku stranu, dobro zna kako motivacija koja potiče sve zahtjevnije treninge, počiva upravo u želji da se prevladaju vlastiti limiti, da se poboljša osobni primat i vlastiti rezultati.

Ništa nije nemoguće, jer tamo gdje postoje volja i upornost nema limita.

Prema tom konceptu postoji volja za sve višem podizanju ljestvice.

Ako pustimo da nas vodi zdravi natjecateljski duh, čini se da će nam biti sve teže postići osjećaj „nagrađenosti“ za ostvarene rezultate jer ćemo neprestano težiti onom boljem što nas očekuje. Uostalom, upravo nam ta volja (želja) za boljim rezultatima, kroz postupno podizanje ljestvice, dopušta otkriti ono za što smo uistinu sposobni.

Kroz natjecanje potičemo izraziti najbolje ono od nas samih, ali isto tako i priznati da će se uvijek naći netko još bolji. Upravo nas to, paradoksalno, čini boljima.

Najzahtjevniji izazov jest uspjeti priznati humani smisao limita. U tom svjetlu

motorička aktivnost i sport uistinu mogu predstavljati životnu školu. To znači izazvati hrabro naše slabosti, prihvaćajući s poniznošću naše krvake strane. Kako je to zapisala Chiara Lubich u svojoj poruci na kongresu Sportmeeta 2004. godine u Beču pod naslovom „Odgajati i odgojiti se putem sporta ... „sport može otkriti bitnu dimenziju čovjeka bilo u suočavanju s poteškoćama i porazima, bilo kad je pozvan moći u potpunosti prevladati vlastite limite“.

Uloga pravila u motoričkoj, rekreativnoj i sportskoj djelatnosti kao uvjetu slobode

Tko se bavi sportom zna da se treba pridržavati sportskih pravila, zahtijeva svoga trenera, zdravom načinu života, uravnoteženoj ishrani. Postoji jako tjesan odnos između slobode i pravila. Samo po pravilima i zahvaljujući njima čovjek igra u vlastitoj slobodi izazivajući druge da se i sami izlože kušnji. Možemo reći da smo slobodni u igri jednako kao i u životu, upravo zahvaljujući pravilima. Treba slijediti strogi program treninga, odabrati natjecati se s drugima. Ovaj podijeljeni prostor stvara uzajamne sveze, nameće ograničenja lojalnosti i ispravnosti, obvezuje na solidarnost i pravednost.

Slobodni smo uključiti se ili ne u neki sportsku aktivnost, ali kad se odabere više ne možemo činiti sve što poželimo. Ali upravo slobodno pristajanje na pravila pomaže nam živjeti punim plućima i sa zadovoljstvom sudjelovati u natjecanjima.

Izvrsna je pouka koju nam daruje sport: slobodni smo zahvaljujući pravilima (pod uvjetom da su dobra).

Sveza između slobode i pravila omogućuje nam da doživimo prvo lice slobode. Ona se izražava na zrelijim način unutar uzajamnih ograničenja.

Sloboda u sportskoj djelatnosti morala bi se uvijek vezati uz smisao odgovornosti u odnosu na prostor „nas samih“ što nam može pomoći da se zajedno bavimo (koliko je moguće jedan protiv drugoga) onime što nas zajedno oduševljava.

„Sloboda,“ kako nas podsjeća Nelson Mandela, „ne znači samo slomiti vlastite okove, nego i živjeti tako da poštujemo i promičemo i tuđu slobodu.“

Zrela sloboda dakle nije od nekoga darovana ili poslana, nego sloboda koja stremi nečem vrijednom čemu će ostati vjerna.

Zašto sport ima nevjerojatnu sposobnost uključivanja, integracije i uzajamnosti?

Kad se neko dijete poželi baviti nekom sportskom aktivnošću njegovo pitanje nije „Mogu li pobijediti?“ nego „Mogu li igrati?“.

Cum-petere (odakle dolazi riječ kompeticija, natjecanje) u prijevodu znači „stremiti zajedno nekom cilju, pozivajući onoga koji se želi igrati ili baviti sportom. Vrijednost kompeticije (natjecanja) razvija se počev od procesa, raspoloživosti „ulaska u igru“, usvojivši a priori pobijediti ili izgubiti, suočiti se i odmjeriti se s drugima. Onaj drugi u sportu je prijatelj s ulice, jer utakmica je sol sportskog iskustva.. ona nam pokazuje naše talente, naše jake i slabe strane, naše limite, pomaže nam otkriti potencijale.

Onaj, za nas drugi koji je često bio doživljen kao prepreka, suparnik, neprijatelj, zapravo se otkriva kao dar, novi zrak, energija, pružajući nam priliku da izidemo iz nas samih, da se obračunamo s različitošću, da se usporedimo s razlikama.

Evo zašto dobro odrađena i vođena motorička i sportska aktivnost, čuva i razvija po sebi sposobnost da upoznamo i vrednujemo različitost i različite vještine drugih osoba te svijest o tuđem doživljaju. Aktiviraju se uključivi procesi, modeli integracije kako bi se oslobođio prostor za bogatstvo u različitosti. U tim dinamikama koncept uzajamnosti je temeljni čimbenik općeg rasta osobe.

Primjer dobre prakse: Kocka Sport4peace u Dječjem vrtiću Zraka sunca u Križevcima

Projekt Sports4peace provodi se na međunarodnoj razini od strane svjetskog udruženja sportaša, učitelja, trenera, pedagoga i čelnih ljudi u sortu pod nazivom „Sportmeet for a United World“. Ima za cilj putem igre i sportskih aktivnosti, u pojedinačnim i momčadskim natjecanjima kod djece i mladih graditi svijest i promicati izvorne vrijednosti društvenog suživota. Osnova projekta je stav usmjeren na fairplay, na komunikaciju i interakciju: međusobno uvažavanje, usmjerenost na drugoga, pomoći, poštenu igru po pravilima, sposobnost aktivnog slušanja, sposobnost ispriče u slučaju nekorektne igre.

Temelji se na „zlatnome pravilu“. Taj princip „Čini drugima što želiš da drugi tebi čine“ prisutan je u sličnim oblicima u svim kulturama i religijama i danas je zajednička osnova za mnoge interkulturnalne i međureligijske inicijative. Stil života koji se pojavljuje u sportskim igrama postaje pokretač istovjetnog zalaganja u svakodnevnom životu: za društvo koje teži miru i suradnji.

Sports4peace želi djeci prenijeti „kulturu zajedništva koja je usmjerena svakom čovjeku“, za razliku od pristupa usmјerenog isključivo na rezultate u igri, sportu, kao i samom društvu.

Pravila igre

Svako pravilo Sports4peace-a nastoji putem sportskih i motoričkih aktivnosti razvijati sadržaj u takozvanom „zlatnom pravilu“. Svih šest pravila su jednako vrijedna i međuvisna: pružaju priliku u sportu i igri živjeti i osjetiti konkretan izraz mira. Prvo pravilo „Play hard – do your best“ prethodi svim ostalima jer jedino osobnim zalaganjem sport i igra postaju stvarni. Pravila Sports4peace-a ne mijenjaju druga specifična pravila u sportu i igri, već prije svega naglašavaju unutarnji stav svakog sudionika. Pravila nemaju namjeru spriječiti borbeni duh, već pozivaju da se daje najbolje od sebe, da se poštuje drugoga, bio to protivnik ili suigrač.

Prilika za odgoj

Primjena pravila Sports4peace-a pomaže u razvoju djece i mladih u pozitivne ličnosti i prenose im aktivan stil života. Potiče društvene kompetencije i stavove za izgradnju ličnosti koji će im pomoći postati aktivnim sudionicima društva.

Pedagoški koncept: od MENE do TEBE do NAS

Kocka sa 6 pravila igre jedinstveno je didaktičko pomagalo koje za djecu ima ohrabrujući učinak: poziva na igru, potiče interakciju i znatiželju. Osmislio ju je dr. Alois Hechenberger, docent za pedagogiju igre i animaciju.

Play hard – do your best / Dati najbolje od sebe, sudjelovati s veseljem

Cilj: JA

Osobno zlaganje kao polazište

Na području razvoja ličnosti: razvoj samopoštovanja, vjere u sebe i druge, usredotočenost na sadašnji trenutak bilo zbog potreba igre, bilo zbog potreba tima.

Na području interakcije i komunikacije: omogućava aktivnu prisutnost s maksimalnom pozornošću, požrtvovno sudjelovanje na terenu i na klupi.

Podučavanje vrijednostima: vjerovati u vlastite snage, osjetiti da je vlastiti doprinos neizostavan.

Play fair / Igrati poštujući sebe i druge

Cilj: od MENE do TEBE

Biti pošten prema sebi i drugima

Tolerancija i društveno konstruktivan stav: paziti na druge, posebno slabije u timu, korektno se odnositi prema protivniku.

Interakcija i komunikacija: tražiti i prihvatiči ispriku zbog nekorektnog postupanja, o drugima govoriti pozitivno i izražavati poštovanje prema njima. Usvajanje ljudskih karakteristika i podučavanje vrijednostima: držati se postavljenih uvjeta i pravila igre, upoznati i osvijestiti vlastite odgovornosti, kao i odgovornosti drugih.

Hang in! / Nemoj klonuti nikada, čak i kad je teško!

Cilj: od MENE do TEBE

Kako se suočavati s poteškoćama?

Razvoj ličnosti: biti odlučan i prihvatiči izazov, biti izdržljiv u teškim trenucima i u porazu prepoznati priliku.

Usvajanje ljudskih karakteristika i vrijednosti: biti strpljiv u vlastitim postupcima i s drugima, ne biti usredotočen samo na sebe već motivirati druge i znati ih potaknuti. Podučavanje miru: društveno konstruktivne vrline i stavovi pridonose rješavanju sukoba na pozitivan način što smanjuje agresivnost i nasilje.

Take care of! / Poštuj druge, svatko je važan!

Cilj: TI

Imati pozitivan stav prema suigračima

Zajedništvo i timski duh: surađivati s drugima na konstruktivan način i zajednički rješavati probleme, znati odustati od vlastite ideje i želje radi dobrobiti momčadi.

Interakcija i komunikacija: učiniti prvi korak i biti otvoren jedan prema drugome, uključiti sve u igru.

Interkulturnalnost: ići ususret onome tko misli drugačije, prevladati različitosti i shvatiti ih

kao bogatstvo, pomoći drugome i prihvatići pomoć sa zahvalnošću.

Celebrate! / Veseli se tuđem uspjehu kao vlastitom!

Cilj: MI

Iskusiti veselje i podijeliti ga s drugima.

Empatija: znati ući u situaciju drugoga i podijeliti svaku stvar s njim, shvatiti i osjetiti misli i osjećaje, aktivno slušanje i razumijevanje.

Solidarnost i suodgovornost: motivacija drugih i priznanje na uspjehu i zalaganju, razlog za veselje je kako vlastiti tako i uspjeh drugoga.

Razvoj ličnosti: znati pobjeđivati i gubiti, uživati u postignutom cilju bez obzira na konačan ishod.

Make a difference! / Velike ciljeve moguće je postići samo zajedno!

Cilj: MI

Snažno iskustvo zajedništva

Interakcija i komunikacija: otkloniti sebične misli onoga tko gleda samo vlastitu korist, napraviti konkretnu stvar za nekoga u postizanju nekog cilja.

Učenje interkulturnalnosti nastojati u drugome vidjeti prije svega pozitivnu stranu, onaj koji daje i koji je otvoren prema drugome primiti će i osjetiti blagodat radosti. Usvajanje ljudskih karakteristika i podučavanje vrijednostima: iskustvo zajedništva znači obogaćivanje, motivaciju i međusobni poticaj, svaka osoba je važna, neovisno o njenoj simpatičnosti, sportskim rezultatima ili postignućima.

Tri ključne točke svake aktivnosti Sports4peace-a

Što nalaže Sports4peace?

Prihvaćaju li sudionici „zlatno pravilo“ kao zajedničko polazište?

Odlučuje kocka: zajedno baciti kocku i razumjeti što nalaže pravilo za tu sportsku aktivnost ili igru. Spremni? Idemo! Odmah, igrajući, primijeniti pravilo dobiveno bacanjem kocke.

Time-out za „zlatne krugove“

Svaki „zlatni krug“ predstavlja idealno ostvarenu akciju u duhu pravila igre Sports4peace-a: obraća se pozornost na to koliko je akcija sukladno „zlatnom krugu“ svatko ostvario ili uočio u akcijama suigrača i ukratko sudionici objašnjavaju kako se zaslužio „zlatni krug“.

Ostaviti vlastiti trag – isplesti svjetsku mrežu mira: na internet stranicama www.lifestyle4peace.org moguće je virtualno skupljati vlastite „zlatne krugove“ i tako plesti svjetsku mrežu mira. To nam pomaže postati uvjeren da se malim stvarima gradi univerzalan mir, a on započinje s neizostavnim vlastitim doprinosom.

U Dječjem vrtiću Zraka sunca Križevci kocku za sport koristimo prilikom igre i sportskih aktivnosti. Posebno je važna kad djeca sudjeluju na gradskim sportskim natjecanjima. Prije natjecanja bacamo kocku i nastojimo primijeniti pravilo u praksi.

Primjerice, prilikom gradske utrke u Križevcima dijete iz našeg vrtića je na cilju propustilo drugog natjecatelja, jer nisu oboje mogli istovremeno proći kroz cilj.

Važna je i uključenost svih. Proteklih godina uključivala su se sva djeca u sportska natjecanja: Gradske sportske igre vrtičanaca, Olimpijski festival dječjih vrtića i Utrka grada Križevaca.

Odgoj predškolske djece zasniva se na humanističko razvojnoj koncepciji čiji je važan dio ideja o vrijednostima demokratskih odnosa među ljudima. S tim u vezi, jedan od bitnih zadataka odgojno obrazovnog rada je „poticanje društvenosti, suosjećanja, osjetljivosti za potrebe drugih, težnje da se sudjeluje s radošću i pomogne ugroženom, surađuje i dogovara, provodi zajedničke dogovore“ (Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja, 1991.)

Inkluzija djece s teškoćama otvara jednu dodatnu dimenziju prihvaćanja, onu koja omogućuje kvalitetan suživot. Inkluzijom se i zdravoj djeci omogućuje upoznavanje, prilagođavanje i prihvaćanje vršnjaka koji su po nekim potrebama, sposobnostima i ograničenjima drugačiji od njih. Tako odgajamo ljude koji će bez predrasuda komunicirati i živjeti jer uče o tolerantnosti, empatiji i uvažavanju različitosti.

Nas odrasle stavlja u situaciju da se u svakodnevnoj komunikaciji s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima suprotstavimo predrasudama, neznanju i strahu.

Kocka za sport daje inkluzivnu dimenziju igre i dimenziju iščekivanja, a djeca svoju igru često intuitivno prilagođavaju potrebama i mogućnostima suigrača.

Za dijete s motoričkim teškoćama sudjelovanje u sportskim aktivnostima omogućuje jačanje pozitivne slike o sebi i svojim mogućnostima s obzirom da uviđa kako ima i nekih sličnosti, a ne samo različitosti u odnosu na svoje vršnjake. Dijete razvija samovrednovanje – samoprocjenu: Što mogu - što (još) ne mogu - Ovo sam dobro napravio - Ovo mi je najbolje uspjelo, prihvaćenost od drugih, suradnja, uspješnost, inicijativnost, ustrajnost, natjecateljski duh.

Djeca s motoričkim teškoćama sudjeluju u disciplinama po vlastitom izboru i koliko im ograničenja dopuštaju i pokazuju veliko zalaganje i zadovoljstvo postignutim uz bodrenje svojih suigrača i odgajatelja.

Povratne informacije od roditelja, sustručanjka i sportskih institucija pokazuju pozitivan utjecaj kocke za sport.

S.M. (roditelj): Moje dijete uopće ne voli gubiti i teško prihvata poraz pa sam se iznenadila kad sam vidjela njegovu reakciju na osvojeno drugo mjesto u utrci. Poslije je rekao: „Kocka je rekla da dam najbolje od sebe i i ja jesam.“

A.S. (odgojitelj): Korištenje kocke prilikom različitih sportskih aktivnosti olakšava mi rad jer svatko ima pravo probati, pogreške su dopuštene i djeca postaju svjesna da postoji mogućnost poraza.

T.H. (odgojitelj): Uočila sam kako kocka pomaže djeci, usmjerava ih da budu korektni jedni prema drugima, strpljivi, raduju se s drugima, daju sve od sebe. Uvidjela sam da je jako važno da ih se usmjeri u trenutku pred samo natjecanje. Kocka nam pomaže da djeca spoznaju kako je važnije od pobjede ili poraza uživanje u sportu i igri.

D.K. (tajnik Zajednice sportskih udruga Križevci): Od prošle godine (2017.) prihvatili smo prijedlog vrtića Zraka sunca i koristimo kocku za sport na gradskim

sportskim natjecanjima i tako i drugoj djeci i kolegama dajemo priliku da osjete ovu inovativnu ideju u sportu.

Uloga učitelja i animatora

Učitelji, odgajatelji i animatori koji koriste pravila Sports4peace biti će prije svega oslonac i model djeci budu li prvi koji će se držati pravila i budu li s posebnom pozornošću vodili sportske aktivnosti. Mnogi stručnjaci naglašavaju važnost modela i objašnjavaju što znači biti primjer drugima. Schultz von Thun piše: „Sadržaji se prvenstveno prenose putem umijeća uspostavljanja interpersonalnih odnosa“. Ruth Cohn potvrđuje: „Odnosi su važniji od sadržaja. Uči se od onog kojeg volite.“

Literatura

- Bergamasco, Mauro, Bergamasco Mirco, Rampin Matteo, (2011). *Andare avanti guardando indietro. La filosofia del rugby*. Milano: Ponte Delle Grazie
- Birkhoff J. M., Tavani M., (2007). Dalle menomazioni alle funzioni, alle disabilità alle attività, dall'handicap alla partecipazione”, *Rivista trimestrale Difesa Sociale*, 2, 175.
- Bobbio N., (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Et Saggi
- Breslauer, N., Delija, K., Bokor, I. (2005). Relations between anthropological characteristics and performance in school athletics of girls involved in extracurricular sporting activities. In D. Milanović i F. Prot (2005). *Proceedings of the 4th International Scientific Conference on Kinesiology „Science and Profession – Challenge for the Future“*, Opatija, September 7-11, 2005 (pp. 94-97). Zagreb: Faculty of Kinesiology.
- Breslauer N., Nikolić I., Horvat V. (2007). *Stellungnahmen der Studierenden den körperlichen Übungen gegenüber in Bezug auf ihren Indeks der körperlichen Maße*. Kutatások, Azeötvös József Főiskolán, Baja Város 2007. (ur. M. János), 443-449.
- Caput Jogunica, R. i Čurković, S. (2007.). Indeks tjelesne aktivnosti i fitness samoprocjena studenata Agronomskog fakulteta u Zagrebu. U: M. Andrijašević (ur.), *Zbornik radova Sport za sve u funkciji unaprjeđenja kvalitete života*. (str. 319-326). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Čurković, S., Bagarić, I., Straža, O., i Šuker, D. (2009.). Angažiranost studenata u sportsko-rekreativnim izvannastavnim aktivnostima tjelesne i zdravstvene kulture. U B. Neljak (ur.), *Zbornik radova 18. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*. (str. 400-403). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Chiappetta Cajola L. (2012). *Didattica del gioco e dell'integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Colapietro C. (2011). *Diritti dei disabili e costituzione*. Napoli: Editoriale Scientifica.
- Crepaz P. (2005). Educare ed educarsi attraverso lo sport. *Rivista bimestrale di cultura Umanità Nuova*, 2, 158.
- Crepaz P., (2003). Una cultura della sconfitta, per unanuovacultura della vittoria. *Rivista bimestrale di cultura Umanità Nuova*, 6, 150
- D'Avenia A. (2011). *Cose che nessuno sa*. Milano: Mondadori,
- D'Avenia A. (2016). *L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarti la vita*. Milano:

- Mondadori.
- De Beni M., Šimović V., Gasparini A. (2012). *Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda*. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- De Siervo U. (2000). *Libertà negative e positive, in a cura di Belli R. Libertà inviolabili e persone con disabilità*. Milano: F. Angeli.
- Findak, V. (1992). *Metodički i organizacijski oblici rada u edukaciji, športu i športskoj rekreatciji*, Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Findak, V. (1999). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture. Priručnik za nastavnike tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.
- Findak V., Prskalo I. (2004). *Kineziološki leksikon za učitelje*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Foggetti N., (2009). Diritti umani e tutela delle persone con disabilità: la Convenzione delle Nazioni Unite del 13 dicembre 2006. *Riv. coop. giur. int.*, 98.
- Habermas J. (2008). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Universale Economica Feltrinelli
- Hechenberger, A. (2007). *Bewegte Spiele für die Gruppe*, Verlag: Ökotopia
- Huizinga, J. (1979). *Homo Ludens*, Torino: Einaudi
- Mounier, E. (2004). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Natoli, S. (2010). *L'esperienza del dolore*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2002). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erikson.
- Panunzio S. P. (1998). *Il cittadino handicappato psichico nel quadro costituzionale*. in AA.VV. *Scritti in memoria di Pietro Gismondi*, III. Milano: Giuffrè
- Sindoni, P. (2015). *L'altro*. Padova: Messaggero
- Soresi, S., (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Bologna: Il Mulino.
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004.). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Slunjski E., Vujičić, L., Burić, H., Jaman-Čuveljak, K., Pavlic, K., Franko, A., Plaza Leutar, M., Guštin, D., Drviš D. (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Motor and sport activities: fundamental areas for a holistic education of new generations. Reflections, inclusive paths of integration and of reciprocity.

Anna Lisa Gasparini and Ružica Bjeličić

Abstract – We will address the concept of limit, discomfort and barrier in the field of motor and sports activities, to capture their "positive colors", comparing past approaches with modern ones, according to which each person is recognized the right to see the fulfillment of their needs and desires. We will reflect on why motor activity and sport are effective to an integral education. By competing we are pushed to express the best of ourselves, but also to admit that there will always be someone better... Paradoxically, this is precisely what makes us better. We will see that the values of game and competition develop from the interaction with each other. But what is the role of rules as a condition for individual freedom? Motor activity and sport, when well implemented, preserve and develop the ability to know and value the difference and experience of the other, revealing themselves as a gift, as energy ... They activate inclusive integration paths to make room for the richness of difference. In these dynamics the concept of reciprocity is a fundamental element. An example of good practice: the dice of Sport4peace, teaching aid the Sunbeam Kindergarten of Križevci.

Key words: inclusion, integration, limit, reciprocity, Sport4peace dice

Odgoj za nenasilje primjenom metode forum-kazalište

Iva Gruić¹, Maša Rimac Jurinović¹ i Ana Škarec²

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska¹
OŠ Sesvetski Kraljevec, Sesvetski Kraljevec, Hrvatska²
iva.gruic@ufzg.hr; masa.rimacjurinovic@ufzg.hr; ana.skarec@gmail.com

Sažetak – Nasilje ugrožava i ponižava ljudsko biće, a nerijetko se događa u školama te su djeca i mladi izloženi različitim oblicima nasilja. Stoga, odgoj za nenasilje postaje dio suvremenih školskih kurikula, a podrazumijeva usvajanje i korištenje znanja, vještina i stavova vezanih uz nenasilno rješavanje sukoba, nenasilnu komunikaciju i razvoj socijalnih vještina. Nenasilno ponašanje može se, između ostaloga, usvajati pomoći dramskih tehniki i metoda. U radu se prikazuju mogućnosti i potrebe odgoja za nenasilje primjenom dramske metode forum-kazališta. Rezultati istraživanja, potom analiza iskustava i mišljenja učenika (sudionika u forumu) o viđenim forum-predstavama pokazuju spremnost učenika za traženje nenasilnih rješenja problema. Osim toga, učenici pozitivno komentiraju forum-kazalište te bi u njemu voljeli sudjelovati i u budućnosti. U radu se ukazuje na potrebu implementacije dramskih tehniki i metoda u nastavne programe i školske kurikule.

Ključne riječi: dramski odgoj, forum-kazalište, odgoj za nenasilje, socijalne vještine, sukob

Uvod

Odgoj za nenasilje, snažna je sintagma koja implicira razne utjecaje i djelovanja na mlade ljude kako bi u njihovom svijetu vladao duh nenasilja. Zauzimanje za nenasilje počiva na holističkoj slici svijeta i vjerovanju u kreativni potencijal svakog čovjeka (Uzelac, Bognar i Bagić, 1994). Dakle, svaki čovjek, koji ima razvijene socijalne vještine, sposoban je uspostaviti komunikacijsku i surađujuću vezu sa svojom okolinom (Čudina-Obradović Težak, 1995). Međutim, današnje društvo skljono je nesilnom ponašanju i promatranju nasilja, a razvoj medija i tehnologije povećao je njegovu prisutnost u našim svakodnevnim životima. Štoviše, postoje znanstvene teorije koje povezuju štetno djelovanje tehnologije i imitativnoga nasilja koje je biološki uvjetovano (Iacoboni, 2012). Političke i društvene prilike u svijetu pokazuju kako je problem nasilja itekako aktualan u 21. stoljeću. Televizijske vijesti, mrežni i dnevni tisak svakodnevno nas izvješćuju o velikom broju žrtava. Što možemo učiniti kako bismo dobili generaciju mladih ljudi

sklonih miru, kako bismo ih odgojili u duhu nenasilja i pripremili ih za primjерено reagiranje na nasilje kojim su okruženi i izloženi?

Važnu, katkad i najvažniju ulogu u odgoju za nenasilje imaju institucionalni odgoj i obrazovanje. Stoga, trebamo (sebi) učestalo postavljati sljedeća pitanja: Što učimo djecu u školama i kako ih odgajamo? Što možemo učiniti kako bismo ih senzibilizirali i potaknuli na djelovanje te kritičko propitivanje onoga što se događa oko njih? Mogu li učitelji, pedagozi i drugi pedagoški djelatnici odgajati za nenasilje?

Programi prevencije nasilja u školama dobar su korak prema odgoju za nenasilje. Međutim, osnovni pristup u takvim programima (pre)često je predavanje. No, je li dovoljno da djeca samo slušaju o nasilju ili se može i njih aktivnije uključiti u proces stvaranja nenasilnoga okruženja? Vjerujemo da se o tlačenju ili nasilju mora učiti i iskustveno, u kontroliranim uvjetima u kojima sudionicima nudimo zaštitu. Upravo takav način iskustvenoga učenja koji cjelovito angažira učenika možemo nazvati dramskim odgojem.

Prema definiciji Hrvatskoga centra za dramski odgoj, dramski se odgoj definira kao „skup metoda poučavanja i učenja koje se koriste dramskim izrazom kao čovjekovom sposobnošću kojom se on služi tijekom sazrijevanja i odrastanja. Dramski odgoj nema za svoj cilj profesionalno bavljenje dramskom umjetnošću ili tek njezino lakše razumijevanje. Dramski odgoj prije svega odgaja za život i namijenjen je svoj djeci“ (www.hcd.hr). Polazeći od te definicije i proširujući je podjelom na dramska područja, Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović (2017) ističu da dramski odgoj predstavlja svaki oblik rada s djecom i mladima pa i odraslima kojim se omogućava sudionicima da se upoznaju s dramskim medijem kao gledatelji (pasivno) i kao sudionici (aktivno). Dramski odgoj čine tri velika područja koja se nerijetko isprepliću i preklapaju: dramska kultura, dramsko stvaralaštvo i dramsko izražavanje. Pritom je upravo dramsko izražavanje svojim karakteristikama usmjereni ka učenju i poučavanju te cjelovitom razvoju učenika.

U ostvarivanju ciljeva triju područja primjenjuju se dramske tehnike i metode. Dramskim tehnikama nazivamo jednostavnije oblike rada, a svaka dramska tehnika na svoj način organizira rad na razini jedne pojedinačne, kraće aktivnosti i na svoj način angažira sudionike. Dramske tehnike mogu se koristiti pojedinačno tijekom nastave iz različitih nastavnih predmeta (npr. dramska igra), a češće ih se, ipak, koristi u okviru neke od opisanih dramskih metoda. Dramske su metode složeniji oblici rada, a kao metode možemo izdvojiti oblike koji imaju zadane elemente unutrašnje strukture rada: forum-kazalište; procesna drama; ogrtač stručnjaka; skupno osmišljavanje predstave i njezina izvedba; priprema i izvedba predstave prema dramskome predlošku; literarna i teatrološka analiza dramskoga teksta; analiza izvedbe, odnosno predstave. Prema Gruić i sur. (2017) ove dramske metode imaju svoja unutrašnja pravila o strukturiranju rada u većim cjelinama.

Forum - kazalište – dramska metoda nenasilnog rješavanja problema

Pedagogija potlačenih P. Freirea utjecala je na razvoj kazališta potlačenih (Lukić,

2016), a unutar kazališta potlačenih A. Boal uspostavio je tri metode: nevidljivo kazalište, kazalište slika i forum-kazalište. Forum-kazalište je kazališna igra s pravilima u kojoj se prikazuje neriješen problem za koji se poziva publika, gledatelji-izvođači tj. „spect-actors“ (Boal, 1995, str. 40), da predlože i odigraju rješenja. Međutim, forum-kazalište je i način preobražaja društva (Boal, 2009) jer je utemeljeno na djelovanju, a radi se o obliku participativnoga i improvizacijskog kazališta. Osim toga, ono je oblik umjetničkog i intelektualnog nadmetanja između gledatelja-izvođača koji žele promijeniti ishod forum-priče i glumaca koji žele na sve moguće načine privesti priču prvotno zamisljenom kraju, odvija se u privremeno oslobođenom prostoru u kojem se, zajedničkim snagama izvođača i publike, ukida jednosmjerma i nasilna komunikacija koju često susrećemo u svakodnevnom životu (Krušić, 2007).

Aktivno sudjelovanje publike mijenja samu narav kazališta, ali i narav pojedinca stečenim iskustvom jer ono što doživimo na *vlastitoj koži* ostavlja dublji i upečatljiviji trag. Pojava se lakše razumije sudjelovanjem, a proživljeno iskustvo korisno je i za učenje na vlastitim greškama, ali i za učenje općenito. Činjenica je da bez sudjelovanja publike, nema niti forum-kazališta (Krušić, 2007). U forum-kazalištu publika je pozvana ponuditi rješenje, ispitati što više mogućnosti, usprotiviti se, ohrabriti i utješiti žrtvu. Čineći to unutar fikcije kazališnoga čina, publika se priprema za suočavanje sa stvarnošću. Forum-kazalište ne propovijeda niti nudi savjete i pouke, ono nije dogmatsko, već oslobađa gledatelje-izvođače. U najboljem slučaju forum-kazalište preobražava promatrače u izvođače koji djeluju (Boal, 2009).

Društveni problem koji se rješava treba biti blizak određenoj publici, kako bi interes za njegovo rješavanje oživio i kako bi se temeljio na etici solidarnosti. Boal upotrebljava termin model kada govori o scenama ili predstavama s tim da taj model skupina mora zajednički razraditi (ili odobrati) jer on reprezentira njena razmišljanja, želje i potrebe (Boal, 2016) te mora pružiti i estetsko zadovoljstvo (Boal, 2009). Osim toga, problem koji se prikazuje na sceni uvijek je posljedica nekakva tlačenja i u načelu uključuje vidljive tlačitelje i protagonista koji je potlačen. Sam Boal razlikuje pojmove nasilja i tlačenja i napominje da slučajevi u kojima se prikazuje nasilje nisu ni od kakve koristi forum-kazalištu jer ne prikazuju tlačenje protiv kojeg se može boriti, nego nasilje koje se ne može izbjegći. U osnovnoj motivaciji likova, tlačitelja i potlačenoga, jest da oni posjeduju jednak omjer moći. Forum-kazalište je uvijek moguće kada postoji alternativa, novi i kreativni načini djelovanja dok u suprotnom, ono je fatalističko kazalište u kojem ne postoji način da se izbjegne zadana sudbina (Boal, 2009).

Dakle, forum-kazalište je dramska metoda koja je izuzetno pogodna za problemsko promišljanje o nasilju. Iako forum-kazalište u Hrvatskoj nije novost, u učionicama je ono rijetko korišteno. Točnije, kada se i primjenjuje, umjesto učitelja i nastavnika, forum-predstave postavljaju i vode vanjski suradnici (npr. Savjetovalište *Luka Ritz* i sl.). Kako su takvi sati rijekost i ovise o mnoštvu faktora (financijske mogućnosti, spremnost ravnatelja i stručnoga osoblja na partnerstvo s vanjskim suradnicima, usklađivanje termina i sl.), potencijal forum-kazališta kao nastavne metode ostaje neostvaren.

Istraživanje

U Osnovnoj školi *Mladost* u Zagrebu tijekom školske godine 2015./2016. proveden je projekt identifikacije dramski darovitih učenika i rada s njima nazvan *Drama u Mladosti* (DUM) koji je financiralo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Deset učenika činilo je dramsku skupinu darovitih, a izabrani su u tri kruga procjene baždarenim testovima. Procjenu je vodila mr. sc. Ines Škuflić-Horvat koja je o mogućnostima provjeravanja dramske nadarenosti pisala u radu *Dramska nadarenost i njezino provjeravanje* (2008). Dramska se skupina sastojala od učenika i učenica 6., 7. i 8. razreda. U skupini je bilo 8 djevojaka i 2 mladića. Neki se članovi skupine nisu otprije poznavali jer su različite dobi, stoga je na prvim susretima trebalo, dramskim aktivnostima, uspostaviti koheziju grupe.

Ciljevi rada u ovome projektu bili su, između ostalog, i preuzimanje odgovornosti za vlastitu darovitost te korištenje darovitosti za pomoć lokalnoj zajednici. Upravo stoga, s *dumovcima* se radilo primjenjujući metodu forum-kazališta. Članovi dramske skupine tijekom pet dvosatnih susreta prolazili su razne dramske tehnike koje su ih pripremale za stvaranje i javno izvođenje forum-predstave. Učenici su samostalno izabrali teme svojih forum-priča, a oblikovali su ih uz pomoć voditeljica dramske skupine. Forum-predstave izvodile su se u razredima iste škole pred tri sedma i tri osma razreda.

Forum-predstave trajale su jedan školski sat (45 minuta), a odvijale su se na satima razrednika tijekom prosinca 2015. godine. U njima je sudjelovalo ukupno 110 učenika (od čega 50 učenica).

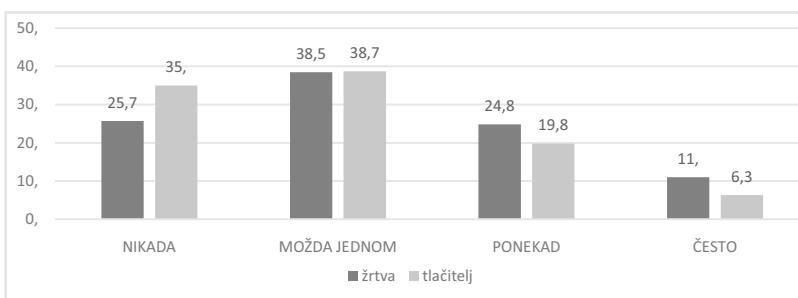
Cilj istraživanja bio je ispitati učeničke stavove o odnosu tlačenja, o doživljaju i iskustvu sudjelovanja u forum-kazalištu, njihovoj percepciji mogućih učinaka foruma te povjeriti zainteresiranost učenika za takav oblik učenja i dramskoga programa u školi. Istraživanja koja bi se bavila praktičnom primjenom forum-kazališta u školama u stranoj literaturi su oskudna, a u Hrvatskoj još malobrojnija. O forum-kazalištu pišu se članci koji sadrže teorijske prikaze i dijele se iskustva s raznih izvedaba forum-predstava, ali u nedovoljnoj mjeri (primjerice, Jakšić Balaž i Gruić, 2014; Rimac Jurinović i Šišak, 2016). Sukladno svemu navedenom, ovo istraživanje usmjeren je i poticanju učitelja, dramskih pedagoga i srodnih stručnjaka na proučavanje forum-kazališta u praksi s posebnim naglaskom na implementaciju u školske programe, bilo u okviru redovitih ili izvannastavnih aktivnosti.

Podatci o provedbi i uspješnosti održanih predstava prikupljeni su sudjelujućim promatranjem. Anketiranje učenika provedeno je tijekom prosinca 2015. godine. Svim sudionicima podijeljen je vlastito konstruirani anketni upitnik kojim su se željeli ispitati njihovi stavovi i mišljenja. Metoda ankete izabrana je kao najjednostavnija te vremenski i finansijski najefikasnija metoda ispitivanja učenika (Gillham, 2000). Ispunjavanje anketnog upitnika dobrovoljno je i anonimno, bez potrebe da se zadovolji očekivanja ispitivača, „zbog čega ispitanci mogu istinitije odgovarati“. (Lanoe, 2002, str. 55). U prvoj fazi koncipiranja upitnika, slijedeći proceduru kako je sugerira Gillham, definirane su ključne teme koje se istražuje upitnikom: razumijevanje nasilja i doživljaj forum izvedbe. Pitanja koja ispituju svaku od navedenih tema grupirana su, kako to sugeriraju Sudman and Bradburn (1983). Za svaku od te dvije teme definirano je po šest pitanja, dok su

posljednja dva pitanja osmišljena tako da se sumira sveukupni dojam. Tamo gdje je bilo moguće upotrijebljena su zatvorena pitanja, prije svega zato što su jednostavnija za ispitanike (Gillham, 2000).

Rezultati i rasprava

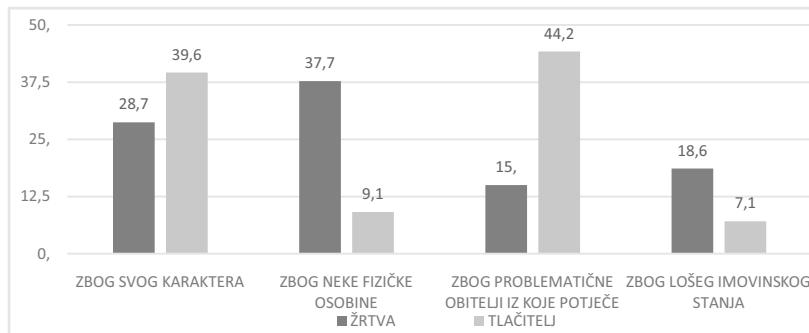
Prva dva pitanja odnosila su se na razumijevanje pojmove tlačitelja i potlačenoga (žrtve). Na temelju pitanja *Kako bi nekome tko ne zna što je to, objasnio/objasnila pojam tlačitelja? Kako bi nekome tko ne zna što je to, objasnio/objasnila pojam potlačenoga (žrtve)?* učenici su najčešće definirali tlačitelja kao osobu koja maltretira potlačenoga. Velik broj učenika koristio je kružnu definiciju *Tlačitelj je onaj koji tlači.* U najčešće odgovore ubraja se i učeničko objašnjenje da je tlačitelj onaj koji zadirkuje, zeza i vrijeda druge, da je to osoba koja nanosi psihičku i fizičku bol, muči nekoga, vrši nasilje, širi laži i loše glasine o nekome, zlostavlja nekoga ili ga isključuje iz društva te okreće sve prijatelje protiv njega. Učenici su u najvećem broju definirali pojam potlačenoga (žrtve) kružnom definicijom *Potlačeni je onaj koga tlačitelj tlači.* Po učestalosti, taj odgovor slijedi sljedeća definicija *Potlačeni je onaj kojega se maltretira.* Učenici navode i to da je potlačeni tlačiteljeva žrtva, onaj koji trpi nasilje, koga se vrijeda i zlostavlja, koga se gnjavi, muči, tuče ili ismijava.



Grafikon 1. Distribucija učenika s obzirom na iskustvo u poziciji žrtve i tlačitelja.

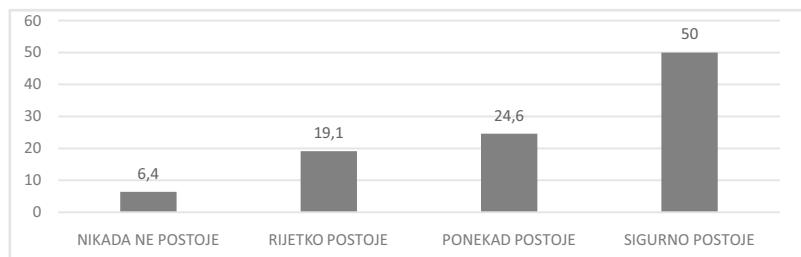
Istraživanja pokazuju podjednak broj onih koji vrše nasilje i onih nad kojima je nasilje izvršeno (Zadravec, 2014). Anketiranje učenika (Grafikon 1.) također je pokazalo podjednak odnos između učenika koji su bili u poziciji tlačitelja i učenika u poziciji potlačenog. Zabrinjavajući je podatak da tek nešto više od trećine učenika nije nikada bilo u poziciji tlačitelja. Više od dvije trećine učenika iskazuje kako su barem nekada bili u poziciji žrtve. Moguće je, dakako, i da su učenici tijekom sudjelovanja u forum-predstavi, postali svjesniji o tome koja se sve ponašanja mogu okarakterizirati kao nasilna. Međutim, ovo je poprilično zabrinjavajući podatak koji treba alarmirati mjerodavne službe u školi i usmjeriti njihov daljnji rad ka kvalitetnim programima prevencije.

Dobiveni rezultati prezentirani u Grafikonu 2. pokazali su da učenici kao najčešći uzrok postajanja tlačiteljem navode problematične obiteljske odnose i karakterne osobine tlačitelja. Istraživanja Buljan Flander, Durman Marijanović i Ćorić Špoljar (2005) pokazuju kako zapravo ne postoji direktna povezanost između razine naobrazbe roditelja, lošeg socio-ekonomskog statusa i cjelovitosti obitelji i razvoja nasilničkog ponašanja. Manji broj djece pripisuju fizičke osobine loše imovinsko stanje kao uzrok ponašanja tlačitelja.



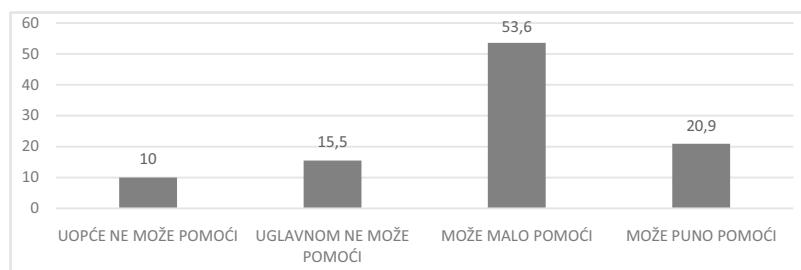
Grafikon 2. Prikaz učeničke percepcije uzroka (Zašto netko postaje žrtva ili tlačitelj?).

Kao uzrok, odnosno kao odgovor na pitanje zašto netko postaje žrtva, najveći dio učenika navodi fizičke osobine žrtve. Na drugo mjesto najčešćeg uzroka učenici stavljaju karakterne osobine žrtve, zatim imovinsko stanje, a najmanji broj učenika vidi obiteljske prilike žrtve (Grafikon 2.). Istraživanja su također potvrdila da su najčešće žrtve nasilja povučenja djeca s emocionalnim poteškoćama, nježnije građe ili pak učenici drugačijeg fizičkog izgleda (Coloroso, 2003; Profaca, Puhovski i Luca Mrđen, 2006; Vejmelka, 2013).



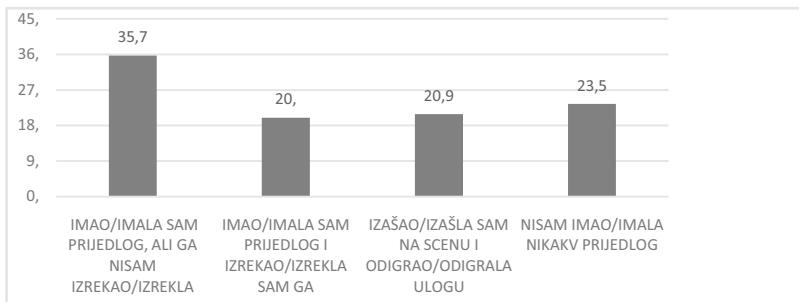
Grafikon 3. Učenička percepcija postojanja nenasilnih načina rješavanja problema.

Iz Grafikona 3. vidljivo je kako učenici vjeruju u postojanje nenasilnih načina rješavanja problema. Tek je 6 % učenika izjavilo da ne postoje nenasilni načini rješavanja problema, već da treba posegnuti za nasiljem. Međutim, to nikako nije zanemariv postotak i svakako bi trebalo s učenicima takvoga uvjerenja raditi na usvajanju drugačijih i nenasilnih obrazaca rješavanja nesporazuma i sukoba.



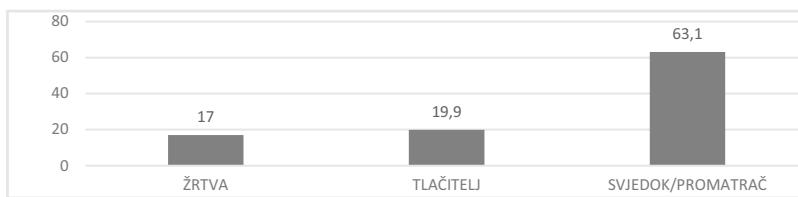
Grafikon 4. Percepција forum-kazališta као dramsке методе која потиче djelovanje i pomaže žrtvi.

Anketnim upitnikom ispitan je i učenička percepcija forum-kazališta (Grafikon 4.). Više od 70% učenika vjeruje da forum-kazalište može osnažiti žrtve i pomoći im da uvide različite mogućnosti rješavanja konfliktnih situacija. Stručnjaci koji su tijekom povijesti promatrali i razvijali iskustveno ili doživljajno učenje poput D. Kolba, L. Vigotskog i J. Deweya slažu se da takve metode učenja koje pokreću unutarnje doživljavanje i vlastitu aktivnost jesu najučinkovitije (Uzelac i sur., 1994). Učenici koji u svom vrijednosnom sustavu njeguju kulturu nenasilja i mira te se suprotstavljaju govoru mržnje poduzimat će veće mjere i ulagat će više truda u konstruktivno rješavanje sukoba.



Grafikon 5. Sudjelovanje prilikom gledanja forum-predstave.

Grafikon 5. prikazuje zainteresiranost i uključenost učenika interveniranjem u forum-predstavu. Prilikom gledanja forum-kazališta 76% učenika bilo je zainteresirano intervenirati u forum-priču. Polovica njih je to zaista i učinila, bilo da su izašli na scenu i odigrali ulogu, bilo da su imali uputu za glumce. Zabrinjavajuća je druga polovica učenika, koji su imali prijedlog za intervenciju, ali ga nisu izrekli. Valjalo bi se pozabaviti uzrocima. Moguće razloge možemo potražiti u učeničkoj pasivnosti u školi i ograničenoj slobodi govora, introvertiranosti i razrednoj klimi. Navedeni podatak ukazuje na to da su učenici ipak zainteresirani za nenasilno rješavanje sukoba, igru uloga i sigurno isprobavanje različitih životnih situacija, pogotovo onih bliskih njima i njihovim problemima. Žele izraziti svoje nezadovoljstvo i raspravljati o problemima u okolini, ali im za to nije često pružena prilika.

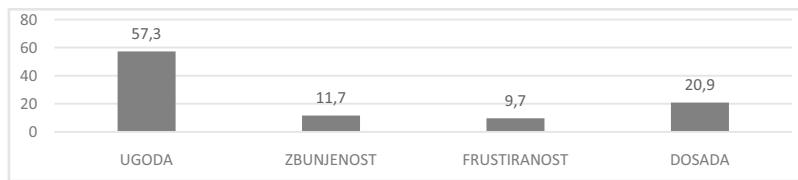


Grafikon 6. Distribucija učenika s obzirom na mogući odabir uloge u forum-kazalištu.

Prilikom prikazivanja forum-kazališta prve učeničke intervencije bile su usmjerene na ulogu žrtve. U anketnome upitniku preko 60% učenika je izjavilo kako bi u forum-kazalištu voljelo igrati ulogu svjedoka/promatrača, a podjednak je broj onih koji bi voljeli igrati ulogu žrtve ili tlačitelja (Grafikon 6.). Učenici su imali prostora u sljedećem pitanju obrazložiti svoj odgovor zašto su izabrali baš tu ulogu. Većina učenika je kao razlog zašto

bi izabrali ulogu svjedoka/promatrača navelo utjecaj te uloge na promjenu tijeka forum-predstave. Učenici također smatraju da je to ključna uloga koja može pomoći žrtvi u borbi protiv tlačenja i lik koji se može suprotstaviti tlačenju. Nekolicina učenika izabrala je tu ulogu jer ju smatraju najlakšom i jer im je to jedina preostala opcija pošto ne žele biti tlačitelji niti žrtve. Učenici bi izabrali ulogu svjedoka/promatrača jer je to neutralna pozicija kojom ne ulaze u sukobe i jer se ne vole miješati u tuđe sukobe. Kao najčešći razlog opredjeljivanja za ulogu žrtve učenici su naveli zauzimanje za sebe i prikazivanje postupaka kojima se žrtve mogu oduprijeti tlačenju i obraniti se. Učenici su naveli da se najlakše mogu poistovjetiti s tom ulogom jer su se već našli u njoj u stvarnim životnim situacijama. Nekolicina učenika se pak nikada nije našla u poziciji žrtve stoga bi htjeli isprobati svoje ponašanje u slučaju da se jednom nađu u takvoj poziciji. Zabavu su učenici naveli kao prvi razlog izbora uloge tlačitelja, ali neki od njih su naglasili kako je ta uloga zabavna u predstavi no ne i u stvarnome životu. Nekoliko učenika navelo je ulogu tlačitelja kao najlakšu ulogu uz objašnjenje da je lakše nekoga u životu tlačiti nego li mu pomoći.

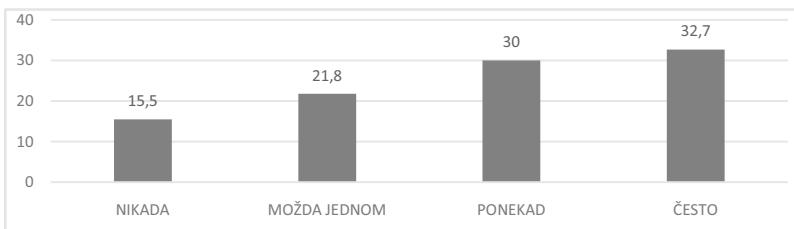
Anketnim se upitnikom htjelo istražiti kako su se učenici osjećali za vrijeme gledanja forum-kazališta, što su naučili gledajući te bi li voljeli u budućnosti sudjelovati u još kojoj izvedbi foruma.



Grafikon 7. Emocionalna stanja učenika za vrijeme gledanja forum-kazališta.

Grafikon 7. prikazuje da se više od polovica sudionika osjećala ugodno za vrijeme izvođenja forum-kazališta. Učenici su naveli kako im je forum-kazalište bilo zanimljivo, poučno, svidjelo im se to što su mogli ući na scenu i mijenjati tijek predstave, a u konačnici su osjećali zadovoljstvo kada se problem riješio. Zanimljivi su odgovori učenika koji su izjavili da su se osjećali zbumjeno ili frustrirano. Kao glavne razloge tomu navode da nisu znali što napraviti, bilo im je žao žrtve jer ne vole kada se nekoga maltretira, ne vole nepravdu i nisu razumjeli neke postupke tlačitelja i žrtve. Učenike je frustriralo kada neke intervencije nisu uspjеле, nervirao ih je tlačitelj i pasivnost likova promatrača, a jedan učenik navodi kako ne može vjerovati da ima takvih ljudi. Učenici kojima je bilo dosadno za vrijeme forum-kazališta kao najčešći razlog navode da ne vole predstave i kazalište općenito.

Kao najčešći odgovor na pitanje što ste naučili sudjelovanjem u forum-kazalištu učenici su naveli postojanje nenasilnih rješenja problema. Učenici su izjavili kako su naučili da treba djelovati u svakoj konfliktnoj situaciji, treba se suprotstaviti tlačenju, treba se zauzeti za svoje prijatelje, pomoći žrtvi, ali isto tako promisliti o svakom svom ponašanju. Nije lijepo maltretirati druge, stoga se treba staviti u poziciju žrtve prije nego li nekoga povrijedimo. Učenici su naveli i da su naučili nešto o forum-kazalištu, upoznali su različite pristupe rješavanju problema, kako treba postupiti ukoliko se i oni sami nađu u takvim situacijama te da su mnogi dobri i ljubazni ljudi bez razloga postali žrtve.



Grafikon 8. Zainteresiranost i spremnost učenika za sudjelovanje u forum-kazalištu u budućnosti.

Kako je iz Grafikona 8. vidljivo, čak 85% učenika voljelo bi barem još jednom ili više puta sudjelovati u forum-kazalištu, a taj podatak je dobra je smjernica za izradu programa prevencije u školama, ali isto tako i za ponudu sadržaja učenicima u okviru obveznoga ili izvannastavnog obrazovanja.

S obzirom da je istraživanje pokazalo da učenici prihvataju i rado sudjeluju u forumu, a praksa nekih drugih zemalja nas uči da je forum kao metoda odgoja i obrazovanja prepoznat i uvršten u planove i programe (Krušić, 2007), a domaći stručnjaci ističu (Buljan Flander i sur., 2005) kako u programima prevencije treba najviše uključiti one metode i sadržaje koji djeluju na učeničko samopouzdanje, empatiju i nenasilne načine rješavanja sukoba, moramo istaknuti da je potencijal ove dramske metode ostao neiskorišten u našim učionicama.

Zaključak

Dramska aktivnost, a posebice dramska aktivnost forum-kazalište, metoda je učenja i poučavanja mladih i djece. Dramske aktivnosti omogućavaju učenicima siguran prostor rasta i razvoja, potiču iskustveno učenje, a istodobno djeluju pozitivno na cjelokupnu ličnost. One stvaraju siguran svijet mašte, doživljavanja i izražavanja koje omogućavaju sudionicima isprobavanje različitih životnih uloga. Dramske aktivnosti su priprema za stvarnost koja jest i za onu koja će tek doći. Nasilne situacije nisu rijetka pojavnost u životima današnje djece.

Dok su konstruktivni sukobi poželjni u razvitku mlade osobe za njezin razvoj socijalnih vještina i vještina nenasilne komunikacije, nasilje je razarajuće. Odgoj za nenasilje podrazumijeva konkretne postupke stvaranja miroljubivog okruženja i usađivanje navika nenasilnog rješavanja sukoba. Forum-kazalište pruža upravo tu mogućnost proigravanja konfliktnih situacija ulaženjem u ulogu i traženja kreativnih rješenja te njihovo implementiranje u iskustvo svakoga sudionika. Ono što se proživi na *vlastitoj koži* najviše ostaje upamćeno. Također, forum-kazalište omogućava proigravanje različitih životnih situacija kojima se iskušavaju i usvajaju socijalne vještine u socijalnoj interakciji s drugima, ali unutar sigurnoga prostora dramskoga svijeta.

Istraživanje je pokazalo da učenici rado sudjeluju u forum-predstavama i smatraju takav vid učenja zanimljivim, spremni su razgovarati o nasilju, raditi na sebi i oblikovati vrijednosti putem dramske aktivnosti. Učenike pogoda nepravda i loši društveni odnosi. Vjeruju u moć forum-kazališta kao sile promjene, a viđene forum-predstave ostavile su na njihove emocije i njihovo iskustvo dubok trag. U školske programe potrebno je stoga uvesti što više dramskih metoda jer su one u dvojkoj službi, u službi obrazovanja, ali i

odgoja. Posebice valja programe prevencije nasilja oblikovati u skladu s učeničkim interesima. Ako odgojimo generacije učenika sklonih empatiji, nenasilnoj komunikaciji, učenike visokog samopouzdanja u konfliktnim situacijama i sklone kritičkom propitivanju i traženju odgovora na probleme, dobit ćemo snažne zagovornike nenasilja koji će to pokazati i svojim primjerima.

Literatura

- Boal, A. (2016). *Estetika potlačenih*. Pula: Instituto Boal i Istarsko narodno kazalište.
- Boal, A. (2009). *Igre za glumce i ne-glumce*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d. o. o.
- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*. London and New York: Routledge.
- Buljan Flander, G., Durman Marijanović, Z. & Čorić Špoljar, R. (2005). Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja*, 16 (1), 157–174.
- Coloroso, B. (2003). *Nasilnik, žrtva i promatrač*. Zagreb: Tiskara Millenium, d. o. o.
- Čudina-Obradović, M. & Težak, D. (1995). *Mirotvorni razred. Priručnik za učitelje o mirotvornom odgoju*. Zagreb: Znamen.
- Gillham, B. (2000) *Developing a Questionnaire*. London and New York: Continuum.
- Gruić, I., Vignjević, J. & Rimac Jurinović, M. (2017) *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnom procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika*, u tisku.
- Iacoboni, M. (2012). *Zrcaljenje drugih. Nova znanost otkriva kako se povezuje s ljudima oko sebe*. Zagreb: Algoritam.
- Jakšić Balaž, K. & Gruić, I. (2014). Participativno kazalište i seksualni odgoj. *Metodički obzori*, 9/1 (19), 77-91.
- Krušić, V. (Ur.) (2007). *Ne raspravljam, igraj! Priručnik forum kazališta*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d. o. o.
- Lanoe, N. (2002) *Ogier's Reading Research: How to Make Reserch More Approachable*, Balliere Tindall.
- Lukić, D. (2016). *Uvod u primijenjeno kazalište – Čije je kazalište?*. Zagreb: Leykam international.
- Profaca, B., Puhovski, S. & Luca Mrđen, J. (2006). Neke karakteristike pasivnih i provokativnih žrtava nasilja među djecom u školi. *Društvena istraživanja: Časopis za opća društvena pitanja*, 15 (3), 575-590.
- Rimac Jurinović, M. & Šišak, I. (2016). Ima li škola odgovornost i prema svojim dramski darovitim učenicima? U: Zrilić, S. (Ur.) *Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika* (str. 449-459). Zadar: Printrun.
- Sudman, S. and Bradburn, N.M. (1983) *Asking Questions: A Practical Guide to Questionnaire Design*, San Francisco, Washington and London: Jossey-Bass Publishers.
- Škufljic-Horvat, I. (2008). Dramska nadarenost i njezino provjeravanje. *Hrvatski*, VI (1), 87-116.
- Uzelac, M., Bognar, L. & Bagić, A. (1994). *Budimo prijatelji. Pedagoške radionice za djecu od 6 do 14 godina: priručnik odgoja za nenasilje i suradnju*. Zagreb: Slon.

- Vejmelka, L. (2013). Neke determinante vršnjačkog nasilja u adolescenciji. *Ljetopis socijalnoga rada*, 19 (2), 215-240.
- Zadravec, A. (2014). Terminološka određenja i interpretacija rezultata istraživanja. U I. Zanzerović Šloser & L. Jurman (Ur.) *Nasilje ostavlja tragove – zvoni za nenasilje. Prikaz rezultata istraživanja o vršnjačkome nasilju i pregled programa prevencije vršnjačkog nasilja*(str. 8-79). Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Što je dramski odgoj? http://www.hcdohr/dram_odgoj.htm (pristupljeno 20. veljače 2009.).

Education for Non-Violence through Forum-Theatre

Iva Gruić, Maša Rimac Jurinović and Ana Škarec

Abstract – Negative behavior which endangers or humiliates a human being is considered violence. Young people suffer all kinds of violence. Unlike violence, some conflicts in life are desirable. They provide an opportunity to solve a problem in a constructive way and bring many benefits to everyone involved. Education for non-violence implies acquiring and using knowledge, skills and attitudes related to non-violent conflict settlement, non-violent communication and the development of social skills. Non-violent behavior can be acquired by using different drama techniques, among which stands out forum-theater by Augusto Boal. Forum-theatre is an interactive theatre that enables gaining experience and invites participants to take action in reality. This paper presents the benefits of education for non-violence through forum-theatre and emphasizes the need for such education. The first part of the paper offers a theoretical background, while the second part presents the results of the study. In the study, impressions that forum-theatre made on the students participating in it and their thoughts on it have been gathered and analyzed. The study has shown that students are willing to search for non-violent solutions to problems. They liked the forum-theatre and they would like to participate in it in the future. The study points out the need for implementation of drama techniques into school program.

Key words: drama in education, forum-theatre, education for non-violence, social skills, conflict

Glazbeno-plesnim aktivnostima do boljih motoričkih sposobnosti

Dijana Guštin, Ana Košković i Sandra Dobrinić

Dječji vrtić Medveščak, Zagreb, Hrvatska
vrtic.medvescak@zagreb.hr

Sažetak – Dijete o svijetu koji ga okružuje uči aktivno, krećući se i istražujući ga. Kretanje je primarna djetetova potreba i iznimno važna za njegov cjelokupni razvoj, a glazba navedenom daje dodanu vrijednost. Dijete glazbom i pokretom izražava svoja znanja, ideje, iskustva te kombinira jezik zvuka i pokreta razvijajući pritom svoja znanja, vještine i sposobnosti. Ovim radom želimo prikazati važnost primjene glazbe i plesa kao vrste medija koje pružaju brojne mogućnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi, kojima utječemo na njihov motorički razvoj, razvoj inteligencije, socijalnih vještina te kreativnih sposobnosti, odnosno na njihov cjelokupni psihofizički razvoj. Kombiniranjem aktivnosti pokreta i glazbe pružamo djeci mogućnosti za pravilno držanje tijela, usklađenost i koordinaciju pokreta koji su važni za njihov razvoj, a sve to kroz glazbu, ritam, pokret i ples koji djeci prvenstveno predstavljaju (pričinjavanje podrazumijeva privid iliti iluziju, dakle ima u potpunosti drugo značenje) zabavu i radost.

Ključne riječi: integrirani glazbeni program, jezik zvuka i pokreta, razvoj kompetencija, sinergija glazbe i pokreta

Uvod

Predškolsko djetetovo razdoblje idealno je za transformaciju antropoloških obilježja i usvajanje bazičnih motoričkih struktura (Vlašić, Čačković i Orebić, 2016). Za djetetov duhovni, emocionalni, intelektualni i fizički razvoj nužno je očuvati, poticati i razvijati prirodan i blizak odnos s tijelom. Za autora Kosinca (2011) razvoj pokreta i razvoj motoričkih sposobnosti u uskoj su vezi (Kosinac, 2011, str. 113). Smatra kako je „pokret psihička akcija koja se sastoji od senzornih živčanih podražaja te unutarnje akcije središnjeg živčanog sustava i vanjske kretnje“ (Kosinac, 2011, str. 95). Stoga možemo reći da je dijete od prvih trenutaka svojeg života u pokretu čime iskazuje svoje potrebe. Nadalje, važno je istaknuti kako je naša profesionalna dužnost i obveza u svakodnevnom radu omogućiti djeci slobodno kretanje potpuno prilagođenim prostorom, koji im

omogućava kontinuiranu dostupnost svih materijala i didaktičkih sredstava te pratećih rekvizita koje spontano koriste u svojoj kreativnoj i stvaralačkoj igri. Na taj način možemo zadovoljiti njihovu prirodnu znatiželju, želju za kretanjem, istraživanjem i izražavanjem te kreirati sigurnu i poticajnu okolinu kao kvalitetnu podlogu motoričkom razvoju. U skladu s navedenim, autor (Dalcroze, 1995) ističe kako se „ravnoteža temeljnih sposobnosti ne može doseći ako se organizam od ranog djetinjstva ne navikava na slobodnu igru, nesmetano kruženje različitih struja misli i motornih snaga“ (Dalcroze, 1995, str. 35).

Nadalje, „istraživanja razvojnih karakteristika djece ukazuju da je to razdoblje intenzivnog motoričkog razvoja u kojem su izvanjski poticaji iznimno poželjni i važni. Djeca u toj dobi vrlo brzo uče nova motorička gibanja, imaju dobru relativnu snagu, gipkost, hrabri su i odvažni, imaju spontanu potrebu plesnog izražavanja, spremni su za nove motoričke izazove, vole igru. Dakle, to je razdoblje u dječjem razvoju u kojem učitelji mogu postići velike pozitivne pomake, usavršavajući im biotička motorička znanja, uvodeći ih u svijet konvencionalnih gibanja koja će u starijoj dobi usavršavati i primjenjivati u rekreativnim aktivnostima ili vrhunskom sportu“ (Šumanović, Filipović i Sentkiralji, 2005, str. 42). Stoga možemo reći kako kombiniranjem aktivnosti kretanja, pokreta, plesa i glazbe pružamo djeci mogućnosti za pravilno držanje tijela, usklađenos i koordinaciju pokreta koji su izrazito važni za njihov zdrav razvoj, a sve to kroz glazbu, ritam, pokret i ples kroz koje djeca uče pravilo držati svoje tijelo, skakati, održavati ravnotežu, preskakivati, razvijati motoriku i stabilnost, što za djecu prvenstveno znači zabavu i radost.

Što je glazba bez kretanja?

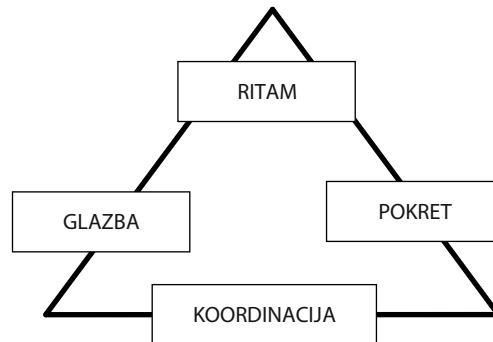
Dijete o svijetu koji ga okružuje uči aktivno, krećući se i istražujući ga. Kretanje je primarna djetetova potreba i iznimno važna za njegov cjelokupni razvoj, a glazba navedenom daje dodanu vrijednost. Dijete glazbom i pokretom izražava svoja znanja, ideje, iskustva te kombinira jezik zvuka i pokreta razvijajući pritom svoja znanja, vještine i sposobnosti. „Glazba kod djece izaziva pozitivne emocije tipa veselog raspoloženja i razdražanosti, a izvođenje različitih pokreta i kretanja uz glazbu pridonosi razvoju koordinacije, te razvoju estetskog osjećaja“ (Findak i Delija, 2001, str. 66). Tijekom djetetova odrastanja glazba potiče emocionalnost i maštu te uz nju senzibilnije doživljava svijet koji ga okružuje te jača svoje intelektualne i stvaralačke sposobnosti. Kao što autor Sušić navodi: „Upravo je glazba jedan od najprirodnijih medija koji djeci omogućuje susret sa stvaralaštvom“ (Bačlija Sušić, 2016, str. 108). Glazba je naprsto utkana u cjelovitost svijeta koji ga okružuje, i zvuk, slika i pokret neprestano se prožimaju. Stoga je izrazito važno djeci rane i predškolske dobi omogućiti da sami istražuju glazbu, uz pokret, pjesmu, sviranje ili kreativnim izražavanjem i stvaranjem jer potreba za pokretom urođena je svakom djetetu od njegove najranije dobi i navedeno bi trebalo biti dostupno svoj djeci, bez obzira na dob, sklonost ili sposobnost jer ono je pokretač motoričkoga kretanja. Kroz pokret u interakciji s okolinom dijete doživljava i spoznaje sebe, svoju okolinu i ostvaruje odnose s drugima. Stoga plesom kao slobodnim, kreativnim i motoričkim izražavanjem doprinosimo razvoju brojnih motoričkih sposobnosti

(koordinaciji, ravnoteži, frekvenciji pokreta, izdržljivosti, eksplozivnoj snazi i fleksibilnosti), ali i razvoju vlastite ekspresivnosti (razvoj svijesti o vlastitom tijelu, prostoru i obliku, svijesti o drugima, razvoj socijalnih vještina). O istom autori Findak i Delija (2001) navode: „Ples vrlo stimulativno utječe na djecu predškolske dobi. Naime, s obzirom na to da se ples temelji na prirodnim oblicima kretanja (hodanju, trčanju, skakanju, bacanju), da se izvodi u različitim tlocrtnim oblicima i uz različitu pratrnu (uz glazbu, bez glazbe, uz pjevanje), vrlo pozitivno utječe na razvoj osjećaja za ljepotu i skladnost pokreta, na smisao za jednakomjerno izvođenje pokreta, na razvijanje kreativnog izražavanja i stvaralaštva djece putem pokreta i kretanja, te na pravilno držanje tijela“ (Findak i Delija, 2001, str. 65), a za autora Vučinića (2001) „ples je aktivnost koja razvija motorne i prostorne sposobnosti. Istiće kako je potrebno povezati glazbu i tijelo, ohrabriti dijete da pleše i plesati s njim zajedno. Bitno je postići slobodu i ležernost pokreta. Ono treba uživati u kretanju. Ujedno, to će pomoći u razvijanju prostorne sposobnosti i osjećaju kontrole tijela, ugode i zadovoljstva“ (Vučinić, 2001, str. 3). Nadalje, autor Dalcroze (1995) navodi kako je poznato da je „ples iskonski ljudski izraz i prvobitno sredstvo komunikacije jer ritmičkim kretanjem tijela čovjek je izražavao sebe, uspostavljao komunikaciju s drugima i pokušavao razumjeti i izraziti svijet koji ga okružuje. O istom autor Dalcroze (1995) navodi kako je pokret temelj svih umjetnosti i umjetnička kultura je nemoguća bez prethodnoga proučavanja form i pokreta i temeljita rada na motorno-taktičnim sposobnostima“ (Dalcroze, 1995, str. 21). Za autore Šumanovića i sur. (2005) važno je da plesne strukture razvijaju antropološke karakteristike: morfološke, motoričke i funkcionalne te imaju svoj doprinos razvoju stvaralaštva, ritmičnosti, dinamičnosti, harmoničnosti, ljepoti i izražajnosti pokreta kao i pravilno i lijepo držanje tijela. U nastavku navode kako je poseban cilj plesnih struktura kod mlađe djece razvijanje estetske kulture pokreta povezivanjem raznolikih struktura gibanja s elementima glazbenog izražavanja. Smatraju da se takvim načinom djecu uvodi u različite forme plesa kao specifičnog oblika čovjekova motoričkog izražavanja (Šumanović i sur., 2005, str. 40). Nadalje, autor Kosinac (2011) ističe da plesovi i plesne strukture potiču razvoj i funkciju posturalnih refleksa odgovornih za uspravan stav i pravilno držanje tijela dok plesno-ritmičke strukture, kao sustav vježbi oblikovanja i pokreta, utječu i na stvaranje motoričkih programa (engrama) koji su odgovorni za motoričku izobrazbu i kakvoću aparata za kretanje u cjelini (Dalcroze, 2011, str. 177).

Glazba u djeci budi istinsko veselje i uzbuđenje do kojeg se ne može doći mirnim i nepomičnim stanjem. Ona ima utjecaj na njihovo pravilno držanje tijela, skladnost i ljepotu kretanja. Nadalje, ona potiče dječju kreativnost, koncentraciju, maštu, motorički razvoj, sposobnost slušanja, pamćenja i disciplinu, drugim riječima utječe na cijelokupan razvoj djeteta, na njegov intelektualni, socijalni, emocionalni i tjelesni razvoj (Manasteriotti, 1981, str. 2). Variranjem tempa, ritma, tonova i glasnoće te pokreta, dijete priča „svoju priču“. „Tako glazbom i pokretom ('kinestetičkim jezikom') dijete izražava mnoga svoja iskustva, ideja, znanja i razumijevanja jer su u 'jezik zvuka i pokreta' utkana pokretljivost, spretnost, ravnoteža i koordinacija. Skakanjem, poskakivanjem, kotrljanjem, puzanjem, valjanjem i sličnim pokretima dijete može prikazati mnogo pojava i fenomena (let leptira, kretanje gliste, tromost medvjeda, način lJuljanja na

ljudi...) čak i lakše nego mnogim drugim 'jezicima', tj. modalitetima komuniciranja" (Slunjski, 2012, str. 88). Ples i pokret, kao jedna od četiri glavne grane umjetnosti, trebali bi biti dostupni svoj djeci, bez obzira na dob, sklonost ili sposobnost. Potreba za pokretom, kao kreativnim činom, imanentna je svakom djetetu od njegove najranije dobi. Njegov neosporan doprinos razvoju svih područja djetetove ličnosti: kognitivnog, psihomotoričkog i afektivnog, priznat je u cijelome svijetu. Mogućnosti pokreta i plesa, kao izražajnog potencijala, nalazi se u angažiranju emotivnih resursa djeteta. Uključenost djeteta u stvaranje i izvedbu, kroz doživljajni aspekt rada, budi 90 % potencijala za učenje. Primjenom različitih metoda poučavanja koje potiču aktivan djetetov rad kao što su kritičko i stvaralačko mišljenje, rješavanje problema i upotreba znanja u novim situacijama, pružamo nadu za razvoj kvalitetnog oblika obrazovnog sustava. Poznavanje temeljnih područja potrebnih za kvalitetno oblikovanje plesnog pedagoškog rada obuhvaća sva pedagoško-psihološka znanja, široko područje plesne prakse i teorije te poznavanje improvizacije kao temeljne metode rada kreativnog procesa. Umjetničko obrazovanje je proces podučavanja i učenja u kome saznajemo kako oblikovati i izvesti vizualnu ili izvođačku umjetnost te kako razumjeti i vrednovati umjetničke forme koje je netko drugi stvorio. Sve navedeno podrazumijeva stručno vođenje kroz pripadajuća znanja, estetska mjerila i kritičku prosudbu (Zagrajski Vukelić, 2015). U skladu s tim autori Šumanović i sur. (2005) navode: „Odgojitelji plesnih aktivnosti trebali bi posjedovati visoku razinu stručne kompetencije, kako kineziološke, tako i pedagoško-psihološke“ (Šumanović i sur., 2005, str. 43).

Glazba i ples utkani u dnevne aktivnosti kao njihov integrirani dio prožimaju cijeli djetetov život u ustanovi za rani i predškolski odgoj, a u službi je najvažnijih razvojnih i odgojno-obrazovnih ciljeva i zadaća. Spontani pokret i vibracija zvuka djeluju na sve procese u mozgu te utječu na kognitivne, afektivne i motoričke funkcije. U igrama osnovni cilj je razviti pravilan (s obzirom na zdravlje) i ekonomičan (s obzirom na odnos utroška energije i učinkovitosti), koordiniran (voljno izvođenje određenih pokreta, npr. pri održavanju ravnoteže) i lijep pokret (s obzirom na estetsku vrijednost, npr. u plesu) kojim težimo kreativnom estetskom izražavanju. U igrama pokreta uspostavljamo odnos prema vlastitom tijelu, prema prostoru i prema drugim ljudima, a upravo igra omogućuje stvaralačku preradu objektivnog i realnog. U njoj dijete fleksibilno organizira poznate dijelove na nov i izoran način (Šagud, 2002, str. 35) što je i bit umjetničke aktivnosti.



Slika 1: Jaques Dalcroze, Glazba i plesač, 1995.

Glazbeno-plesne aktivnosti kao poticaj za igru i dječje stvaralaštvo i profesionalac koji ga modelira

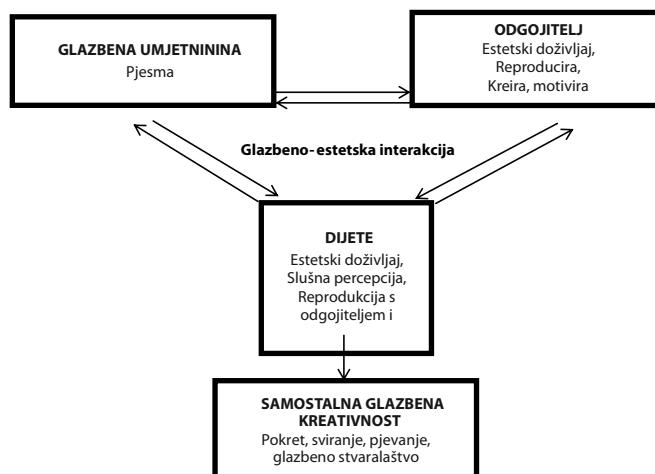
„Djeca će od hodanja i trčanja prikladnim ritmom, udaranjem štapićima uz promjene tempa, slobodnom kretnjom ilustracijom poznatih glazbenih tema, hodanjem, trčanjem i poskocima, u različitim tlocrtnim oblicima, plesovima oponašanja, doći do dječjih plesova i time biti spremna usvajati složenije oblike plesa. Ples omogućuje čovjeku opuštanje i rušenje barijera koje ga koče u komunikaciji svakodnevnog života“ (Šumanović i sur., 2005, str. 42). Kada govorimo o djeci predškolske dobi, najbolji okidači za poticanje razvoja osjećaja za dinamiku, mjeru i ritam su brojalice, ritmovi i glazba. Oni ga navode na samostalno i nesputano izražavanje. Dijete bez „kočnica“ pokazuje ono što zna, a u sve to slobodno unosi svu svoju maštu kojom taj cijeli kreativni proces obogaćuje neponovljivo. Stoga možemo reći da među raznovrsnim tjelesnim aktivnostima izuzetno značenje u djetetovu životu ima nesumnjivo igra koju možemo definirati kao slobodno izabranu (usvojenu) psihofizičku djelatnost čiji sadržaj i forme kretanja omogućavaju djetetovo samozražavanje i pružaju mu zadovoljstvo. Nadalje, pridonosi povećanju otpornosti organizma i učvršćivanju zdravlja te podizanju funkcionalnih sposobnosti (kapaciteta), snažno budi i razvija psihičke i fizičke sposobnosti, ona pridonosi psihičkom i somatskom razvoju djeteta, razvoju psihomotoričkih sposobnosti (Kosinac, 2011: ??). Ona je temeljna dječja aktivnost, kroz koju dijete uči, istražuje svijet oko sebe, razvija osjećaj samostalnosti, samokontrole i razvija motoričke, gorovne, socijalne i kognitivne vještine (Leach, 2003).

Djeca se danas sve manje kreću što posebno zabrinjava kada znamo da je inteligencija u uskoj vezi s kretanjem, odnosno, kretanjem dijete razvija vlastitu inteligenciju. Glazbom i glazbenim elementima potičemo prirodne oblike kretanja: puzanje, hodanje uz sviranje različitih instrumenata, hodanje u različitim smjerovima, trčanje. Slobodno kretanje omogućuje istraživanje tonom, melodijom, zvukom te poticanje mašte i stvaralaštva u djece.

U svojim početcima ples je bio motorički odgovor na određeno stanje, posebice na ljubav, veselje i strah. On ima dva suprotna učinka, s jedne strane može potaknuti emocije i uzbuditi, a s druge ih smiriti (Maletić, 1983) i kao takav je dobar medij u radu s djecom. Ples je umjetnička forma u kojoj tijelo služi kao instrument za jačanje i usavršavanje postojećih te usvajanje novih motoričkih vještina. Ples ne poznaće jezične, rodne ili kulturološke granice i kao takav bi trebao biti dostupan svakom djetetu. On nudi brojne mogućnosti stvaranja i istraživanja putem kojih djeca postaju svjesna koliko se brzo kreću, na koji način mogu kontrolirati vlastito tijelo kroz pokret te kako slijediti upute i poštovati druge. Stoga možemo reći da je ples vrlo značajan kao izražajno sredstvo putem kojeg djeca izražavaju emocije, posebno ona djeca koja vlastite osjećaje nisu u mogućnosti verbalizirati. Razvoj kinetičkog osjeta jedna je od najvažnijih stavki (potreban je objekt rečenice, možete neku drugu imenicu upotrijebiti) u plesnom odgoju. Cilj bavljenja plesom upravo je potaknuti djecu da kroz igru koriste pokret kao sredstvo izražavanja, razvijajući kreativnost, maštu i koncentraciju. Pozitivan doprinos plesa u djetetovu razvoju reflektira se na razvoj pokreta, grube i fine motorike, socijalnih vještina (djeca

postaju svjesnija da zajedničkim angažmanom mogu doći do uspjeha i rješenja) i kognitivne sposobnosti (usmjerava djecu da problem sagledaju na drugačiji način te zajedno s drugima u suradnji pronalaze nova rješenja, a ujedno razvijaju i kritičko mišljenje). Ples svakako doprinosi razvoju samopouzdanja i vjere u sebe, a aktivnosti temeljene na plesu vrlo su poticajne za dijete jer uključuju istraživanje, eksperimentiranje, pamćenje, komunikaciju, kreiranje, vježbanje, koreografiju, kritičko i kreativno mišljenje, odnosno osnažuju razvoj svih temeljnih kompetencija neophodnih za cjeloživotno učenje. Promatraljući dječju igru nerijetko primjećujemo da neplanirane i spontane aktivnosti djece uključuju pjevanje, pjevušenje, pljeskanje rukama, pucketanje prstima, kreiranje različitih tonova i zvukova pravim ili improviziranim glazbenim instrumentima što govori o važnosti glazbeno-plesnih sadržaja u odgojno-obrazovnom procesu uz sinkretizam i sinergiju s ostalim elementima; razvojem glasa i govora, igre s različitim materijalima, dramatizaciju, vizualizaciju, poticanje svih osjetila, likovne igre, sviranje i slušanje. Igrajući se djeca odrastaju, razvijaju svoje psihomotoričke vještine i spoznaju nove činjenice (Milinović, 2015, str. 7). Ples je poseban oblik kretanja, izrazito zanimljiv djeci i kao takav može pozitivno djelovati na njih jer djeca su stalno u pokretu, pokret izvire iz njih dok pjevaju čak i dok pričaju priče jer djeca su sinkretična bića (Gospodnetić, 2015, str. 149). Plesne strukture čine prirodni oblici kretanja: *hodanja, trčanja, poskoci i skokovi, jednostavna gibanja u svim dijelovima tijela kao što su zamasi, mahanja, ravnoteža, vježbe napetosti i opuštanja, pokreti u slobodnom imitiranju – improviziranju pojava i događaja iz dječje okoline.* Prema Šumanović i sur. (2005), u nastavku slijede obrazovni ciljevi plesnih struktura:

- a) razvijati kod djece estetsku kulturu pokreta u svim njenim dijelovima:
- lijepom držanju tijela, orientaciji u prostoru, izražajnost – emocionalnost u pokretu
 - glazbenu izražajnost: takt, ritam, tempo, dinamiku, melodiju
 - osjećaj odnosa tona i pokreta
 - slobodnu kreativnost pokreta i glazbe (Šumanović i sur., 2005, str. 40).



Slika 2: Vizualna raščlamba

U skladu sa svim navedenim, možemo reći da dijete od prvih trenutaka života pokretima tijela iskazuje svoje potrebe. U odgojno-obrazovnom radu s djecom rane i predškolske dobi svakom odgojitelju važna je ugodna atmosfera, opuštenost, radost i zadovoljstvo djeteta tijekom cjelodnevnog boravka u skupini kako bi se poticao djetetov motorički razvoj. Rukovodeći se time, promišljali smo na koji način djeci sa specifičnim motoričkim sposobnostima stvoriti ugodno, atraktivno i poticajno okruženje kako bismo ih potaknuli na učestalije motoričko kretanje te na taj način pozitivno utjecali na njihov psihomotorni razvoj. Neki od pristupa bili su korištenje glazbe, pokreta i plesa. U nastavku rada slijede prikazi primjera iz odgojno-obrazovnog procesa.

Tablica 1: primjer glazbene aktivnosti - raznovrsni stimulansi kao poticaji za usvajanje i usavršavanje motoričkih vještina s djecom jasličke dobi

U prostoru sobe dnevnog boravka formiran je glazbeni centar koji svojim sredstvima i poticajima (<i>čvrste instalacije za istraživanje zvuka</i>) "provociraju" dijete da se motorički kreće.	
Raznovrsni glazbeni stimulansi i videoprodukcije motiviraju djecu na motoričko kretanje, a nama su sredstvo kreativnog djelovanja na daljnje poticanje razvoja.	
Korištenje rekvizita prilikom plesnog izvođenja motivira djecu na slobodnije i kreativnije plesno izražavanje.	

Primjer 2: primjer plesne aktivnosti - poticaj razvoja motoričkih sposobnosti i kreativnosti

<p>Kako bih potaknula djecu na kretanje i u sobi dnevnog boravka pripremila sam im u glazbenom centru trake za ples. Odmah nakon što sam trake postavila u glazbeni centar, djevojčica M.B. (5,5 god) uzela je trake i krenula u istraživanje različitih mogućnosti. Vidjevši djevojčicu u akciji s trakom, pridružilo joj se nekoliko djece.</p>	
<p>Prateći ju što radi kako koristi trake, koje forme osmišljava te kakvu emociju pokazuje u plesu s trakom, odlučila sam pustiti instrumental skladbe AFROMAX 4 (afrički bubnjevi). Nakon moje intervencije djevojčica se preselila u obiteljski centar gdje se glazba bolje čula i gdje je postavljeno veliko ogledalo. Svoje pokrete tijela i figure koje je radila s trakom promatrala je u ogledalu. Tijekom plesne aktivnosti nije imala potrebu za suradnjom s drugom djecom, no nisu joj ni smetala.</p>	

Djeci koja su plesala s trakama pridružio se dječak koji je odlučio svirati pratnju na gitari i pjevati. U aktivnost plesa s trakama uključila su se i dvojica dječaka D.G (5,5 god.) i M.P. (5 god.), ali bez traka. Oni su se tijelom kretali u ritmu glazbe. Plesali su cijelim tijelom. Djekočica je nastavila svoju aktivnost plesa s trakama bez obzira na uključivanje ostale djece. Kada joj je netko smetao pri izvođenju pokreta, odmaknula bi se i nastavila. Nakon što je isprobala pojedine forme s trakom (zmija, valovi, krug) i koristila ju u svim pravcima (gore, dole, dijagonalno, lijevo, desno) ispred ogledala nastavila je izvoditi uz različite poze bez promatranja svoje figure u ogledalu. Aktivnost je trajala 30 minuta, a nastavila se kroz nekoliko slijedećih dana.



Navedene dječje aktivnosti podupiru navode autora (Vlašić i sur., 2016) da korištenje plesnih sadržaja u radu s djecom predškolske dobi ima višestruku dobrobit za djecu, kako na razvoj motoričkih sposobnosti, tako i na razvoj kreativnosti, ritmičnosti, harmoničnosti i ljepote pokreta djece (Vlašić i sur., 2016).

Umjesto zaključka

Kombiniranjem aktivnosti kretanja, pokreta, plesa i glazbe djeci pružamo mogućnosti za pravilno držanje tijela, usklađenost i koordinaciju pokreta koji su izrazito važni za njihov zdrav razvoj, a sve to kroz glazbu, ritam, pokret i ples kroz koje djeca uče pravilno držati svoje tijelo, skakati, održavati ravnotežu, preskakivati, razvijati motoriku i stabilnost, što djeci prvenstveno pričinjava zabavu i radost. Važno je djeci rane i predškolske dobi omogućiti da sami istražuju glazbu, uz pokret, pjesmu, sviranje ili kreativnim izražavanjem i stvaranjem jer potreba za pokretom urođena je svakom djetetu od njegove najranije dobi i trebali bi biti dostupni svoj djeci, bez obzira na dob, sklonost ili sposobnost jer oni su pokretač motoričkoga kretanja. Kroz pokret u interakciji s okolinom, dijete doživljava i spoznaje sebe i svoju okolinu te ostvaruje odnose s drugima. Plesom kao slobodnim, kreativnim i motoričkim izražavanjem doprinosimo razvoju brojnih

motoričkih sposobnosti (koordinaciji, ravnoteži, frekvenciji pokreta, izdržljivosti, eksplozivnoj snazi i fleksibilnosti), ali i razvoju vlastite ekspresivnosti (razvoj svijesti o vlastitom tijelu, prostoru i obliku, svijest o drugima i razvoj socijalnih vještina). Možemo zaključiti da je predškolsko doba razdoblje intenzivnog motoričkog razvoja u kojem su izvanski poticaji iznimno važni i poželjni.

Literatura

- Happ E., i Happ R. (2004). *Skočivukglazbom i pokretom do cjelovite ličnosti*. Zagreb: NAJ-Domus Zgaren.
- Breitenfeld D.i Majsec Vrbanić V. (2010). *Kako pomoći djeci glazbom*. Zagreb: Ruke.
- Breitenfeld D. i Majsec Vrbanić V.(2011). *Muzikoterapija*. Zagreb: Ruke.
- B. Starc, M. Čudina Obradović, A. Pleša, B. Profaca i M. Letica (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Findak V. (1995). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Findak V. i Delija K. (2001). *Tjelesna i zdravstvena kultura u predškolskom odgoju*. Zagreb: EDIP d.o.o.
- Gospodnetić H. (2016). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima 1 i 2*. Zagreb: Mali profesor.
- Jacques-Delcroze, E. (1995). *Glazba i plesač*. Zagreb: Naklada MP.
- Kosinac, Z. (1999). *Morfološko-motorički i funkcionalni razvoj djece predškolske dobi*. Split: Udruga za šport i rekreaciju djece i mladeži grada Splita.
- Leach P. (2003). *Prvo djeca: što društvo ne čini, a trebalo bi, za današnju djecu*. Zagreb: Algoritam.
- Maletić, A. (1983). *Pokret i ples*. Zagreb: Kulturno prosvjetni sabor Hrvatske.
- Marić Lj. i Goran Lj. (2013). *Zapjevajmo radosno, Metodički priručnik za odgojitelje, studente i roditelje*. Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga.
- Manasteriotti, V., (1981). *Prvi susreti djeteta s muzikom: priručnik za roditelje i sestre odgajateljice u dječjim jaslicama*. Zagreb: Školska knjiga.
- Majev-Bobetko S.(1991). *Osnove glazbene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.
- Motte-Hobe H. (1999). *Psihologija glazbe*, Zagreb: Naklada Slap.
- Njirić N. (2001). *Put do glazbe*, Zagreb: Školska knjiga.
- Sam R. (1998). *Glazbeni doživljaj u odgoju djeteta*. Rijeka: Glosa, d.o.o., Rijeka.
- Sam-Palmić R. i Junišić G.(2002). *Brojalica, snažni glazbeni poticaj*. Rijeka.
- Sveučilište u Zadru (2012). *Magistra Iadertina*, Zadar: Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
- Slunjski E.(2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- Slunjski E.(2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Elemental.
- Šimit M.B. (2002). *Glazbom do govora*. Zagreb: Naklada Haid.
- Vučinić Ž. (2001). *Kretanje je djetetova radost*. Zagreb: Nakladnik Foto marketing-FoMa.
- Zagrajski Vukelić J., (1995). *Glazba i plesač 5-8*. Predgovor, Zagreb: Naklada MP.

Radovi objavljeni u časopisima:

Bačlija Sušić i B., Fišer N. (2016): Nova prisutnost . Obogaćivanje glazbenog doživljaja i izražaja djece rane i predškolske dobi tradicijskim stvaralaštvo. 14 (1), str 107-125. Zagreb.

Milinović M.(2015). *Glazbene igre s pjevanjem*. Artos/časopis za znanost, umjetnost i kulturu, svezak 3, str. 1-6.

Šagud M.(2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Školske novine, svezak, 64, str. 147-154.

Učilište za likovno obrazovanje, kreativnost i dizajn (2014). *Matrice i strukture dječjeg crteža kroz glazbu, ples i govor*. Sretna djeca, svezak 1, str. 61-65. Studio Tanay.

Šumanović M., Filipović V. i Sentkiralji G. (2005). *Plesne strukture djece mlađe školske dobi*, Život i Škola, UDK 371.3:796, br.14.

Developing motor skills through dance and music

Dijana Guštin, Ana Košković and Sandra Dobrinić

Abstract – A child learns from the world that surrounds it actively - through exploration and movement. Movement is child's primary need and it is the most important thing for its general development, while music gives it extra value. The child expresses its experience with movement and music in combination with language of sound, knowledge of movement and through ideas, while developing its knowledge, skills and abilities. With this article we want to point out the importance of dance and music as media that provide numerous opportunities for working with children at an early and pre-school age, which influences their development of motor skills, intelligence, social skills and creative abilities; as well as their general psycho-physical development. By combining activities based on music and movement, we offer them the opportunity to learn how to hold the body properly, we teach them compatibility and coordination of movements, which are important for their development, all through music, rhythm, movement and dance which are primarily fun and joyful activities for children.

Key words: integrated music program, language of sound and movement, skill development, synergy of music and movement

Obrazovna neuroznanost u Montessori pristupu poučavanja

Andrea Hranilović¹ i Narcisa Jagnjić²

DV Ciciban, Velika Gorica, Hrvatska¹

DV Grigora Viteza, Zagreb, Hrvatska²

andreal@net.hr; narcisa.jagnjic@yahoo.com

Sažetak - Interdisciplinarna disciplina u znanosti koja polazi od mozgu primjerena strategija učenja omogućava približavanje i dublje razumijevanje procesa učenja kod djece povezujući utjecaj alternativnih pedagogija – Montessori pedagogije. Obrazovna neuroznanost omogućila je simbiozu biologije, neurologije, kognitivne psihologije, pedagogije i didaktike, a ujedno dajući Montessori pedagogiji koja ispunjava stvarne, trenutačne potrebe djece te dopušta rast njihove osobnosti, neurološku potvrdu takvoga procesa učenja. Objasnjanjem načina kako genetsko nasljeđe i formirano okruženje utječe na procese učenja koje se izrazito ističe u Montessori pedagogiji, utječu na procese učenja i kreiranje načina kako odgojitelji i učitelji mogu u skladu s tim unaprijediti svoju praksu. Interdisciplinarnost obrazovnog sustava i prakse, te istraživanja u obrazovnoj neuroznanosti i neurodidaktici povezani s Montessori pedagogijom doprinose boljem razumijevanju i napretku metoda učenja i načina razumijevanja kako poboljšati učenje. Cilj rada je pobuditi i približiti sudionicima odgojno – obrazovnog procesa promišljanje o povezanosti obrazovne neuroznanosti s interdisciplinarnom praksom i utjecaj Montessori pedagogije na suvremeni kontekst odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: interdisciplinarna praksa, strategija učenja, alternativna pedagogija, upijajući um, neurodidaktika

Uvod

Svaki proces učenja dokazano donosi promjene u mozgu i upravo zato neuroznanstvenici proučavaju učenje i pružaju nove revolucionarne rezultate koji daju poseban naglasak na strategije učenja kod male djece, predškolaca, djece u školi i odraslih. Osnovni mehanizmi učenja biološki su uvjetovani.

Montessori pedagogija koja se zasniva na znanstvenim postavkama dajući širu dimenziju u pristupu djeće snage i sposobnosti. Temeljena je na znanstvenim istraživanjima i promatranju djece. Povezivanje znanstvenih spoznaje o sadržajima

temeljenim na odgojno-obrazovnim znanostima uvjet su za poznavanje suvremenih metodičkih koncepcija. Stoga, pedagoška koncepcija Marije Montessori nalazi prostor u suvremenim dostignućima iskustava metodičke prakse.

Neuroznanost definira istraživanja o metodama koje proučavaju ponašanje, povezujući odgojno-obrazovne procese s neuroznanstvenim spoznajama, nameće se zaključak da prirodni oblici učenja obuhvaćaju projektno učenje, situacijsko učenje, istraživačko učenje i učenje igrom koje Montessori pedagogija izričito podržava. (Velički i Topolovčan 2017)

Razumijevanje procesa učenja i promjena koje se događaju u tom trenutku u mozgu, te kada i zašto do tih promjena dolazi omogućava nam poniranje u sfere ljudskog bića kao jedinstvene strukture s mogućnošću prilagodavanja i učenja u svim uvjetima. Shvaćanje da je mozak dio tijela i da je um spona interakcije mozga i tijela omogućit će nam razumijevanje principa prirodnog učenja.

Obrazovna neuroznanost

Naš mozak i tijelo svjesno i nesvjesno uče bez prestanka. Učenje je strast i odvija se u svim sferama mozga. Neuroni tvore mreže za obradu podataka. Upravo te mreže omogućavaju nam razmišljanje i planiranje, stvaranje novih ideja i konstruktivno rješavanje svih prepreka. Neurodidaktika pokušava odgovoriti na pitanja što čini okruženje za učenje i koji su to procesi učenja potkrijepljeni prirodnim strukturama mozga. Strukture procesa učenja i kontekst moraju se prilagoditi razvoju bioloških i fizioloških stanja mozga.

Napredak i otkrića u biološkim znanostima vezanim za razvoj mozga direktno utječu na živote djece, roditelja te svih društvenih struktura. Doprinos koji imaju istraživačke inicijative povezujući neuroznanosti, kognitivne znanosti i razvoj djeteta zasigurno su dobri temelji za novo oblikovanje odgojno-obrazovne prakse (Busso, Pollack 2014).

Muelen i sur. (2015.) obrazovnu znanost definiraju kao interdisciplinarno ili transdisciplinarno polje čiji je cilj obrazovna praksa te povezati dvije glavne discipline: neuroznanost i obrazovne znanosti. Razvoj obrazovne neuroznanosti od temeljne je važnosti za optimizaciju cjeloživotnog učenja i obrazovanja te sugeriraju da je optimalno pamćenje i učenje visoko relevantno za obrazovanje i da rezultati neuroznanosti proširuju postojeće informacije koje se mogu koristiti u izradi novih strategija učenja. Spoznaje iz neuroznanosti mogu produbiti naše razumijevanje kognitivnih ograničenja u procesu učenja kod djeteta, ali te iste spoznaje ne određuju izravno kako treba oblikovati obrazovnu praksu kako bismo optimalno potaknuli dijete na učenje. Obrazovno istraživanje treba povezati raspoložive neuroznanstvene podatke s općom domenom i teorije kreiranja metoda učenja u novom poticajnom okružju za dijete. Pojam obrazovnog neuroznanstvenika treba obuhvaćati ne samo istraživanja iz područja neuroznanosti, nego preuzima odgovornost za provođenje tog istraživanja ili procjenjivanja njegova obrazovanja, primjenjivosti i korisnosti neuroznanosti u odgojno-obrazovnom kontekstu. Istraživački pristup i istraživački stručnjaci služe specifičnim, konkretnim obrazovnim potrebama (Meulen i sur. 2015.).

Naš mozak se uvijek prilagođava i izgrađuje, jer naša sposobnost da mislimo, sjećamo se i učimo nikad nije statična, nego se uvijek može poboljšati i nadograditi. Iskorištavanje bioloških okvira može preoblikovati načine koji će pomoći djeci razumjeti sebe i svoje postupke (Busso i Polock 2014).

Prema Busso i Polock, obrazovna neuroznanost postavlja važna pitanja o ciljevima, vrijednostima i svrsi obrazovanja. Dewey je opisao obrazovanje kao *društveni kontinuitet života*. Odgojno-obrazovni sudionici mogu potaknuti, osnažiti i angažirati pojedince, a ne samo njihove mozgove, i to ne samo na stvaranje novih iskustava, nego da se i oni održavaju, njegujući moralnu osjetilnost i svoje estetske sklonosti. Stjecanje strukture ili obrazaca je postepeni proces gdje se inputi moraju održavati sve dok proces učenja ne završi. Stalne promjene situacija i uvjeta zbujuju i tako ometaju učenje. Osobito negativan utjecaj na proces učenja ima nedostatak strukture. Dobro strukturirane smjernice i strukture poučavanja pomažu postaviti temelje za daljnji napredak i stjecanje novih kompetencija. Prekomjerno senzorno opterećenje ima upravo kontraproduktivan učinak. Svaka nova informacija mora zauzeti smisленo mjesto u već postojećem znanju i umrežiti se u skladu s ostalim neuronskim strukturama. Sama činjenica da memorija nije lokalizirana u mozgu, već se sadržaji pohranjuju u različitim područjima, govori da se tako povezuju prethodna i buduća iskustva stvarajući neuronsku mrežu povezanosti. Stoga je iznimno važna uloga odgojno-obrazovnih djelatnika da kroz ponavljanje i kroz pojačano prikupljanje već poznatih odnosa neuronskih procesa unutar mozga izgrade nove strukture poučavanja (Beck 2003).

Obrazovna neuroznanost može suptilno rekonstruirati načine djelovanja između roditelja i djeteta, učitelja i studenta, škole i obitelji. Interdisciplinarno partnerstvo neuroznanosti i obrazovanja predstavlja uzbudljive mogućnosti da pomognu u izgradnji znanstvenih temelja za obrazovnu praksu. Istraživanja pokazuju visoku razinu entuzijazma za neuroznanost koji se može učinkovito iskoristiti u službi izgradnje bolje sredine za učenje. Neurobiološko oblikovanje može mijenjati osnovne vrijednosti i ciljeve koji su trenutačno usmjereni na metode poučavanja na mozgu te se usredotočiti na metode poučavanja koje su usmjerene na ponašanja, odnose, kulturu ili psihosocijalne čimbenike (Busso i Polock 2014).

Učenje za budućnost

Učenje je čin stjecanja novih ili izmjene i pojačavanja postojećih znanja, ponašanja, vještina, vrijednosti koje mogu dovesti do potencijalnih promjena u sintezi informacija, dubini znanja, stavu ili ponašanja u odnosu na vrstu i opseg iskustva. Sposobnost učenja je karakteristična za ljude, životinje, biljke, ali i neke strojeve koji posjeduju umjetnu inteligenciju. Učenje se ne događa iznenada, ono se nadovezuje i oblikuje na prethodna znanja. Učenje možemo promatrati kao proces, a ne kao zbirku činjeničnog i proceduralnog znanja. Učenje proizvodi promjene u tijelu i one su relativno trajne.

Znanost iz proceza učenja je utemeljena u definiciji učenja čije porijeklo proizlazi iz istraživanja. Učenje je aktivni proces privlačenja i manipuliranja objektima, iskustvima i razgovorima radi izgradnje mentalnih modela svijeta. Djeca grade znanje dok istražuju svijet oko sebe, promatraju i komuniciraju, razgovaraju i dok su u interakciji s drugima te

povezuju nove ideje i prethodna razumijevanja. Temelji se na prethodnom znanju i uključuje obogaćivanje, izgradnju i promjenu postojećeg razumijevanja, gdje *baza znanja je skela koja podupire izgradnju budućeg učenja* (Alexander,1996,str.89). Javlja se u složenom društvenom okruženju i stoga ne smije biti ograničeno na ispitivanje ili percipiranje kao nešto što se događa na individualnoj razini. Umjesto toga, potrebno je razmišljati o učenju kao društvenoj aktivnosti koja uključuje ljude, stvari koje koriste, riječi koje govore, kulturni kontekst u kojem se nalaze i akcije koje poduzimaju i da znanje grade svi sudionici u aktivnosti. Autentični kontekst omogućava djeci da se bave određenim idejama i konceptima o potrebi poznavanja ili želji za znanjem. Zahtijeva da se djitetova motivacija i kognitivni angažman održe kada se razviju složene ideje, jer su potrebni znatni napor i upornost. U središtu je učenja proces koji rezultira promjenom znanja ili ponašanja kao rezultat iskustva. Razumijevanje onoga što je potrebno kako bi se spoznalo i iskoristilo znanje ili promicanje promjena ponašanja određene vrste, može pomoći u optimiziranju učenja (Terhart 2001).

Montessori fenomen

Pedagogija Marije Montessori temelji se na znanstvenom promatranju spontanog učenja djece, na poticanju vlastitog djelovanja djeteta i njegove samostalnosti i na poštovanju djetetove osobnosti (Philipps,1999, str.11). Na temelju čega je razvila pedagošku metodu koja danas sve više dokazuje svoju učinkovitost. Doktorica Montessori prvenstveno kao liječnica željela je otkriti " tajnu djeteta", dokazivanjem njihovih izvanrednih intelektualnih sposobnosti. Vjerovala je u djeće mogućnosti za koje je potrebno nužno osigurati pripremljenu okolinu i poticajne uvjete za optimalni razvoj. Željela je osmisliti pedagogiju koja će u prvom redu uklanjati uzroke kasnijih životnih problema što se i pokazalo u praksi. Iskustveno govoreći ono je više od metode, to je način života i pristup koji uključuje zdravorazumski stav prema rastu i razvoju djece. Ključ cjelokupne pedagogije je poznat i kao "polarizacija pozornosti". Najlakše bi se objasnio činjenicom snažnog usmjeravanja pozornosti na aktivnost koju dijete radi. Prema Montessori u tom trenu dijete se samo svojom koncentracijom dovodi do normaliziranja ponašanja u kojem je oslobođeno svih vanjskih faktora koji bi ga mogli ometati. Pozornost pomaže djetetu da savlada i ostale vještine i znanja. Dijete se samostalno izgrađuje, iako toga nije svjesno te postaje kreativno. Montessori je taj fenomen nazivala i "djelatna meditacija". I od tog naziva dolazi i samo meditirajuće i smirujuće stanje zaokupljenosti određenim predmetom. Kada je dijete u fazi kojeg nazivamo "Montessori fenomen" ono je apsolutno i krajnje isključeno. Samo je važno ono čime se bavi te najčešće završava započeto i u njemu prevladava osjećaj zadovoljstva, što na kraju rezultira pozitivnom slikom o sebi. Moramo napomenuti da se ovdje radi izričito o intrizičnoj motivaciji djeteta bez uplitelanja odraslih. Prema Montessori bit pedagogije je uočiti te dragocjene trenutke koncentracije i iskoristiti ih za učenje (Philipps, 1992, str.51).

Razdoblja posebne osjetljivosti

Znanstvenica Montessori je navodila da se razvoj djece odvija po određenom

slijedu, zahvaljujući poznanstvu s biologom Hugom de Vriesom je preuzeila pojam "osjetljiva razdoblja". Istraživanjima koji je proveo s gusjenicama leptira i pčela, otkrio je da u njihovom latentnom razdoblju postoje osjetljive faze koje je ona usporedila s dječjim razvojem. Na temelju svojih opažanja djece uočila je kako sva djeca prolaze kroz razdoblja u kojima stalno ponavljaju neku aktivnost (Britton, 2000, str. 13). U određeno vrijeme koje nije jedinstveno za svu djecu, svako dijete posjeduje unutrašnju osjetljivost kada je u mogućnosti s lakoćom usvojiti određena znanja i vještine iz svoje okoline. Kasnije, kada to razdoblje prođe, mnogo je teže ili gotovo nemoguće. Ona služe kao pomoć djetetu da bez teškoća usvoji mnoge sposobnosti.

U razdobljima posebne osjetljivosti koja se javljaju u točno određenom periodu djetetova razvoja djetetov mozak je najprijećiviji za stvaranje novih neuronskih veza. Razdoblja posebne osjetljivosti genetski su uvjetovana i unutrašnji su proces u kojem instinkti potiču dijete na određenu aktivnost. U razdobljima posebne osjetljivosti dijete uči kako se prilagoditi sredini u koju je došlo, a kako drugačije nego usvajanjem vještina koje mu trebaju za život.

Razdoblja posebne osjetljivosti jesu razdoblja u kojima je izražena posebna sklonost primanju određenih vrsta podražaja na koje organizam spontano reagira, a koja tijekom razvoja periodično nadolaze (Philipps, 2003, str. 38). Dijete mora nešto učiniti s velikom količinom informacija, nije dovoljno samo zapaziti ih i pohraniti, ono ih mora iskoristiti za stvaranje svoje inteligencije. Njegov razum oblikuju ne samo jednostavni osjetni dojmovi o fizičkoj stvarnosti, osjetnu informaciju proširuju emocije i osobni odnos prema njoj. Kako se ostvaruje taj težak razvojni zadatak? Razum počinje razlučivati obrasce, veze, sličnosti potom fine razlike. Razum obavlja opsežni posao organiziranja, razvrstavanja i obilježavanja dojmova. On pridružuje jezične oznake tim obilježjima i gradi koncept razumijevanja koji vodi ka stvaranju apstrakcija. Ljudski razum od rođenja uređuje i organizira perceptivna iskustva i mozak se fizički mijenja pod njihovim utjecajem. Dijete još intrauterino započinje temeljne procese stvaranja shema u razumu – kategoriziranje i razvrstavanje iskustava; neurolozi razmatraju shemu usta i shemu rukasta koje započinju intrauterinim sisanjem palca, po rođenju se dopunjavaju i dalje razvijaju druge sheme – shema oko-ruka, shema tijela, shema prostora, shema odnosa s drugima. Razum stvara veze među sličnim iskustvima, neurolozi govore o stvaranju neuronskih puteva za određene vrste podražaja – što je više iskustava, put je brži, informacije njime lakše teku. Nema li iskustava određene vrste, mozak razgrađuje neaktivne stanice.

Razum oblikuje znanje u obliku koncepata. Znanstvenici su utvrdili da dijete razvija koncepte od najranije dobi. Razina tih procesa nije svjesna (Philipps 2003). U prvih šest godina ta razdoblja su posebno djelotvorna. Njihovo djelovanje može se prikazati Gaussovom krivuljom: imaju lagani uspon, svoj vrhunac i lagani pad. U drugoj fazi, na vrhuncu, ona su najdjelotvornija. Prema Montessori teoriji razdoblja imaju sljedeće osobine: sveprisutnost, preklopivost, vremenska ograničenost i uočljivost (Philipps, 1999, str. 39). Svaka sposobnost ima svoje osjetljivo razdoblje te na temelju iskustva Montessori je izdvojila pet razdoblja posebne osjetljivosti:

A) Razdoblje posebne osjetljivosti za kretanje i usavršavanje ruku

Kao što je već dokazano dijete se kreće od samog početka života, u majčinoj utrobi od osmog tjedna trudnoće. U prvom mjesecu dijete može kontrolirati pokrete vrata i voljno prati pogledom, u trećem pokrete gornjih dijelova ruku, a u šestom mjesecu kontrolira ruke kao i gornji dio trbušne muskulature i hvata predmete. S godinu dana dijete kontrolira pokrete nogu i hodanje. S dvije godine se voljno penje, a u trećoj godini može voziti bicikl. U funkciji sposobnosti kretanja ovo razdoblje u sebi sadrži razvoj funkcije ruku, održavanje ravnoteže i hodanje. Neupitno je da dijete ima potrebu za kretanjem i pri tome osjeća radost, vježba koordinaciju, potom se umiruje i zrači zadovoljstvom. Ono shvaća zakonitosti i posljedice neprimjereno kretanja. Upravo zbog toga kretanje se ne bi smjelo bez opravdanog razloga ograničavati. Danas mnoge studije naglašavaju važnost i utjecaj motoričkih radnji za zdravi razvoj. Primjerice dr. Rajović koji se bavi istraživanjem neurofiziologije i njenom primjenom u pedagogiji. Govori o tjelesnoj aktivnosti djece i stimuliranju sinapsi u mozgu tijekom motoričkih aktivnosti. Montessori je bila na tom tragu spoznaje i u 19.st. Prema Montessori pokret je ključ za sveukupno oblikovanje osobnosti koje se izgrađuje kroz fizičke aktivnosti. Sinteza vlastite osobnosti, uz kretanje, uključuje i mišljenje, volju, djelovanje i osjećaje.

B) Razdoblje posebne osjetljivosti za usavršavanje osjetila

Također započinje već samim začećem, a uvježbavanje i usavršavanje osjetilnih sposobnosti je u dobi od dvije do četiri godine (Philipps, 1999). Prema Brittonu (2000) od trenutka rođenja novorođenčad prima dojmove o svijetu koji ga okružuje preko svojih pet osjeta. Postupno se usavršava osjetilo sluha, dodira, mirisa, okusa i vida. Najprije su aktivni osjeti vida i sluha, a zatim osjet dodira počinje igrati važnu ulogu (Britton, 2000, str. 17). Kasnije kada dijete počinje puzati i hodati razvijaju se i ostali osjeti. Stoga je vrlo važno ne ograničavati im kretanje, te dopustiti slobodno učenje. Na temelju istraživanja utvrđeno je da dijete već s pet tjedana može razlikovati melodije, a s četiri mjeseca razlikuje boje (Starc, Čudina Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004). U stanju je otkriti promjene u svojoj okolini, pa i ponašanje u odnosu na vanjska pravila. Dijete mora imati mogućnost za uvježbavanje osjetila, a u tome mu upravo pomaže Montessori pribor (Philipps, 1999).

"Ništa nije u razumu što prije nije bilo u osjetilima" (Maria Montessori)

C) Razdoblje posebne osjetljivosti za razvoj govora i jezik

Jedno je od najranijih razdoblja i traje najdulje. Razdoblje posebne osjetljivosti za razvoj govora, u kojem dijete upija materinji jezik nesvesnom aktivnošću.

Upija sluhom izgovorenog, a vidom ponašanje govornika, traje do dobi od četiri godine kada dijete s lakoćom može naučiti strani jezik. Poznato je da se dijete upoznaje s govorom u vrijeme fetalnog perioda tijekom posljednjih tjedana trudnoće. Tada se dijete upoznaje s prozodijskim elementima govora majke. Istraživanja su pokazala da dijete u

prvim tjednima analizira zvukove s obzirom na fizikalna svojstva, a paralelno s time počinje i faza vokalizacije. S četiri mjeseca izgovara neodređene glasove koji su univerzalni. Faza kričanja u kojoj su glasovi spontani i refleksni, odraz su fiziološkog stanja djeteta. Slijedi faza gukanja od drugog do trećeg mjeseca, gdje se kombiniraju suglasnici i samoglasnici. Sa šest mjeseci izgovaraju glasove karakteristične za svoje okruženje i specifične za kulturu u kojoj djeca pripadaju. Između prve i druge godine završava predverbalna i nastupa verbalna faza. U šestoj godini dolazi do eksplozije u razvoju govora, dijete se služi s tri tisuće riječi, uključujući razumijevanje i govor (Starc, Čudina Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004). Osjetljivo razdoblje za govor traje od 0 do 3,5 godine, za početno pisanje od 3,5 do 4,5. a za početno čitanje od 4,5 do 5,5 godine. Prema Philipps, s četiri godine dijete počinje pisati, s pet godina počinje čitati, od sedme do devete godine traje razdoblje posebne osjetljivosti za gramatičke strukture.

D) Razdoblje posebne osjetljivosti za red i pravilnost

M. Montessori je uočila djetetovu prirodnu potrebu za redom. Faza koja počinje oko druge godine života i traje oko dvije godine, a osobito je naglašena u trećoj godini. U dobi do treće godine dijete se ne nalazi u neredu. Tijekom cijelog tog razdoblja dijete pokazuje veliko zanimanje za poredak stvari u prostoru. Također, ima potrebu da se raspored dnevnih aktivnosti odvija uvijek na isti način. Što potvrđuje praksa i svakodnevni ritam dana u odgojno – obrazovnim ustanovama, posebice u mlađim jasličkim skupinama. Kada djeca rane predškolske dobi u procesu istraživanja dosegnu fazu nereda, neminovno slijedi i faza ljutnje i frustracije. Često se u radu susrećemo s ritualnim pojavama za koje nam se čini da djeca ne primjećuju. Kao što je premještaj određenog predmeta na drugo mjesto. Nerijetko se događa da dijete dolazi do tog istog predmeta i vraća ga na mjesto na kojem se nalazilo prije. Ne poznavajući razdoblja posebne osjetljivosti ne znamo zašto se dijete ljuti ili plače.

Odrasli i djeca imaju sasvim drugačije razloge za red. Dok odrasli žele red, jer se osjećaju ugodnije, djeca imaju potrebu za redom jer pomoću tog elementa gradi spoznaju o svojoj okolini. Malo dijete nema veliko iskustvo i upravo zbog toga je ovisnije o okolini od odraslih. Istraživanje Piageta kao i Montessori nam pokazuje da se u prirodi djeteta nalazi želja za osjećajem za red i odnose među stvarima. U organiziranom svijetu, lakše se orijentiramo i kretnje nam uvijek daju svrhu (Buggle, 2002).

E) Razdoblje posebne osjetljivosti za društveno ponašanje

Razdoblje posebne osjetljivosti za društveno ponašanje ukazuje na prve oblike socijalizacije (Ivon i sur., 2011). Voljno ponašanje se razvija do početka druge godine života i malo koje dijete ima sposobnost opažanja vlastitog ponašanja. Poznavajući razvojnu psihologiju znamo da se samokontrola počinje javljati u trećoj godini te je ključni dio razvoja. Cilj joj je adekvatno i odgovarajuće društveno ponašanje. Dijete prilagođava svoje ponašanje zahtjevima i pravilima svijeta koji ga okružuju. U vrijeme povećane osjetilne zahtjevnosti dijete je usmjereno na svoje tijelo i pokrete i zato je ovo

razdoblje pogodno za stjecanje uljudnih oblika ponašanja (Philipps, 1999, str. 24). Između druge i šeste godine optimalno je za usvajanje ponašanja koja su primjerena društvenim okvirima. Prema Philipps, odrasli moraju promatrajući djecu slijediti i njihove potrebe. U okolinu djece i u njihov dnevni raspored treba unositi što manje promjena. Valja nastojati primjenjivati ispravan govor i ponašanje, odnosno biti uzoran model ponašanja u svakodnevnim situacijama. Trebamo dopustiti slobodu kretanja i omogućiti stjecanje iskustva. Drugim riječima, trebali bi učiniti sve što je u našoj moći, kako bi djeca u potpunosti iskoristila razdoblje posebne osjetljivosti. Dječja osjetljivost za red pripada temeljnog značenju za organizaciju, odnosno strukturiranje, što je potrebno za izgradnju osobnosti (Philipps, 1999, str. 24).

Učiti znači pronalaziti ono što već znamo.

Stvarati znači pokazati da to znamo.

Podučavati znači podsjetiti druge da to znaju isto tako dobro.

Najbolje podučavamo ono što nam je najpotrebnije da naučimo.

Svi smo učenici, stvaraoci, učitelji.

Mjerilo neznanja je snaga vjerovanja u nepravdu i tragediju.

Richard Bach – Illusions, 1977.

Upijajući um

Upijajući um jedno od načela pedagoškog koncepta prema Mariji Montessori koje nam govori o načinu učenja djece. Istraživanja su pokazala da rani razvoj započinje samim začećem gdje se dijete priprema za otkrivanje svijeta. Djetetov um na početku razvoja preuzima osjetilne utiske: vidne slušne okusne, taktilne i pokret. Osim toga, dijete upija i socijalno ponašanje koje proizlazi iz određenih situacija, kako pozitivnih tako i negativnih. Kulturne norme koje djeca različito pokazuju do svoje šeste godine s obzirom na nacionalnost. Djeca preuzimaju sve iz svoje okoline, a kasnije dolazi do diferencijacije. Upijajući um prima apsolutno sve bez mogućnosti biranja, neograničeno, nesvesno, bez truda i neumorno. Nesvesno upijanje je predstadij i temelj razvoja, utisci koji djeluju tijekom života i na socijalno ponašanje (Alternativni odgojno–obrazovni program prema sustavu Marije Montessori, 2012).

Maria Montessori je tvrdila da se u prvih šest godina grade temelji koje možemo podijeliti u dva razdoblja: od rođenja do treće godine je temelj, a od treće do šeste godine nadogradnja (Montessori, 2003).

a) Razdoblje od 0. do 3. Godine

Prvi period djetetovog života ujedno period stvaranja u kojem leže korijeni budućnosti. Naglašava se optimalna stimulacija u prvim mjesecima djetetovog života. Prva iskustva stječe na osjetilnim područjima. Promatrajući u većini slučajeva majku u pokretu, ono uočava; način njezina kretanja, pokrete ruku, nogu, glave, prstiju, usana koje mu se osmjejuju, koje pričaju i pjevaju, a to dijete doživljava kao ugodu. Percipira i

vizualizira ponašanje, običaje u obitelji, mimiku, geste, izraze veselja, radosti, tuge ili ljutnje, sve ekspresije lica. Tijekom razdoblja dijete prima utiske s područja kulture, glazbe, umjetnosti, itd. Odrasli nemaju neposredan utjecaj na dijete u toj dobi, a oblikovanje osobnosti nastaje u samom djetetu. Odnos majke i djeteta odlučujući je za kasniji razvoj djeteta prema drugima (Brajša-Žganec, 2003).

b) Razdoblje od 3. do 6. godine

U ovom razdoblju dijete želi svjesno i samostalno rukama opipati ono što je njegov um već upio. Naglasak se stavlja na poimanje predmeta. Dok odrasli imaju iskustva o predmetima i njihovim svojstvima, djeca ih još ne posjeduju i trebaju ih prvo iskustveno doživjeti. Prema Piagetu (2002), postoji genetski kontinuitet i funkcionalna ekvivalentnost između senzomotoričke sheme i prosudbe sve do njezinih najviše razvijenih oblika (matematika i logika). Prema Montessori, svako dijete posjeduje posebna osjetljiva razdoblja za pojedino područje razvoja. I u tom periodu odrasli trebaju osnaživati dijete kako bi maksimalno razvili svoj potencijal.

"Mi ne možemo učiti dijete kako da bude umjetnik, ali mu možemo pomoći da samo razvije;

Oko koje vidi,

Ruku koja sluša,

Dušu koja osjeća"

Maria Montessori

Zaključak

Obrazovna neuroznanost stvara temeljna i primijenjena istraživanja koja će pružiti novi transdisciplinarni prikaz učenja i poučavanja, koji je u stanju informirati obrazovanje. Odgovor na suvremene izazove govori u prilog Montessori pedagogije koja je danas predmet brojnih istraživanja. Nerijetko gledana kao shematska pedagogija bez kreativnosti, ipak svojom uključivošću ravnopravno sudjeluje sa svim dobrobitima za dijete te zauzima poziciju u suvremenom metodičkom kontekstu.

Implicitni cilj cjelokupnog obrazovanja je promjena strategija poučavanja, poboljšanjem djeće baze znanja i razumijevanja informacija koje stječu. Pedagogija Marije Montessori može uveliko pomoći u promišljanjima aktualne odgojno -obrazovne prakse, inovaciji iste te razvoju pedagoškog pluralizma. Povezanost obrazovne neuroznanosti i interdisciplinarnе prakse potiče stvaranje prirodnih procesa učenja koji djeci postavljaju temelje za stjecanje znanja, kompetencija, vrijednosti i stavova upravo na načine koji su biološki već detereminirani. Pedagoški koncepti sastavnica su odgojno-obrazovnih znanosti koje uz matičnu znanost u metodičkom kontekstu omogućuju izbor najpovoljnijih postupaka za koncipiranje i praktično izvođenje nastavnog procesa.

Koherenjom interdisciplinarnih znanosti omogućit će odgojno – obrazovnim dionicima povećanje i osnaživanje vlastitih kompetencija u dalnjem kreiranju strategija poučavanja.

Literatura

- Beck, H. (2003). Neurididaktik oder: Wie lernen wir?. *Erziehungswissenschaft und Beruf*. www.pferdewirtpruefung.de/downloads/neurodidaktik.pdf
- Busso, D., Pollack, C. (2015). No brain left behind: consequences of neuroscience discourse for education. *Learning, Media and Technology*. (str.167-186) https://www.researchgate.net/publication/271622529_No_Brain_Left_Behind_Consequences_of_Neuroscience_Discourse_for_Education
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj – Emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Britton, L. (2000). *Montessori učenje kroz igru za djecu od 2 do 6 godina*. Zagreb: Hena com.
- Bugle, F. (2002). *Razvojna psihologija Jeana Piageta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Caine, G. (2014). *The key to powerful learning: slow down to speed up*. Livingstone: Funderstanding.
- Campbell, S. (2009). Learning and Understanding Division: A Study in Educational Neuroscience. *Brain, Neuroscience, and Education* <https://eric.ed.gov/?id=ED505739>
- Hicela, I., Krolo, L., Mendeš, B. (2011). *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma: Znanstvena monografija*. Split: Udruga Montessori pedagogije.
- Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.
- Lawrence, L. (2003). *Montessori čitanje i pisanje*. Zagreb: Hena com.
- Meulen van der, A., Krabbendam, L., Ruyter de, D. (2015). Educational Neuroscience: Its Position, Aims and Expectations. *British Journal of Educational Studies* (str.229-243) <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00071005.2015.1036836>
- Philipps, S. (2003). *Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Montessori, M. (2003). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.
- Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb : Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Educa: Zagreb.
- Velički, V., Topolovčan, T. (2017). Neuroznanost, nastava, učenje i razvoj govora. U M. Matijević (Ur.), *Nastava i škola za net generacije*. (Str. 134-159). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: MZOŠ.

Educational neuroscience in Montessori pedagogy

Andrea Hranilović and Narcisa Jagnjić

Abstract – An interdisciplinary discipline in science that starts from the brain of appropriate learning strategies allows for a closer and deeper understanding of the child learning process by relating the influence of alternative pedagogy - the Montessori pedagogy. Educational neuroscience has enabled symbiosis of biology, neurology, cognitive psychology, pedagogy and didactics, while giving a Montessori pedagogy that meets the actual and current needs of children and allows the growth of their personality, the neurological confirmation of such a learning process. The explanation was provided of the methods in which genetic ancestry and the formed environment affects the learning processes that stand out in Montessori pedagogy, they influence learning processes and create ways how educators and teachers can accordingly promote their practices. Interdisciplinarity of the educational system and practices, as well as research in educational neuroscience and neurodidactics, associated with Montessori pedagogy, contribute to a deeper understanding and progress in learning methods and methods of understanding how to improve learning. The aim of the paper is to stimulate and bring closer to the participants of the educational process the thinking about the connection of educational neuroscience with interdisciplinary practice and the influence of Montessori pedagogy in the contemporary context of education.

Key words: interdisciplinary practice, learning strategy, alternative pedagogy, absorbing mind, neurodidactics

Suvremeno roditeljstvo – od društveno neprihvatljivog do roditeljstva u najboljem interesu djeteta

Sandra Kramarić

Dječji vrtić Sisak Novi, Sisak, Hrvatska
sandra.g.kramaric@gmail.com

Sažetak – Roditeljstvo je važna i zahtjevna uloga koja mnogim roditeljima predstavlja izazov čiji je ishod unaprijed neizvjestan. Promjene u roditeljstvu posljednjih desetljeća prema recentnim istraživanjima su vrlo značajne, a činjenica je da ga u današnje vrijeme dodatno otežavaju i problemi egzistencijalne nesigurnost roditelja. Zahtjevi djece, ali i promjene u društvu pred roditelje svakodnevno postavljaju nove izazove, ali i očekivanja koji su velikom broju današnjih roditelja teško ostvarivi ako se oslanjaju samo na iskustva iz svog djetinjstva. Analizirajući dokumente i literaturu koja se bavi istraživanjima roditeljstva zaključuje se da je to područje istraživanja vrlo aktivno, ali se nailazi i na oprečna stajališta vezana uz roditeljsko ponašanje. Nasuprot tome, jedinstvenost u zadaćama roditeljske skrbi suvremenog društva potaknuta temeljitim promjenama u normama i zakonima, polazeći od Konvencije o pravima djeteta, su mijenjanje odnosa odraslih i djece u svrhu osiguravanja najboljih uvjeta za razvoj djece. Cilj ovog rada je dati prikaz izazova i zahtjeva suvremenog roditeljstva u vremenu koje obilježavaju velike promjene položaja djeteta u društvu u kojem je dijete postalo aktivni sudionik društva i subjekt prava, a roditeljstvo u najboljem interesu djeteta težnja je obitelji i društva za bolju budućnost.

Ključne riječi: roditeljstvo u najboljem interesu djeteta; suvremeno društvo; dijete; Konvencija o pravima djeteta

Uvod

Promjenama kojima je društvo utjecalo na roditeljstvo kroz povijest i djeca su imala različite pozicije unutar svojih obitelji i društva, od obespravljenosti do maksimalne zaštićenosti. Status djeteta kao objekta od Rimskog prava kada se očevima davalo apsolutno pravo nad životom djeteta (tzv. *iustitia ac necis*), do suvremenih shvaćanja gdje je dijete subjekt, ravnopravni član u društvu, sa svim pravima zaštićenim na globalnoj razini za svu djecu svijeta, u potpunosti mijenja koncepciju roditeljstva. Generacijama

roditelji teže ostvarivanju univerzalnih ciljeva roditeljstva: osiguravanja zdravlja i preživljavanja, podučavanju vještinama za ekonomsku samostalnost, razvijanje osobina koje se u određenom kontekstu smatraju vrlinama (LeVine i sur., 1998; Pećnik, 2016). Suvremeno društvo mijenja zahtjeve roditeljstva, prava djece te dužnosti i obaveze roditelja.

U ovom radu definirat će se pojavnici oblici društveno ne prihvatljivog roditeljstva (zanemarivanje, zlostavljanje i tjelesno kažnjavanje) do društveno poželjnog roditeljstva, te roditeljstva u najboljem interesu djeteta. Ta važna uloga koju roditelji imaju u životima svoje djece, u različitim periodima života djeteta postaje još veći izazov uslijed svih promjena koje društvo nameće svojim ubrzanim ritmom. Neosporno je da roditelji uz svu želju i napore, raspolažući samo znanjima i iskustvima koje su im prenijeli njihovi roditelji, neće se moći nositi sa svime što se od njih očekuje u roditeljskoj ulozi. Upravo nam to dokazuje recentno istraživanje promjena u roditeljstvu u posljednjih 50 godina koje je provedeno u Švedskoj (Trifan i sur., 2014). Ono je obuhvačalo tri kohorte očeva i majki trogodišnjaka, a podaci su prikupljeni 1958., 1981. i 2011. godine., pri čemu su im postavljana ista pitanja o njihovom odgoju i postupcima njihovih roditelja prema njima u djetinjstvu. Podacima istraživanja zaključuje se da je suvremeniji odgoj u Švedskoj u potpunosti suprotan onome prije 50 godina. Istraživanje pokazuje da je došlo do smanjenja direktnе roditeljske kontrole nad djecom, djeca se više tjelesno ne kažnjavaju, roditelje se smatra manje strogima, povećava se uloga očeva u roditeljstvu, općenito je smanjeno autoritarno roditeljstvo. Unatoč tome što je to istraživanje provedeno u Švedskoj, sve ukazuje na promjenu roditeljstva u modernom društву na globalnoj razini.

Obitelj i roditeljstvo pred izazovima suvremenog društva

Obitelj je najvažnija i prvotna zajednica za svakog pojedinca unutar koje već kao dijete stječe osnove za funkcioniranje na svim područjima života, a međusobni odnos unutar nje utječe na izgrađivanje emocionalnog, socijalnog, moralnog i intelektualnog kapaciteta djeteta. Najvažniji čimbenik pri tome je utjecaj roditelja na dijete koje svoje naslijede svega usvojenoga u obitelji dalje „nosi“ sa sobom kroz cijeli život. Rosić (1998) obitelj tumači kao primarnu društvenu skupinu u kojoj se ostvaruje proces odgoja djece i kao prvu zajednicu u kojoj njezini članovi stječu osnove odgoja u svim područjima života te važnom smatra njenu zadaću u čuvanju i prenošenju tako stičenih odgojnih vrijednosti.

Pojam roditeljstva prema autorima Čudina-Obradović i Obradović (2003) obuhvaća više pojmova, a to su: doživljaj roditeljstva (koji se odnosi na prihvatanje roditeljske uloge, doživljaja vlastite vrijednosti zbog ulaganja napora, postavljanja odgojnih ciljeva), roditeljske brige (rađanje djece i briga za njihovo zdravlje i život), roditeljski postupci i aktivnosti (radnje koje roditelji poduzimaju kako bi ispunili svoju ulogu i ostvarili roditeljski cilj) te roditeljski odgojni cilj (emocionalno okruženje svih interakcija između roditelja i djece).

Pred obitelj i roditeljstvo, posebice posljednjih desetljeća, suvremeno društvo nameće izazove proiziljele iz društvenih promjena. Neke od značajnih društvenih promjena su demografske promjene, balansiranje između radne i obiteljske uloge,

ekonomski nesigurnost, rodna (ne)ravnopravnost, novi položaj djeteta u društvu, što je sve u konačnici dovelo do novog shvaćanja roditeljstva. S obzirom da je razvoj djeteta proces interakcija između djeteta i njegove okoline (prvenstveno roditelja, članova uže i šire obitelji, te s drugim bliskim osobama), utjecaj društva i promjena u njemu je neosporan. Promjene u roditeljstvu događaju se uvijek, zajedno sa promjenama u društvu i nisu nikakva iznimka današnjeg društva kao i svaki proces koji se odvija, samo su intenzivnije i brojnije, sa obilježjima u skladu sa današnjim vremenom, shvaćanjima i kulturom, a koji prije nisu bili mogući. Unatoč svemu, upravo sve te promjene ustvari su izazovi i kušnja za roditelje i njihovo odgovorno ponašanje prema djeci, kojoj je potrebna njihova zaštita, podrška i vođenje u odrastanju. Jull (2002) kroz prikaz tri vrste roditeljske odgovornosti, nudi nam moguće rješenje lakšeg prolaska kroz „labyrinth“ roditeljstva.

Tri vrste roditeljske odgovornosti:

Osobna odgovornost podrazumijeva samosvijest, izražavanje i zadovoljavanje potreba. Svaka je odrasla osoba odgovorna za sebe, svoje ponašanje, zadovoljavanje svojih potreba i poštivanje granica ponašanja. Odgojem svoje djece prenosi odgovornost i na dijete u najranijoj dobi čineći neke stvari umjesto njega, a što je starije, potičući ga na samostalnost i odgovornost za svoja ponašanja.

Odgovornost za odnos što podrazumijeva kvalitetu odnosa među svim članovima obitelji, uključujući i pozitivnu atmosferu. Važno je naglasiti da roditelj također ima odgovornost u građenju ravnopravnih odnosa u obitelji, uvažavajući sve članove jednakom bez diskriminacije s obzirom da dob ili spol, jer time uvažavanje i prihvatanje prenosi i na svoje dijete.

Odgovornost za dobrobit i razvoj djeteta snosi ponajprije roditelj, što podrazumijeva sigurnost i briga za zdravlje, te zadovoljavanje osnovnih djetetovih potreba (Juul, 2002).

Uviđaju se doista veliki izazovi koji roditelje očekuju, te kada se uzmu obzir i svi vanjski čimbenici koji djeluju na obitelj, roditeljstvo postaje jedna od najzahtjevnijih uloga u životima odraslih sa vrlo neizvjesnim ishodom, te su u društvu često prisutni, ali apsolutno ne opravdavani, neprihvatljivi oblici roditeljstva.

Neprihvatljivi oblici roditeljstva i njihove posljedice

Neprihvatljivi oblici roditeljstva, iako iznimno kritizirani, kažnjivi i društveno neprihvatljivi, još uvijek su česta pojava u našem društvu. Ono podrazumijeva narušavanje djetetovog psihofizičkog i socijalnog razvoja koji je nastao roditeljskim djelovanjem i propustima, te se to podrazumijeva roditeljstvom koje nije u najboljem interesu djetetovog razvoja. Najučestaliji su zapostavljanje djece i tjelesno zlostavljanje.

Zapostavljanje podrazumijeva neuspješno ispunjavanje odgojnih obaveza pri čemu djetetu nisu osigurane osnovne tjelesne i psihološke potrebe nužne za razvoj. Posljedica toga može biti narušavanje zdravlja i/ili razvoja djeteta kao posljedica napuštanja, nedovoljnog osiguravanja hrane, odjeće, uvjeta stanovanja, te neosiguravanje zaštite od opasnosti i omogućavanje pristupa liječničkoj skrbi (Brownie i Herbert, 1997).

Prema UN Odboru za prava djeteta (2016) tjelesno kažnjavanje podrazumijeva

svako kažnjavanje pri kojemu se upotrebljava fizička sila i čija je namjera nanijeti određeni stupanj boli ili nelagode, ma kako blagi oni bili. Najčešće se to odnosi na udaranje djece rukom ili nekim predmetom (po licu, tijelu, glavi). Najčešća posljedica tjelesnog kažnjavanja je promjena djetetovog ponašanja. Ono što je pri tome još gore je činjenica da to nema samo fizičke posljedice, već i psihičke jer pri tome dijete bude poniženo, posramljeno i preplašeno. Zaključuje se da je tjelesno kažnjavanje ne samo fizička već i psihička agresija na dijete. Uzevši u obzir što se pri tome čini djetetu, posljedice na njega, nemoralnost samog čina te u konačnici kršenje prava djeteta apsolutno nema tolerancije niti na najblaže oblike fizičkog kažnjavanja. Jansson (2007) navodi razloge zašto roditelji koriste tjelesno kažnjavanje. On razlikuje *instrumentalno tjelesno kažnjavanje* (kada je „djelotvoran“ način prekida djetetovog neprihvatljivog ponašanja, ali ne uočavaju da je samo kratkotrajan i ne rješava problem), te *impulzivno tjelesno kažnjavanje* kojemu roditelji pribjegavaju kada su pod velikim stresom, a kasnije žale nad svojim postupcima. Ponekad su razlozi tjelesnog kažnjavanja djece psihičke teškoće i problemi mentalnog zdravlja njihovih roditelja. Nedopustivost i neprimjereno fizičkog kažnjavanja djece najbolje sažima autorica Pećnik (2016) govoreći da je tjelesno kažnjavanje moralno pogrešno i protuzakonito, odgojno nedjelotvorno, razvojno štetno – ali široko rasprostranjeno, nažalost.

Proučavajući literaturu uočava se zajednički stav svih stručnjaka koji se bave ovom problematikom. Oni naglašavaju ugrožavanje dječjeg tjelesnog, kognitivnog, emocionalnog i društvenog razvoja uslijed bilo koje vrste zanemarivanja i zlostavljanja (Barnett et all., 1997). Sve ovo može imati i dugotrajne (ponekad i doživotne posljedice) kasnije na tu djecu kada odrastu, te u odrasloj dobi pokažu i sami također nasilno ponašanje, te ostale moguće posljedice kao što su mentalne poteškoće i emocionalne, kriminalne radnje isl. (Browne i Herbert, 1997). Upravo stoga Konvencija o pravima djeteta (1998) u člancima 19.i 37. izrijekom isključuje mogućnost svakog oblika zlostavljanja i zanemarivanja djece: „čl. 19. ...da zaštite dijete od svakog oblika tjelesnog ili duševnog nasilja, povreda ili zlouporaba, zanemarivanja, zlostavljanja... čl. 37. države stranke pobrinut će se da: a) niti jedno dijete ne bude podvrgnuto mučenju ili drugom okrutnom, nečovječnom ili ponižavajućem postupku ili kazni...“ (Konvencija o pravima djeteta, 1989).

Osnaživanje obitelji i podrška roditeljima kao pomoć ostvarenja pozitivnog pristupa roditeljstvu

Uvidjevši pred kakve je izazove stavljeni roditeljstvo suvremenog društva, ali često i slabije roditeljske kompetencije kod onih roditelja koji se u odgoju oslanjaju samo na znanja i sposobnosti koje su „dobili u nasljeđe“ od svojih roditelja, nužno je osnaživanje obitelji u ostvarivanju poželjnog roditeljstva. Nasuprot oblicima neprihvatljivog roditeljskog ponašanja, poticanje pozitivnog roditeljstva je ulog za bolju budućnost koji trebamo podržavati i poticati. Važnost zaštite i promicanja prava djeteta dobila je i svoj pravni okvir donošenjem Konvencije o pravima djeteta (1998) (dalje: Konvencija). Ona se smatra temeljnim i najvažnijim dokumentom kojim se štite prava djece. Konvencija ima

iznimski značaj jer je globalni dokument, a ratificirale su je sve zemlje svijete (osim SAD i Somalije) i time je njen značaj univerzalan. Autorica Hrabar (2016) navodi kako se upravo u Konvenciji prvi puta u pravnoj povijesti sustavno spominju prava djece, a neka od njih su dobila i značenje općih načela. Konvencija štiti prava djece, te navodi primarnu odgovornost roditelja za podizanje i razvoj djeteta, ali i naglašava da roditelji imaju pravo na podršku države u ispunjavanju svojih roditeljskih zadataka (čl.18).

Upravo ovaj najvažniji dokument o zaštiti i promicanju prava djece u cijelom svijetu, koji u svojim odredbama naglašava odgovornosti, prava i dužnosti roditelja prema djeci snažno utječe na razvoj i svijest roditeljstva u današnjem društvu, sa svim prednostima, ali i izazovima od kojih neki zahtijevaju sustavnu podršku i pomoći.

Pružanje podrške roditeljstvu nije ni malo lagan zadatak koji stoji pred državom kada se uzme u obzir zahtjevnost samog roditeljstva. Važna je činjenica da podrška uključuje dvije strane, i onoga tko ju pruža i onoga tko ju prima (Quinton, 2004). Podrška bi prema Quintonu (2004) trebala uvek mijenjati stvari sa ciljem da idu na bolje, smanjiti probleme ili pomoći u njihovom rješavanju. Stručnjaci u mnogim zemljama Europe potiču različite načine pružanja potpore roditeljima, od koji su upravo programi podrške sve značajniji, sa ciljem poboljšanja roditeljstva suvremenog doba.

Neki od programa podrške roditeljstvu u Hrvatskoj, koje ćemo za potrebe ovog rada samo spomenuti, jer su vrlo opsežni da bi svaki od njih posebice opisivali, ali previše su značajni da ih se niti ne spomene. U suradnji sa UNICEF-om provode se programi podrške roditeljstvu namijenjenim roditeljima najmlađe djece „Rastimo zajedno“, te za roditelje djece s poteškoćama u razvoju „Rastimo zajedno Plus“. Nadalje neki Obiteljski centri provode radionice „Škola za roditelje“, te „Poticajno roditeljstvo“ edukaciju za voditelje programa provodi PU Korak po korak.

Ovi programi i radionice, kao i mnogi drugi oblici rada sa roditeljima u osnaživanju njihovih roditeljskih kompetencija ustrajan su rad stručnjaka, ali sve veća osviještenost roditelja u cilju provođenja roditeljstva u najboljem interesu djeteta.

Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta

Važno je već na samom početku naglasiti da nema opće definicije za roditeljstvo u najboljem interesu djeteta iako se ono svuda spominje kao najbolje, ali uzima se u obzir različitost svakog djeteta, pa samim time i najbolji interes za svako dijete nije isti. Konvencija navodi u čl. 3. st.1.): "U svim aktivnostima koje se odnose na djecu, bez obzira poduzimaju li ih javne ili privatne institucije socijalne skrbi, sudovi, upravna ili pravosudna tijela, najbolji interesi djeteta trebaju imati prednost." Cilj je takvog djelovanja optimalan razvoj djeteta prilagođen njegovim osobnim potrebama, jer time uvažavamo njegovu individualnost. Kada se prava djeteta prenesu u obiteljsko okruženje, u roditeljska ponašanja i vrijednosti, zaključuje se da djetetu trebaju: njegujuće i brižno ponašanje, struktura i vodstvo, uvažavanje djeteta kao osobe i osnaživanje (omogućavanje osnaživanja) (Pećnik, 2007). Upravo ove vrijednosti roditeljskih ponašanja predstavljaju roditeljstvo u najboljem interesu djeteta, a nazivaju se još i *Četiri stupnja roditeljstva* (prema Pećnik, 2010):

1. Njegujuće, brižno ponašanje roditelja djetetu treba zbog njegove potrebe za

ljubavi, sigurnošću, pripadanjem i obitelji kao sigurnom bazom. Prihvatanje roditelja kroz roditeljsku osjetljivost, toplina, prihvatanje, podrška

2. Struktura i usmjeravanje/vodstvo daju djetetu osjećaj sigurnosti. Struktura se još odnosi na djetetovo vrijeme, prostor i strukturu vođenja, pri čemu mu u početku odgovara predvidivost, ali ne stroga kontrola, već samo primjereni postavljeni granice od strane roditelja. Roditelji su svojim ponašanjem djetetov uzor, stoga ono mora biti prikladno kako bi dijete kroz njega učilo životne vrednote.
3. Uvažavanje djeteta kao osobe podrazumijeva da se dijete poštuje kao osobu i uvažava se njegova individualnost, da ga se sluša, prihvata njegovo mišljenje i sudjelovanje u obiteljskom životu, da ga kao ravnopravnu osobu
4. Osnaživanje / omogućavanje osnaživanja odnosi se na roditeljevu potporu djetetu u stjecanju osjećaja kompetentnosti, podržavanje djetetovih inicijativa, jačanje njegovih postojećih snaga i osnaživanje i poticanje za učenje novoga i stjecanje novih iskustava, kako bi postali što kompletnije, samostalnije i sigurnije osobe kada odrastu.

Nakon proučene stručne literature domaćih i stranih autora, ali i zakonskih propisa i preporuka, stječe se relativno širok uvid u stanje, kao i u predstojeće izazove pred kojim se nalazi roditeljstvo, u suvremenom društvu, diljem svijeta, suvremenoj Europi i u Hrvatskoj. Značajna potpora države kroz razne sustave i oblike vrlo je bitna roditeljima koji žele steći veće roditeljske kompetencije svjesni da im je vrlo često pomoći neophodna. Ono što je vrlo važno je i da žele primiti tu podršku, što je u praksi često problem, jer su prisutne još uvijek predrasude da bi na taj način pokazali da su nesposobni za svoje roditeljske odgovornosti. Predrasude su samo kočnice u ostvarivanju roditeljstva u najboljem interesu djece, stoga treba raditi na što većoj društvenoj osviještenosti o dobrobiti podrške roditeljima i obitelji, za njih same i što je najvažnije za njihovu djecu i bolju budućnost.

Zaključak

U ovom radu nastojalo se prikazati izazove i zahtjeve suvremenog roditeljstva koji su uslijed aktualnih društvenih promjena veći nego ikada do sada. Istraživanja su nažalost potvrdila da društvo suvremenih shvaćanja još uvijek ima oprečnih stavova i postupaka, koji „korijene vuku“ iz nepromijenjenih uvjerenja prošlosti, a vezani su uz fizičko kažnjavanje djece. Iako deklarativno roditelji ne podržavaju fizičko kažnjavanje, još uvijek određeni dio populacije to smatra „efikasnom odgojnog mjerom“, ali srećom u velikoj su manjini, pa stoga ne možemo tvrditi da je posve iskorijenjeno iz našeg društva. Uočavaju se veliki pomaci u razvoju svijesti roditelja o njihovim odgovornostima, pravima i dužnostima, ali i o ravnopravnosti i zajedništvu roditelja u odgovornosti za dijete. Najveći doprinos tome donesla je Konvencija o pravima djeteta (1989) pod čijim utjecajem se mijenja i obiteljsko zakonodavstvo, ali i druga uvjerenja, stavovi i postupci, kroz mnoge sustave u državi pa sve do samih roditelja osobno. Najznačajnije je da uslijed svih djelovanja, ali i izrazitih teškoća u obiteljima i društvu, gdje je često upitna i sama egzistencija, dijete nije zapostavljeno. Ono je postalo jednakopravni aktivni član svoje zajednice koji se uvažava i ravnopravno je subjekt. Uz podršku države i osviještenost

društva o važnosti roditeljstva u najboljem interesu djeteta, ima svijetlu budućnost, ali u ostvarivanju toga cilja u potpunosti, sve još očekuje puno posla.

Literatura

- Browne, K. i Herbert, M. (1997). *Preventing family violence*. Chichester: Wiley.
- Barnett, O.W., Miller-Perrin, C.L., Perrin, R.D. (1997). *Family violence across the life-span*. London: Sage.
- Čudina-Obradović, M., i Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10(1), 45-68.
- Hrabar, D. (2016). Uvod u prava djece. U: D. Hrabar (Ur.), *Prava djece-multidisciplinarni pristup* (str. 13-39). Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Hrvatske, V. R. (1993). *Konvencija o pravima djeteta*. Zagreb: Narodne novine-Međunarodni ugovori, 12.
- Jull, J. (2002). *Život u obitelji, najvažnije vrijednosti u zajedničkom životu i odgoju djece*. Zagreb: Pelago.
- Pećnik, N. (2006). Prilog odbacivanju tjelesnog kažnjavanja djece. *Dijete i društvo*, 8, 177-199.
- Pećnik, N. (2009). Principles of parenting and parentig support in Council of Europe Recommendations. In 2. kongres primijenjene psihologije.
- Pećnik, N. (2016). Suvremeno roditeljstvo i prava djeteta. U: D. Hrabar (Ur.), *Prava djece-multidisciplinarni pristup* (str. 173-195). Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Rosić, V. i Zloković J. (1998). *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Graftrade.
- Trifan, T.A., Stattin, H. i Tilton-Weaver, L. (2014). Have authoritarian parenting practices and roles changed in the last 50 years? *Journal of Marriage and the Family*, 76, 744-761.
- UNICEF (2007). Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta. <https://www.unicef.hr>. Preuzeto 28.2.2018.
- Rastimo zajedno. (2018). <https://www.rastimozajedno.hr/>. Preuzeto 1.3.2018.
- Quinton, D. (2004). *Supporting parents. Messages from research*. London: Jesica Kingsley.

Modern parenting - from socially unacceptable to being in the best interest of the child

Sandra Kramarić

Abstract – Parenting is an important and demanding role that to many parents presents a challenge, outcome of which is uncertain. Changes in parenting in the last decades, according to recent research, are very significant, and it is a fact that parenting is even more complicated given the current existential insecurity of parents. Children's demands, as well as changes in society, pose new challenges to their parents on a daily basis, but also the expectations that many of today's parents are faced with are reliant on experiences from their childhood. By analyzing documents and literature dealing with parenting research, it is concluded that this area of research is very active, but it also shows opposing viewpoints regarding parenting behavior. By contrast, uniqueness in tasks of parental care in modern society is prompted by fundamental changes in norms and laws, starting with the Convention on the Rights of the Child, which change the relationship between adults and children in order to ensure the best conditions for children development. The objective of this paper is to present challenges and demands of modern parenting in a time marked by great changes in the position of a child in the society, in which the child became an active participant of society and a subject of rights, and parenting in the best interest of the child is an aspiration of family and society for a better future.

Key words: parenting in the best interest of a child; contemporary society; child; Convention on the Rights of the Child

Kurikulum Montessori osnovne škole – „Pomozi mi da to uradim sam“

Tanja Maltar Okun

OŠ Sveti Petar Orehovec, Sveti Petar Orehovec, Hrvatska
tanja.maltar@gmail.com

Sažetak – Kruti nastavni planovi i programi dugi su niz godina egzistirali u školstvu, stoga se krajem 19. stoljeća javljaju brojni reformatori diljem svijeta koji nastavu žele prilagoditi potrebama i očekivanjima djece i roditelja. Važna reformatorica bila je i Maria Montessori koja je svoju metodu odgoja pretočila u tisuće Montessori škola širom svijeta. Ona se suprotstavlja razredno - predmetno - satnom sustavu, nametnutim nastavnim sadržajima, brojčanom ocjenjivanju učenika te konkurenckom ponašanju djece. Montessori metoda podrazumijeva odgoj kao cjelinu koja ima glavu (mišljenje), srce (osjećanje) i ruke (djelovanje). Također, uvažava osnovne psihičke potrebe djece za kretanjem, redom, jezikom i ljubavlju koje zadovoljava raznovrsnim autodidaktičkim Montessori materijalom pristupačno, smisleno i pregledno raspoređenim na otvorenim policama. Ciljevi nastave u Montessori školama su lakši razvoj jedinstvene dječje ličnosti, pomoći djetetu da se emocionalno i društveno prilagodi te usmjeravanje djeteta kako bi u potpunosti razvilo svoje intelektualne sposobnosti. Takve škole grade ugodan prostor u kojem djeca rade i uče prilagodavajući sredinu i materijale dječjim potrebama. Ovaj je rad nastao s ciljem dubljeg upoznavanja kurikuluma Montessori osnovne škole.

Ključne riječi: dijete; kurikulum; Montessori pedagogija; Montessori škola; obrazovanje;

Uvod

Kruti nastavni planovi i programi (razredno - predmetno - satni sustav) koji su definirali Herbart i Ziller egzistirali su u školstvu 350 godina kao čvrst pedagoški koncept. U njima dominira intelektualističko-asocijativna psihologija i etika, a zapostavlja se emocionalna strana učenikova psihičkog života (Jakopović, 1984). Ogorčeni

takvim pristupom u školama, mnogi kao što su John Dewey, Ellen Key, Rudolf Steiner, Célestin Freinet, Maria Montessori i drugi protive se takvoj školi. Tijekom 19. i 20. stoljeća javljaju se brojne reforme diljem svijeta i osnivaju različite alternativne ili slobodne škole kako bi se nastavu prilagodilo potrebama i očekivanjima djece i roditelja. Takve se škole suprotstavljuju tradicionalnim odgojno obrazovnim procesima, dominaciji frontalne nastave te brojčanom ocjenjivanju učenika koja nisu pogodna za individualni razvoj djeteta. Alternativne škole ponekad se zovu i slobodne škole jer nisu obvezne raditi po propisanim državnim planovima i programima te predstavljaju alternativu nekome ili u odnosu na nešto (Matijević i Radovanović, 2011, str. 266.). Pored mnogih poznatih alternativnih koncepcija važnu ulogu zauzima i Montessori pedagogija (Bognar i Matijević, 2005).

Montessori škole

Prema novijim istraživanjima učitelji i roditelji djece osnovnih škola slabo su upoznati s alternativnim pedagoškim koncepcijama te alternativnim i privatnim školama (Rajić, 2008, str. 329.), također smatraju da postoje male šanse za razvoj i povećanje njihovog broja u budućnosti. Činjenicu da je malo ljudi u svijetu upoznato s Montessori metodom prepoznaла је i Britton (2000, str. 6.). Iz tog je razloga cilj ovog rada pojasniti funkcioniranje Montessori pedagogije kroz njene kurikulske sastavnice i predstaviti najvažnije aspekte Montessori metode jer učitelji „trebaju školu koja potiče kreativnost i razvija osjećaj oduševljenja i uzbudjenja“ (Kropp, 1993, str. 33.).

Maria Montessori

Montessori pedagogiju utemeljila je talijanska pedagoginja, liječnica i katolkinja Maria Tecla Artemesia Montessori (1870. – 1952.) rođena u talijanskom gradiću Chiaravalle kraj Ancone. Suprotno željama i očekivanjima roditelja, Maria upisuje studij medicine te unatoč brojnim ismijavanjima svojih muških kolega diplomira i postaje prva žena doktorica medicine u Italiji. Kasnije studira antropologiju, psihologiju i filozofiju odgoja kako bi produbila znanja o razvoju čovjeka (Matijević, 2001). Kao volontер на psihijatrijskoj klinici susreće slaboumnu djecu bez odgovarajuće stručne pomoći čiji su problemi bili više pedagoški, negoli medicinski. Postaje vrlo angažirana kao pedagoginja i postiže sintezu znanja i metoda dviju disciplina (pedagogije i medicine). Proučavajući radevine francuskih liječnika Itarda i Seguina, koji su istraživali metode pomoći takvoj djeci, preuzima osnovne ideje učenja putem osjetila i pokreta te ih prilagođava i razvija u vlastiti sustav (Britton, 2000) koji se primjenjuje u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa od vrtića do fakulteta. Uočila je da Herbartova škola nikako ne odgovara razvojnim potrebama pojedine djece te na tom području čini radikalni zaokret. U siromašnom dijelu Rima (San Lorenzo) 1907. godine otvara svoju prvu „Dječju kuću“ (*Casa dei Bambini*) koja je nagovjestila početak novog pedagoškog pokreta u kojem je njena nova filozofija spontana aktivnost (Buczynski, 2007). Zbog uskog vezivanja uz katoličku vjeru i zanimanja za mistiku smatrana se bliskom i teozofiji (Seitz i Hallwachs, 1997). Bilje duboko znanstvena i zrela duhovna osoba.

U tri navrata bila je nominirana za Nobelovu nagradu za mir (Hayes, 2006, str. 88. -

89.) koju nije dobila, a njezino životno djelo nastavio je njen sin Mario. Nakon njezine smrti, Montessori pokret nastavio je rasti da bi se 1991. godine ujedinio u krovnu organizaciju MACTE (Montessori Accreditation Council for Teacher Education / Savjet za verificiranje i odobravanje programa obrazovanja za Montessori odgajatelje i učitelje) (*Pokos, 2008*).

Montessori pedagogija

Montessori pedagogija proizlazi iz velike ljubavi prema djeci i razumijevanja dječjih potreba, a djeluje na temeljnim pedagoškim načelima slobode, odgovornosti i dosljednosti (*Pokos, 2008, str. 65. - 72.*). Montessori metoda je „pomoći kako bi ljudska osoba postala neovisna“ (*Montessori, 1993, str. 11.*, prema *Duzel, 2006, str. 567.*). Ona podrazumijeva uvažavanje osnovnih psihičkih potreba djece za kretanjem, redom, jezikom i ljubavlju. Njezin sustav polazi od ideje slobodnog odgoja za što treba sredina u skladu s potrebama djece i materijal za samostalne aktivnosti učenika (*Matijević i Radovanović, 2011, str. 269.*). Među prvima je isticala važnost pripremljene i poticajne okoline za učenikovo učenje (*Matijević, 2010, str. 8.*). Zapaža da djeca koja su opuštena i sretna uče lakše od one koja osjećaju pritisak (*Lawrence, 2003, str. 24.*). Primjenjivala je misli francuskog filozofa J. J. Rousseaua prema kojem se čovjek razvija u skladu s prirodom kao harmonična osoba. Za Montessori školu je značajno kako je otvorena prema van (roditeljskom domu, prirodi, vrtu i lokalnoj zajednici).

Montessori je smatrala da prema njezinoj metodi mogu poučavati samo učitelji koje je ona sama obučila (*Buczynski, 2007*). Tečaj pedagogije Montessori započinje 1919. godine u Londonu prema planu i programu koji je postao standard za sve buduće tečajeve: pedeset sati predavanja, pedeset sati učenja iz materijala Montessori te pedeset sati promatranja Montessori razreda. Učitelji trebaju steći licencu za rad u državnoj školi te dodatni studij Montessori pedagogije u trajanju od najmanje jednu do dvije godine (više u *Seitz i Hallwachs, 1997*).

Prema učenju, Montessori razvoj dijeli se na 3 etape od po šest godina (od rođenja do 18. godine). Prva faza razvoja djeteta je od rođenja do 6. godine tzv. „stvaralačka faza“ te faza usavršavanja i analize gdje dijete uči o svemu što ga okružuje, Montessori ga zove „razdoblje upijajućeg uma“. Drugu fazu od 6. do 12. godine obilježava zainteresiranost djeteta za kozmičku povezanost, duh djeteta teži apstrakciji i ono je najotvorenije za primanje znanja. Treću fazu od 12. do 18. godine obilježava psihička labilnost, težnja za samostalnošću i neovisnošću te potreba za priznavanjem. Takve „smetnje“ Montessori „liječi“ motivacijom i koncentracijom djeteta za vrijeme aktivnosti nakon čega je ono zadovoljno izvršenim zadatkom pa je spremnije komunicirati s okolinom (*Montessori, 1971, prema Buczynski, 2007, str. 20. - 22.*). Autori Pokos (2008, str. 65. - 72.), Britton (2000, str. 12. - 17.) i Buczynski (2007, str. 22. - 24.) navode temeljna načela Montessori pedagogije kao što su spomenuti „upijajući um“ koji traje do djetetove šeste godine i u tom razdoblju treba djetetu pružiti što više slobode kako bi moglo slijediti ono što ga zanima. Napose se osvrće na razdoblja posebne osjetljivosti za red, jezik, spretnost u kretanju, društveno ponašanje, male predmete i za učenje putem osjeta. Na razdoblja posebne osjetljivosti nailazimo kod bića koja se razvijaju, oni su prolazni i ograničavaju se na postizanje

određenih karakteristika, a kada se ta karakteristika postigne prestaje razdoblje posebne osjetljivosti (Montessori, 2003, str. 64.). Nadalje, naglašava se važnost kretanja djeteta jer pomaže psihičkom razvoju, dok pod „pripremljenom okolinom“ Montessori misli na prostorno-materijalno okruženje koje je primjereno potrebama djeteta i pruža mu bolji spoznajni, društveni i tjelesni rast i razvoj (više u Pokos, 2008). Napominje i kako zbog polarizacije pozornosti dijete postaje mirnije, staloženije i bistrije te se lakše izražava (Seitz i Hallwachs, 1997, str. 48.; Pokos, 2008).

Montessori se smatrala djetetovim tumačem i nije činila ništa drugo negoli promatrala dijete te primala i izražavala ono što joj je ono samo dalo (Montessori, 1991, str. 17., prema Đuzel, 2006, str. 567.). Najvažniji moto Marie Montessori je *Pomoći životu (Pomozi mi da to učinim sam!)*, a krajnji cilj Montessori škole je odvojiti djecu od svojih roditelja te ih učiniti samostalnima i odgovornima kako bi se razvila u slobodne pojedince.

Danas u svijetu djeluje tisuće Montessori vrtića, osnovnih škola (24.500), gimnazija i javnih škola svih vrsta i stupnjeva. Suvremenim trenutak razvoja Montessori pedagogije u Hrvatskoj započinje 1991. godine otvaranjem prve privatne „Dječje kuće“ u Splitu, većeg broja novih Montessori vrtića te 2003. godine osnivanjem prve i danas jedine u Hrvatskoj Osnovne Montessori škole u Zagrebu „Barunice Dédée Vranyczany“. U Hrvatskoj trenutno djeluje sedam vrtića (od toga tri u Zagrebu) koji ostvaruju isključivo Montessori program i osamnaest gradskih vrtića u kojima pojedine grupe djece ostvaruju Montessori program od čega se većina njih (dvanaest) nalazi u gradu Zagrebu.

Kurikulum Montessori škole

Neki autori još uvijek smatraju kako se pojam curriculum može poistovjetiti s nastavnim planom i programom što nije točno (Previšić, 2007, str. 22.). Iako ne postoji jedinstvena definicija pojma curriculum, prema Previšić (2007, str. 16.) curriculum u latinskoj etimologiji (u srednjem vijeku) označava tijek, slijed koji opisuje relativno optimalan put djelovanja i dolaska do nekog cilja, dok je u novom vijeku to redoslijed učenja nastavnih sadržaja (Previšić, 2005). Kurikulum se tradicijski definira kao sadržaj odgoja i obrazovanja određen nastavnim planom i programom (Pastuović, 1999). Prema Matijević i Radovanović (2011, str. 25.) izraz curriculum „sadržajno obuhvaća ciljeve, sadržaje, metode, medije, strategije, uvjete odvijanja i evaluaciju“ prema čemu je ovaj rad i raščlanjen. I mnogi drugi autori kao što su Marsh, Hacker, Lenzen, Mijatović, Jurić, Poljak, Taba, Baranović (više u Previšić, 2007) pojašnjavaju pojam curriculum i njegove sastavnice. Matijević i Radovanović (2011, str. 26.) navode dvije vrste kurikuluma, onaj koji je usmjeren na dijete i drugi usmjeren na nastavne predmete. Kod Marie Montessori dijete je svakako u prvom planu te se kurikulum i „kreira“ prema interesima djeteta.

Ciljevi nastave

Prema Cindrić i suradnici (2010) ciljevi učenja sve su više usmjereni na ospozobljavanje učenika da ovladaju procesima učenja, a ne samo na znanje, što se ostvaruje primjenom raznih nastavnih strategija. U središtu Montessori pedagogije nalazi se samo jedan cilj koji je uzor, a to je dijete. Osnovna pedagoška načela su

promatranje djeteta te individualan pristup svakom djetetu koje je nešto jedinstveno i upravo to predstavlja tajnu Montessori učenja koja mora biti polazna osnova u odgoju i u nastavi (*Seitz i Hallwachs, 1997*). Odgojna metoda zasniva se na samoodgoju i samopoučavanju, a zadaća je mentora usmjeriti i poticati samoaktivnost djece odgovarajućom sredinom i materijalima kako bi učenici učili u skladu s vlastitim tempom i ritmom (*Matijević, 2001*). Pomoć mora biti u funkciji ovladavanja procesom osamostaljivanja (*Tasevska, 2011, str. 118.*). Montessori smatra kako put do intelektualnog razvoja vodi kroz ruke pa zato i naglašava važnost aktivnog učenja djece, više rada rukama te više slobode za djecu i učitelje (*Matijević, 2001*).

Važna značajka Montessori škole je miješanje uzrasta (načelo heterogenosti), odnosno starija djeца uče pomagati mlađoj, a mlađa uče tražiti pomoć od starije. Samim time učitelj se pojačano usmjerava na heterogene nastavne ciljeve te uvažavanje individualne situacije učenja, čime on sam ne dominira u oblikovanju nastave. Takav pedagoški sustav potiče zajednički odgoj djece s teškoćama i djece tipičnog razvoja. Važno je naglasiti kako svi učenici jednog godišta na kraju školske godine ne moraju postići isti cilj.

Bezuvjetna ljubav prema djetetu je za Montessori temeljna pretpostavka svakog odgoja. Smatra da dijete trebamo promatrati kao „svjetlo našeg budućeg života“, te da „roditelji nisu stvaratelji djeteta, ali su njegovi čuvari“ (*Montessori, 2003, str. 277.*). Dijete je smatrala „učiteljem“ odraslog (*Hoblaj, 2007, str. 474.*).

Ciljevi Montessori škole su usavršavanje spoznajnih funkcija, pozitivnih međuljudskih odnosa te mišljenja o sebi i drugima, pri čemu se u djetetu razvija dostojanstvo, sklad, individualnost, samostalnost, sigurnost, odgovornost te urednost (*Wikefeldt, 2011, str. 53. - 54.*). S druge strane potiču se samokontrola, uravnoteženost, ljubav prema radu i okolini te kulturno - higijenske navike kroz zdrav i pravilan tjelesni razvoj.

Sadržaji nastave

Maria Montessori kritizira tradicionalno odvijanje nastave, gdje se nastavnika ograničava nastavnim planom (količinom sadržaja prenesenom u određenom vremenu) te mijenjanje nastavnika i sadržaja nakon svakog nastavnog sata. U Montessori školama program stvaraju sama djeça (*Bognar i Matijević, 2005, str. 62.*) i ona nudi novu kvalitetu nastave koja učeniku stavlja na raspolaganje ono što zadovoljava njegovo zanimanje. Djeca nisu prisiljena koristiti stvari na način na koji im to predlaže odgajatelj (*Dörnberg, 2006*). Ona sama biraju materijale i koliko će se dugo baviti određenom aktivnošću pa nije moguće za te aktivnosti unaprijed odrediti nastavni plan i program, već ga sastavljaju nastavnici i učenici prema globalnoj shemi za određenu godinu školovanja (*Matijević i Radovanović, 2011, str. 269.*). U nekim Montessori školama postoje razredi složeni po godištima, a u drugim školama u jednom razredu susrećemo po tri različita godišta. Češće se u odjeljenju nalaze djeça različite dobi i socijalne i intelektualne razvijenosti pa međusobnom suradnjom jedni druge osnažuju.

Montessori škole prakticiraju rad s dnevnim i tjednim planovima te slobodan rad. Početak za jutarnji rad nije strogo određen, već djeça ne ometajući druge, ulaze u učionicu

između osam i pola devet sati, a nastava najčešće završava u 15 i 45 sati. Cjelodnevna škola ne smije biti produžena nastava, već treba imati svoju vlastitu koncepciju (Hinz, 2011, str. 23.). Dopodnevni rad u školi podjeljen je u dva veća bloka pri čemu je prvi slobodni rad koji se sastoji od individualnog rada (obično prva dva sata) ili rada u parovima s različitim didaktičkim materijalima. Uz individualni rad postoje razne grupne aktivnosti kao što su glazba, razgovori u krugu, tematska nastava, završetak tjedna, tjelovježba itd. U drugom bloku odvija se zajednička razredna nastava učitelja s učenicima, koju vodi i organizira učitelj. Njegov zadatak je uočiti daljnje zajedničke aktivnosti kao što su posjet muzeju, izleti, glazbene aktivnosti itd. (Matijević, 2001). Obvezna nastava vezana je uz predmet, nastavne sadržaje, sredstvo rada, vrijeme, nastavnika i raspored sjedenja, a njen opseg i vremensko trajanje utvrđuje nastavni tim. Sadržaji koji zahtjevaju obveznu nastavu su uvod u novu tematsku cjelinu, glasno čitanje i razgovor o pripovijetkama, razgovori za okruglim stolom o određenoj temi, zajedničko muziciranje, priprema nastavnih koraka, uigravanje uloga, kazališne predstave, ritmičke i sportske aktivnosti itd. Također, moguće je međusobno povezivanje obvezne nastave i slobodnog rada.

Sadržaji nastavnog plana za predmete hrvatski jezik, matematiku te kozmički odgoj pripremaju se tako da ih učenici za vrijeme slobodnog rada mogu samostalno usvajati. Prema nastavnom planu kozmički odgoj obuhvaća teme iz prirode i društva, a sadržaji pokrivaju područja iz povijesti, zemljopisa, antropologije, politike, sociologije, biologije, kemije, fizike, etike i umjetnosti (Buczynski, 2007, str. 21.).

Kao što je već spomenuto, Montessori pedagoška koncepcija glasi „Pomozi mi da to učinim sam-a!“. Kako bi se ta koncepcija ostvarila u nastavne sadržaje uključene su vježbe iz praktičnog života, senzomotorike, matematike te jezika. Pribor iz područja praktičnog života sadrži predmete s kojima se dijete svakodnevno susreće i on je temelj za vježbe iz ostalih područja koja su prethodno navedena. One pomažu djetetu da se osamostali i ne ovisi o drugima. Vježbe iz senzomotorike potiču dijete na korištenje i izoštravanje svih osjeta, a provode se uz pomoć pribora za razvijanje vida, sluha, dodira, okusa, mirisa, osjeta težine i topline te stereognostičkog osjeta. Vježbama iz matematike konkretiziraju se matematički pojmovi i računske operacije, polazi se od konkretnog prema apstraktnom. Matematički pribor dijeli se u četiri skupine – količina i simboli od 0 do 10, uvođenje u dekadski sustav, učenje prebrojavanja do 1000 i računske operacije u okviru dekadske kategorije jedinica. Vježbe iz jezika pomažu djeci pri jednostavnim aktivnostima čitanja i pisanja te prepoznavanju slova i glasova. Dijele se na uvod u jezik (govorenje), uvod u područje čitanja i uvod u područje pisanja. Montessori (1997) govori kako se kod djece pisanje i govor lako razvijaju, a čitanje se usvaja kasnije, što je suprotno od tradicionalne škole. Ovisno o interesima i potrebama učenika uvodi se i drugi strani jezik. Bila je među prvima na području podučavanja koja je predložila da djetetov prvi korak bude zapisivanje svojih misli, a ne čitanje misli drugih (Lawrence, 2003, str. 36.). Montessori potiče i religijski odgoj od samog rođenja te ga dijeli u fazu koja se temelji na osjećajima, a druga na poduci. U takvoj školi važan dio dana čini i vrijeme ručka, koji je zajedničko blagovanje i temelj zajedništva kroz međusobno posluživanje i molitvu (Hinz, 2011, str. 26.).

U Montessori školama ne postoje nikakve domaće zadaće, već učenici samo

ponekad završavaju radeve koje su započeli u školi.

Nastavne metode

Pedocentrizam je srž Montessori koncepcije, dijete je polazište za izbor metoda i sadržaja rada (Matijević, 2001). Učitelj mora utaziti djetetovu „duhovnu glad“ čime se nastavni plan proširuje i usmjerava kroz djetetov interes, a nastavna je metoda put koji odabire učenik (Buczynski, 2007, str. 37.). Tako su učenici suodgovorni za ishod nastave. Za Mariju je odgoj cjelina koja ima glavu (mišljenje), srce (osjećanje) i ruke (djelovanje). Dakle smatra da su aktivnost i duh povezani. U Montessori školi djeca uče svim osjetilima (miris, opip, okus), a ne kao u klasičnoj školi slušanjem i gledanjem. Vjeruje kako je čovjek potpun samo tamo gdje se igra, jer igre pomažu društvenom razvoju kao i razvoju tjelesnih vještina (Britton, 2000). Djeca mogu komunicirati, ali na način da ne ometaju druge. Postoje posebne „lekcijske šutnje“; to je internalizirana šutnja koja se uspostavlja u djetetovoju nutrini, a ne ona nametnuta izvana (Hoblaj, 2007, str. 475.) pa je mir koji vlada u razredu dok djeca rade „ganutljiv“ (Montessori, 2003, str. 175.).

Tematska se područja za vrijeme odvijanja nastave usvajaju i istražuju prikupljanjem materijala, pribavljanjem informacija, izvođenjem pokusa, izrađivanjem grafičkih prikaza, praćenjem procesa itd. Naglašava se važnost ljubavi prema prirodi i kulturi koje se realiziraju kroz posjete muzejima, obilaske povijesnih gradova, posjete izvoru, šetnje prirodom, proučavanje vremenskih prilika, a pomoću skica i zemljopisnih karata djeca se uče orientirati u zavičajnom prostoru.

Montessori smatra kako dijete tijekom razvoja prolazi kroz razdoblja u kojima je posebno skljono određenim aktivnostima te u to vrijeme s lakoćom usvaja određene vještine i znanja (npr. osjećaj za red, strani jezik, društvenost i sl.). Tako se u 5. školskoj godini potiče rad s glinom i papirom te tiskanje, u 6. šk. godini rad u prirodi, rad s tekstilom i gradnjom, u 7. šk. godini rad s drvom, metalom, uvezivanje knjiga, u 8. šk. godini socijalni rad, briga o starijima, praksa u radionicama i šumama, u 9. šk. godini završava se godišnja (maturalna) radnja i u 10. šk. godini učenik se dva tjedna društveno angažira (Hinz, 2011, str. 29.).

Istaknuto mjesto u Montessori školi svakako ima bavljenje glazbom i osposobljavanje sluha (Dobrota, 2001). Istraživanja su pokazala da se sposobnosti za percepciju zvuka, ritma i tona javljaju znatno ranije nego li sposobnosti za govor i likovno izražavanje (Majsec Vrbanić, 2008, str. 59.). Majsec Vrbanić (2008, str. 32.) uočila je da glazba potiče u Montessori okruženju te da djeci treba omogućiti slušanje i svakodnevno zajedničko sudjelovanje u glazbenim aktivnostima. Djeca tako usvajaju različite sastavnice glazbe kao što su dinamika, tempo, tonska visina, boja itd. (Lillard, 1972). Glazba ima veliku ulogu u razvoju dječjeg mozga (više u Harris, 2007) jer potiče domišljatost i potkrepljuje sposobnost pozornosti koja pak utječe na koncentraciju.

Mediji u nastavi

Obzirom da polaze od ideje slobodnog odgoja Montessori škole grade ugodan prostor (poticajnu okolinu) u kojoj djeca rade i uče te prilagođavaju sredinu i materijale dječjim potrebama (Bognar i Matijević, 2005, str. 61.). Učionica je posebno uređena sredina

za rad i učenje koju oblikuju učenici, nastavnici i roditelji u prijateljskoj atmosferi. Ona se raščlanjuje i formiraju se različita radna područja s malim stolićima i stolicama te veliki ormari pun zanimljivih materijala, čime nastaje pregledan prostor koji omogućuje djeci da rade u miru, da se aktiviraju u skupinama ili povuku. Okolina djeluje na djetetov intelektualni razvoj posebice tijekom razdoblja posebne osjetljivosti (*Philips Reichherzer, 2011, str. 97.*). Opuštajuća i mirna okolina djeci pruža mogućnost bolje koncentracije i međusobnog poticanja, nego u razredu u kojem vladaju buka, agresivnost i borba za bolje pozicije (*Pokos, 2008*).

U takvoj se školi ostvaruju osnovne psihičke potrebe djece za kretanjem, redom, jezikom i ljubavlju. Kako bi se te potrebe zadovoljile, Montessori je sama razvila kvalitetan, raznovrstan, autodidaktički materijal koji je pristupačno i pregledno raspoređen na lako dostupnim otvorenim policama (*Seitz i Hallwachs, 1997; Pokos, 2008, str. 72.*). Montessori didaktički materijali dopunjaju se s ostalim didaktičkim materijalima koji odgovaraju nastavnim sadržajima osnovne škole. Materijal izgleda privlačno zbog boja, sjaja i formi koje su skladne kroz što se unapređuje osjećaj za estetiku kod djeteta (*Buczynski, 2007, str. 32.*). Sav materijal povezan je određenom unutarnjom logikom što znači da se dijete neće moći baviti kompleksnijim zadatkom dok ne savlada jednostavniji (*Matijević, 2001*). Materijal omogućuje korištenje svih osjetila djeteta te potiče na ponavljanje postupka jer sadrži „kontrolu pogreške“ pa dijete može samo otkriti pogrešku i ispraviti je. Također mu omogućuje prelazak s konkretnog preko simboličnog do apstraktne razine razmišljanja („materijalizirana apstrakcija“). Dijete uči, shvaća svijet oko sebe, a da toga nije ni svjesno (*Hoblaj, 2007, str. 473.*). Montessori didaktički materijali su sredstva buđenja mašte, a pripremljena okolina je istodobno i znak slobode i odgojno sredstvo pa dijete učenje doživljava kao nešto lijepo.

Dijete slobodno bira mjesto rada (na podu, za stolom, na galeriji i sl.) i položaj u kojem se može neometano kretati jer onemogućavanje kretanja sprječava dijete u učenju (*Pokos, 2008*). Kada se dijete po slobodnom izboru bavi određenom aktivnošću dolazi do usmjerenja pažnje tj. normalizacije. No, unatoč slobodi, u školi postoje pravila i čvrste granice - djeca su odgovorna za materijale koje odaberu te ih nakon korištenja pospremaju, djeca zaokupljena nekim radom ne smiju se ometati i obavezno je sudjelovanje u grupnim radovima (*Buczynski, 2007, str. 52.*). Te granice djeci pružaju potreban okvir zaštite i sigurnosti.

Montessori smatra da se dječje potrebe ne mogu zadovoljiti tako da sva djeca istovremeno rade na istom zadatku. Od svake vrste materijala nalazi samo jedan komplet na istom mjestu, u istom obliku, složen istim slijedom, kako bi se djecu naučilo strpljivosti ako se požele igrati istim te ga vraćaju na to isto mjesto nakon izvršenog zadatka (*Philipps, 1999, str. 62. - 66.*). Djeca materijale biraju sama po želji i sama odlučuju koliko će se dugo baviti aktivnošću iz područja koje ih najviše interesira, a nakon izvršenog zadatka u njima raste osjećaj zadovoljstva - „Montessori fenomen“, što je i krajnji cilj. Po Montessori koncepciji odgajatelji su svi ljudi u neposrednom kontaktu s djetetom (roditelji, odgajatelji, učitelji itd.). Osnovna uloga učitelja (odgajatelja) je da bude spona između didaktičkog materijala i djeteta (*Matijević, 2001*). On na temelju promatranja djetetova ponašanja i njegovih sposobnosti bira aktivnost i pokazuje ju djetetu (*Krolo, 2011, str. 91.*).

Na taj način odgajatelj indirektno priprema mogućnost za slobodni izbor te stavlja na raspolaganje odgovarajuće materijale za samostalan rad pri čemu je odlučujuća kvaliteta, a ne kvantiteta materijala. Iako dijete ima sloboden izbor to ujedno ne znači i da smije činiti sve što hoće, niti da se može površno baviti stvarima i skakati s predmeta na predmet (Seitz i Hallwachs, 1997; Pokos, 2008). Preduvjet samooblikovanja (*autoeducazione*) je individualno podučavanje jednog djeteta od strane odgojitelja (Montessori, 1964, prema Krolo, 2011, str. 84.). Učitelj radi individualno s djecom, ali ih ne opominje na pogreške, djeca ih sama uočavaju. Također, ne nameće im način rada, već ih samo usmjerava, a kad djeca to prihvate on se povlači, jer nepotrebna pomoći čak i kad je dobromanjerna može sprječavati dijete u njegovom razvoju (Seitz i Hallwachs, 1997).

Montessori učitelj treba biti emocionalno stabilan i ulijevati povjerenje, treba u sebi razviti vrstu „duhovne poniznosti“ tj. odsustvo predrasuda prema djetetu te mora „slijediti dijete“. Isto tako učitelj treba biti uzornog vanjskog izgleda, brinuti o dobroj radnoj atmosferi, dobro poznavati materijal i rad s njim te uvažavati razdoblja posebne osjetljivosti i razvojnih faza (više u Buczynski, 2007).

S obzirom na to da je u Montessori školama dijete u središtu zanimanja, a nikako materijal kojim se dijete bavi, smatra se da prepune police i prenatrpani prostori nemaju smisla. Montessori naglašava kako pripremljena okolina treba biti harmonična, jedinstvena cjelina, a ne zbirka velike količine različitih stvari i pribora za rad.

Strategije i situacije

Slobodan odgoj podrazumijeva slobodu i za dijete i za učitelja. Djeca se navikavaju na samostalno izvršavanje određenih zadataka (u vrtu, kod kuće, u školi itd.). Stvari s kojima su djeca u dodiru su od različitih materijala kao što su drvo, koža, platno, lim, plastika, karton, plastelin, boje itd. (Matijević, 2001). Djeca s materijalima rade vrlo konkretno, tresu ih, slažu pojedine dijelove, stavlju dijelove u određene rupice, svrstavaju po sličnosti, važu, mjere, grade i sl. Osim didaktički oblikovanog materijala u učionici se nalazi i materijal za svakodnevne životne potrebe (čaše i posude za vodu i hranu, igle, konac, materijali za vezanje vezica na cipelama, materijali za vježbanje korištenja ključeva i dr.). Materijal za razvijanje i vježbanje osjetila potiče grubu i finu motoriku ruku i prstiju (žlice, prelijevanje, pincete i šalice, četiri bloka cilindara za umetanje, uzice za oblikovanje slova i dr.) (Buczynski, 2007, str. 49.). Djeca trebaju imati dovoljno slobodnih prostorija i vremena kako bi se udovoljilo njihovoј potrebi za kretanjem (poticanje motoričke koordinacije). „Krećući se“ po crti na podu djeca svjesno vježbaju hodanje i ravnotežu noseći predmete u kojima je tekućina. Djeca često peku i kuhaju u kuhinji, izlažu radove u hodniku i sudjeluju u predstavama. Montessori naglašava kako je djetetu potrebno omogućiti sudjelovanje u kućanskim poslovima kao što su pranje rublja, čišćenje stola, zalijevanje cvijeća i kuhanje jer je to prilika da dijete bude aktivno i osjeća se korisno. Važna je samostalnost i samovrednovanje djece tako da djeca sama pospremaju materijale, rade u vrtu, čiste, hrane životinje itd. (Bognar i Matijević, 2005).

U učionici se nalazi materijal s kojim se provode vježbe za praktični život - briga za samoga sebe (pranje ruku, čišćenje cipela, zakopčavanje gumba..), briga za okolinu (rad u

vrtu, pranje rublja i suđa, čišćenje, zaključavanje..), vježbe povezane sa životom u zajednici (pozdraviti goste, ponuditi ih da sjednu..) i slično. Na taj način djeca uče što je to ustrajnost, koncentracija, koordinacija pokreta i samostalnost. Nadalje, u učionici je i materijal za razvijanje i usavršavanje osjetila pri čemu određene boje, oblik, veličinu, težinu i površinu predmeta dijete spoznaje kao osobine. Materijal za matematiku potiče kinestetičko (taktilno) učenje brojanja, uspoređivanja, učenje glavom, srcem i rukom. Materijalom za jezik i razvoj govora proširuje se rječnik i svijest o materinskom jeziku ili se postupno svladava strani jezik. Postoje konkretnе vježbe za čitanje i pisanje, razne igre i jednostavne gramatičke vježbe. Materijal za svemirske (kozmički) odgoj sadrži globuse na kojima se kopna i oceani mogu opipati, slikovne materijale, kronološki prikazano vrijeme, atlase, predmete za izvođenje pokusa, zbirke minerala i sl. Djeca interdisciplinarno uče i istražuju te otkrivaju svijet oko sebe zbog čega postaju odgovornija prema prirodi i kulturi.

Evaluacija

Za razliku od državnih programa koji učitelje pripremaju za realizaciju nastavnog programa, na Montessori učiteljskim studijima uči se individualno pomaganje u učenju svakom pojedinom učeniku. U Montessori razredno – nastavnom ozračju potiče se intrinzična, a ne ekstrinzična motivacija kao što su školske ocjene (više u Matijević, 2004, str. 187.). Montessori ne želi učenike koji su zadovoljni svojim uspjehom, već strastvene učenike u koje će sijati život, a ne teoriju (Montessori, 1988b, str. 27., prema Kortschack-Gummer, 2011, str. 64.). S obzirom da se u jednom razredu najčešće nalazi više godišta to doprinosi ukidanju hijerarhije po uspjehu te konkurentskog ponašanja među učenicima. Vrlo važnu ulogu imaju odgojitelji koji promatraju i valoriziraju napredak koji djeca postižu u svom razvoju. Ako dijete treba dopunski rad iz određenog područja učitelj na nenametljiv način pokušava navesti učenika da to sam uoči. Stupanj usvojenosti znanja ostvaruje se razvijenim sustavom praćenja svakog djeteta. Kada postoje razvojni problemi u procesu, obavještavaju se roditelji, konzultiraju se učitelji te se prate odnosi u grupi dok se smetnja ne ukloni. Konstantno se uključuje roditelje u obrazovanje njihove djece što je posebno važno jer bi premalo vremena provodili s njima zbog svojih obaveza. Temelj uzajamnog povjerenja između roditelja i nastavnika postiže se individualnim razgovorima s roditeljima, tematskim roditeljskim sastancima (koji su obavezni) i radionicama. Postoji i školsko tijelo Vijeće roditelja koje zastupa interes roditelja (Buczynski, 2007, str. 53.).

U nekim Montessori školama nailazimo na obvezatne udžbenike u kojima se opisuje što dijete mora naučiti, dok ih u drugima nema. Udžbenike se svakako nastoji koristiti u najmanjoj mogućoj mjeri. Kroz godine učenici sakupljaju svoje najznačajnije rade (bilježnice, testove, umjetničke rade, eksperimente) kako bi ih na kraju pokazali svojim učiteljima, razrednicima i roditeljima.

Tijekom godine nema brojčanih ocjena, samim time ni straha od ispitivanja. Svi se učenici tek na kraju godine ocjenjuju kako bi se mogla izdati svjedodžba o razvoju djeteta. Pišu se završni razredni izvještaji u skladu sa školskim propisima države u kojoj škola djeluje (Matijević, 2004, str. 187. - 188.). Na temelju promatrana djeteta razrednik s

učiteljem pojedinih predmeta sastavlja pismo kojim se dobiva sveukupna slika djeteta (opisna ocjena). Kod ocjenjivanja sudjeluje i samo dijete, a ciljevi i ocjene bilježe se za potrebe roditelja. Godišnja (maturalna) radnja predstavlja krunu slobodnoga rada i rada na projektima, a sastoji se od teorijskog i praktičnog dijela (Hinz, 2011, str. 29. - 31.). Učenici biraju teme kao što su popravljanje motora, senzorno navođenje vozila, organiziranje modnih revija sa samostalno kreiranim haljinama i slično.

Dokazano je da su djeca odgojena i obrazovana u školama Montessori kreativnija i snalažljivija te pokazuju veće sposobnosti za socijalizaciju od svojih vršnjaka u drugim školama (Hoblaj, 2007, str. 477.). Nadalje, istraživanja su pokazala kako djeca koja su polazila Montessori školu imaju viši stupanj samostalnosti i ne pokazuju predrasude prema djeci s teškoćama (Hellbrügge i Dattke, 2011, str. 144.). Učenici tradicionalnih škola u koje se implementirala Montessori metoda uvođenjem Montessori pribora za rad, pokazali su izuzetan napredak u prirodoznanstvenom području (Špoljar, 2011, str. 183.). Također, učenici kojima je poduka bila obogaćena glazbom u Montessori okruženju postigli su bolje rezultate u matematici od učenika podučavanih Montessori metodom na tradicionalan način (Harris, 2007).

Razlika Montessori osnovne škole i tradicionalne osnovne škole

Zornosti radi, u Tablici 1. prikazana je razlika Montessori osnovne škole i tradicionalne osnovne škole koju pohađa većina učenika u Hrvatskoj.

	OSNOVNA MONTESSORI ŠKOLA	TRADICIONALNA OSNOVNA ŠKOLA
PLAN I PROGRAM	stvaraju sama djeca usmjeren na dijete	propisan od strane države usmjeren na nastavne predmete
NASTAVNA SREDSTVA	minimalno korištenje udžbenika (djeca sama kreiraju bilježnice) Montessori didaktički materijal djeca sama biraju materijale i koliko će se dugo baviti njima	korištenje propisanih udžbenika tradicionalna nastavna sredstva materijali za rad nametnuti od strane učitelja
UČIONICA	raščlanjena s različitim radnim područjima pripremljena, ugodna i poticajna okolina miješanje uzrasta (heterogenost)	prilagođena frontalnom radu okolina rijetko poticajna i pripremljena homogeni razredi
UČITELJ	samo usmjerava dijete slobodan, nije ograničen nastavnim planom i programom individualno pristupa svakom djetetu	nameće način rada ograničen nastavnim planom i programom individualno pristupa <i>samo pojedinoj</i> djeci
NASTAVA	dominira dijete grupno/individualno podučavanje učenje <i>svim</i> osjetilima aktivno učenje djeca rade opušteno i sretno, bez pritiska mirniji i staloženiji rad djece (polarizacija pozornosti) internalizirana šutnja	dominira učitelj često frontalno podučavanje učenje slušanjem i gledanjem češće pasivno učenje djeca često pod pritiskom i strahom od ispitivanja samo neki nastavni predmeti potiču staloženi rad šutnja nametnuta izvana

UČENJE	u skladu s vlastitim tempom i ritmom	od svih učenika očekuje se da rade jednakim tempom
	ukidanje hijerarhije po uspjehu	natjecateljsko ponašanje među učenicima
	poticanje intrinzične motivacije	poticanje ekstrinzične motivacije (ocjena)
AKTIVNOSTI	na kraju ne moraju sva djeca postići isti cilj	na kraju bi sva djeca trebala postići isti cilj
	više rada rukama	minimalan rad rukama
	svakodnevne tjelesne aktivnosti i kretanje u razredu	minimalno kretanje djeteta u razredu
	svakodnevno zajedničko sudjelovanje u glazbenim aktivnostima	minimalno sudjelovanje u glazbenim aktivnostima (jednom tjedno)
	prvo pisanje slova, zatim čitanje	prvo čitanje slova, zatim pisanje
	česte posjete muzejima, šetnje i proučavanje prirode	rjeđe posjete muzejima, šetnje i proučavanje prirode
	vježbe iz senzomotorike i praktičnog života	ne postoje takve vrste vježbi
	nema domaćih zadaća	svakodnevne domaće zadaće
	konstantno uključivanje roditelja u obrazovanje djece	minimalno uključivanje roditelja u obrazovanje djece

Tablica 1. Razlika Montessori osnovne škole i tradicionalne osnovne škole

Također, za razliku od tradicionalne škole, Montessori škola je više otvorena roditeljskom domu, prirodi, vrtu i lokalnoj zajednici. U njoj se odgaja glamom, srcem i rukom te se potiče samopoučavanje i samoodgoj djece čime ono postaje slobodno, dosljedno i strpljivo. Dok se poticanjem urednosti i sklada te ljubavi prema radu i okolini u takvoj alternativnoj školi oblikuje samostalno, odgovorno i neovisno dijete.

Zaključak

Od presudnog je značaja postojanje alternativnih škola jer one šire odgojni prostor „u kojem sposobni odgajatelji mogu lakše stvaralački djelovati“ (Polić, 1993, str. 120.).

Gledajući značajke tradicionalne škole, gdje je plan i program propisan od strane države i usmjeren na nastavne predmete, uočavamo da se nastava odvija uz korištenje propisanih udžbenika i tradicionalnih nastavnih sredstava. U takvoj školi učitelj bira materijale i način rada te najčešće izvodi frontalnu nastavu u homogenom razredu pri čemu je okolina rijetko poticajna. Obzirom da je nastavni plan i program u tradicionalnoj školi zahtjevniji, učitelj očekuje da sva djeca rade jednakim tempom i individualno pristupa samo pojedinoj djeci jer je između ostalog i vremenski ograničen. Na takvoj vrsti nastave učitelj dominira, a djeca uče pasivno, najčešće samo slušanjem i gledanjem. Uz to, u tradicionalnoj školi djeca često rade pod pritiskom ili osjećaju strah od ispitivanja te se od njih očekuje šutnja koja je obično nametnuta od strane učitelja. Obzirom da se potiče ekstrinzična motivacija (ocjene), među učenicima postoji natjecateljsko ponašanje što često narušava odnose među djecom. Nije pohvalno ni da djeca u tradicionalnoj školi minimalno koriste ruke za izrađivanje, modeliranje i slične radnje te se minimalno kreću za vrijeme nastavnog sata kao i sudjeluju u svakodnevnim glazbenim aktivnostima jer je upravo navedeno najpotrebnije za zdrav razvoj djeteta osnovnoškolske dobi. Također, nedostatak je kako su roditelji, koji su zapravo prvi odgajatelji svog djeteta, u tradicionalnoj školi minimalno uključeni u obrazovanje svoje djece.

Promatrajući Montessori osnovnu školu, već se na prvi pogled uočava kako je u središtu Montessori pedagogije samo dijete kojemu se omogućuje učenje glavom, srcem i rukom što je značajna razlika u usporedbi s tradicionalnom školom. Time se dijete izgrađuje na fizičkoj, psihološkoj, socijalnoj, intelektualnoj, duhovnoj i emocionalnoj razini (Wikefeldt, 2011, str. 56.). Ciljevi u Montessori školi usmjereni su na osposobljavanje djeteta da ovladava procesima učenja i na usavršavanje spoznajnih funkcija, pozitivnih međuljudskih odnosa i mišljenja o sebi i drugima. Obzirom da Montessori škola prakticira rad s dnevnim i tjednim planovima te slobodan rad, ona nudi novu kvalitetu nastave koja učeniku stavlja na raspolaganje ono što zadovoljava njegovo zanimanje, jer je dijete polazište za izbor metoda i sadržaja rada. Obzirom da se oko njega nalazi pripremljena, harmonična okolina dijete samo bira materijale i bavi se njima koliko dugo želi, dok ga mentor samo usmjerava. Na taj način djeca aktivno sudjeluju, pa lakše shvaćaju uzročno posljedične veze, razvijaju motoriku, usavršavaju osjetila, postaju staloženija i zadovoljnija pa se još više žele posvetiti novoj aktivnosti. Nadalje, u Montessori školi dijete uči voditi brigu o samome sebi i okolini te shvaća da je dio zajednice u kojoj ima dužnosti. Integracijom se u razredu pak postiže poštovanje različitosti i razumijevanje drugih i njihovih potreba, a kroz brojne izlete i posjete gradovima razvija posebno poštovanje i ljubav prema prirodi i kulturi. Na razne kreativne načine u takvoj se školi ispunjava potreba djeteta za kretanjem, redom, jezikom i ljubavlju, a poticanjem iskustvenog učenja djecu se priprema za kasnije društvene i profesionalne zahtjeve koji se sastoje od snalaženja u onom što su naučili.

Naposljetku, dijete odgajano u Montessori školi zauzvrat će otkriti ljubav prema radu i sabranost, radost u poslušnosti i želju za učenjem, a što je najvažnije, Montessori odgoj pomoći će u oblikovanju čvrste osobnosti i duhovne ravnoteže svakog djeteta koje moraju kasnije pridonijeti razvoju zdravijeg i kvalitetnijeg društva.

Literatura

- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Britton, L. (2000). *Montessori učenje kroz igru za djecu od 2 do 6 godina: Priručnik za roditelje*. Zagreb: Hena com.
- Buczynski, N. (2007). *Hrvatska Montessori priča: Nastavak i metode prve Montessori škole*. Zagreb: Agram naklada.
- Cindrić, M., Miljković D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Dobrota, S. (2001). Glazbena umjetnost u Waldorfskoj, Montessori i Reggio Emilia pedagogiji. *Školski vjesnik*, 50, 65-72.
- Dörnberg, G. (2006). Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. *Synthesis philosophica*, 21, 51-58, <http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=9103>. Pristupljeno 3. siječnja 2015.
- Đuzel, J. (2006). Religiozni odgoj djece predškolske dobi prema načelima Marie Montessori pedagogije. *Dijete i društvo*, 8, 567-573.
- Harris, M. A. (2007). Differences in Mathematics Scores Between Students Who Receive Traditional Montessori Instruction and Students Who Receive Music Enriched

- Montessori Instruction. *Journal for Learning through the Arts* 3 (1), 1-50. Center for Learning through the Arts and Technology.
- Hayes, W. (2006). *The Progressive Education Movement: Is it Still a Factor in Today's schools?* Mayland: Rowman and Littlefield Publishers inc.
- Hellbrügge, T. i Dattke, J. (2011). Prednosti pedagogije Marije Montessori za zajednički odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju i djece tipičnog razvoja. U: H. Ivon, L. Krolo, B. Mendeš (Ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma – znanstvena monografija* (str. 137-146). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća; Udruga Montessori pedagogije.
- Hinz, A. (2011). Što znači prepustiti se pedagogiji Marije Montessori u školi. U: H. Ivon, L. Krolo, B. Mendeš (Ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma – znanstvena monografija* (str. 21-32). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća; Udruga Montessori pedagogije.
- Hoblaj, A. (2007). Maria Montessori (1870.-1952.). *Dijete i društvo*, 2, 473-477.
- Jakopović, S. (1984). *Pokret radne škole u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.
- Kortschack-Gummer, K. (2011). Značenje načela dijaloga u koncepciji kozmičkog odgoja Marije Montessori. U: H. Ivon, L. Krolo, B. Mendeš (Ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma – znanstvena monografija* (str. 59-67). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća; Udruga Montessori pedagogije.
- Krolo, L. (2011). Individualna lekcija u Montessori pedagogiji iz perspektive intersubjektivnih procesa. U: H. Ivon, L. Krolo, B. Mendeš (Ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma – znanstvena monografija* (str. 83-95). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća; Udruga Montessori pedagogije.
- Kropp, P. (1993). *The reading solution. Making your child a reader for life*. Oxford: Josey_Bass Publishers.
- Lawrence, L. (2003). *Montessori čitanje i pisanje: Kako pomoći djetetu da nauči čitati i pisati – priručnik za roditelje i odgojitelje za djecu od 3 do 7 godina*. Zagreb: Hena com.
- Lillard, P. P. (1972). *Montessori: a modern approach*. New York: Schocken Books.
- Majsec Vrbanić, V. (2008). *Slušamo, pjevamo, plešemo, sviramo - poticanje glazbom: priručnik*. Zagreb: Udruga za promicanje različitosti, umjetničkog izražavanja, kreativnosti i edukacije djece i mladeži "Ruke".
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2004). *Ocenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2010). *Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulske teorije*. Hrvatska znanstvena bibliografija,
http://biblio.irb.hr/datoteka/475235.MATEMATIKA_2010_a.pdf. Pриступljeno 18. studenog 2014.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Montessori, M. (1997). *The Discovery of the Child*. Oxford: Clio press.
- Montessori, M. (2003). *Dijete – tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
- Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život: Odgoj neovisnosti i odgovornosti*.

- Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Philipps Reichherzer, S. (2011). Montessori i najnovije spoznaje neuroznanosti. U: H. Ivon, L. Krolo, B. Mendeš (Ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma – znanstvena monografija* (str. 97-101). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća; Udruga Montessori pedagogije.
- Pokos, S. (2008). 101 godina M. Pedagogije, 1907.-2008. *Mirisi djetinjstva*, 14, 65-72.
- Polić, M. (1993). *Kfilozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen i Institut za pedagogijska istraživanja.
- Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 165–175.
- Previšić, V. (ur.). (2007). *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj i struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rajić, V. (2008). Stavovi učitelja i roditelja o razvoju privatnog i alternativnog osnovnog školstva u Republici Hrvatskoj. *Odgajne znanosti*, 10 (2), 329-347.
- Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgojitelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
- Špoljar, D. (2011). Implementacija pedagoških ideja Marije Montessori u državne škole. U: H. Ivon, L. Krolo, B. Mendeš (Ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma – znanstvena monografija* (str. 179-185). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća; Udruga Montessori pedagogije.
- Tasevska, A. (2011). Pedagoški koncept Marije Montessori - značenje i iskustva u Republici Makedoniji. U: H. Ivon, L. Krolo, B. Mendeš (Ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma – znanstvena monografija* (str. 117-122). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća; Udruga Montessori pedagogije.
- Wikefeldt, U. (2011). Maria Montessori – holistički pristup životu. U: H. Ivon, L. Krolo, B. Mendeš (Ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma – znanstvena monografija* (str. 47-57). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća; Udruga Montessori pedagogije.

The Montessori school curriculum

Tanja Maltar Okun

Abstract – Since the fixed syllabi and school curricula have been used in education for a long time, at the end of the 19th century there were many reformers around the world who wanted to adjust syllabi according to the needs and expectations of parents and children. One of the important reformers was Maria Montessori, who introduced her own educational method into thousands of Montessori schools worldwide. She opposed the classroom–subject–lesson system, which is imposed by educational content, numerical grades and competitive behaviour between students. The Montessori method perceives education as a whole which consists of head (mind), heart (feelings) and hands (activities). Besides, it respects children's basic physical needs for movement, order, language and love, and fulfils these needs by offering diverse auto-didactic Montessori materials that are accessible, meaningful and clearly stored and organized on open shelves. Education in Montessori schools aims to develop every child's unique personality, to help them accommodate emotionally and socially, and to guide them so that they can develop their intellectual capabilities completely. These schools build comfortable surroundings in which children can work and learn by adjusting the environment and materials to their own needs. The aim of this paper is to provide deeper insight into the curriculum of primary Montessori school.

Key words: child, curriculum, Montessori pedagogy, Montessori school, education

Upoznavanje starih zanata kao proces usvajanja principa održivog razvoja

Ivana Matijević

Dječji vrtić Sisak Stari, Sisak, Hrvatska
ivana.milanovic77@gmail.com

Sažetak – Dijete uči kroz snažan doživljaj, kontaktima s odraslima i drugom djecom u vrtiću i izvan njega. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj podrazumijeva određene kompetencije odgojitelja, te kontinuirano usavršavanje radi kvalitetnijeg rada s djecom. Također, prati se stručna literatura u kojoj se pronalaze i nadograđuju stičena iskustva u radu s djecom kroz odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. Kroz navedenu temu analizira se problematika koja se susreće u praksi: kako djeca doživljavaju tradiciju, kulturu i način života učeći o starih zanatima svoga kraja. Analizira se utjecaj starih znanja i vještina na održivi način života u suvremenoj kulturi, te način na koji djeca predškolske dobi razvijaju svoje vještine i znanja o održivosti, usvajajući tradicijska znanja i vještine koji su bili potrebni za stare zanate naših krajeva. Jedan od bitnih elemenata održivog razvoja je zaštita kulturnog nasljeđa, tradicije, znanja i vještina. Posebno je važno ova znanja i vještine sačuvati i prenijeti budućim naraštajima. U našem društvu polako nestaje tradicija življenja kroz tradicionalne zanate naših starih. Zadaća je očuvati nematerijalno kulturno nasljeđe za budućnost i kvalitetu življenja. Cilj ovog rada je kroz primjer dobre prakse opisati na koji način djeca u vrtiću upoznavanjem starih zanata usvajaju principe održivog razvoja.

Ključne riječi: održivi razvoj, stari zanati, kultura, tradicija

Uvod

Dječji vrtić je organizacija koja poput živog organizma raste, razvija se i mijenja, a jedna od osobitosti naše ustanove je odgoj za održivi razvoj koji živimo kroz sve njegove principe. Dječji vrtić Sisak Stari u suradnji s uključenim, brižnim roditeljima i članovima zajednice koji dijele viziju harmoničnog i cjelovitog odgoja djece, pruža kreativne, izazovne, na dijete usmjerene programe i sadržaje, na osnovu kojih djeca razvijaju svoje potencijale, šire horizonte opažanja, slobodu mašte, izražavanja i doživljavanja života, obitelji, društva i svijeta uopće. Kroz provedbu različitih programa ističe se usmjerenoost na poštivanje dječjih prava i uvažavanje individualnih interesa i potreba djece. Kao prvi vrtić u Sisačko – moslavačkoj županiji sa statusom Međunarodnog eko vrtića/škole i

drugi takav vrtić u Republici Hrvatskoj projektima i aktivnostima slijede se suvremene ideje predškolskog odgoja, te se potrebe i interesi djece uvijek stavlju na prvo mjesto. Odgoju i obrazovanju za održivi razvoj pristupa se kao procesu razvoja osjetljivosti djece za takav razvoj na temelju sljedećih vrijednosti (Uzelac, Lepičnik – Vodopivec i Andić, 2014: 9):

- poštivanje života i zdravog življenja
- poštivanje ljudskih prava
- poštivanje demokracije
- poštivanje međugeneracijske jednakosti i solidarnosti
- poštivanje biorazličitosti i sl.

Održivi razvoj u odgojno – obrazovnom radu Dječjeg vrtića Sisak Stari predstavlja vrijednosnu i sadržajnu komponentu rada s djecom predškolskog uzrasta. Svjesni života u svijetu koji obiluje brojnim problemima povezanim za opstanak budućih generacija, svakodnevno se potiče promišljanje kako senzibilizirati i osvijestiti djecu da od najranijih dana svoga života razvijaju odgovornost prema sebi, ali i prema okolišu u kojem žive. Djeca uče od najranije dobi, a znanja koja usvajaju igrajući se, radujući, istražujući, otkrivajući i surađujući s drugom djecom i odraslima ostaju u sjećanju za cijeli život. Način na koji dijete konstruira svoje znanje ovisi o njegovom predznanju i mnogim drugim individualnim posebnostima, načinu na koji ono interpretira određeno iskustvo, te karakteristikama konteksta (okruženja) u kojem se to učenje odvija (Slunjski, 2015: 17). Vodeći se ovim saznanjima, dječjom znatiželjom i pitanjima, nastalaje ideja provođenja ovog projekta. Aktivnosti tijekom rada na projektu usmjeravane su prema poticanju kritičkog mišljenja djeteta, te razvoju istraživačke uloge svakog djeteta (Slunjski, 2012: 21). Kroz ovaj projekt poticano je partnerstvo s roditeljima kao važnim čimbenicima uspješnosti projekta. Podrška roditelja je izuzetno važna, te su roditelji također sudjelovali u projektnom planiranju i educiranju o temi kroz radionice za roditelje. Također, postignuta je suradnja s ustanovama i stručnjacima koji su obogatili ovaj projekt važnim informacijama i idejama. Kad se govori o planiranju projekta zapravo se mislim na promišljanje uvjeta kojima se može podržati proces učenja, te se naglasak stavlja na cikličku strukturu projekta (Slunjski, 2012: 37). Polazište je bilo pozorno promatranje potreba i interesa djece, kao i važnost teme projekta za djecu, te njihovo predznanje o temi. Provođene su zajedničke refleksije kako bi se mogli planirati novi resursi učenja. Praćenje realizacija aktivnosti i evaluacija održanih aktivnosti prema kojima su se planirale nove aktivnosti.

Naglasak se stavlja na razvoj osjetljivosti djece za održivost kroz učenje o starim zanatima, a to podrazumijeva:

- korištenje specifičnih sadržaja, postupaka, sredstava
- povezivanje s međusobnim odnosima u vrtiću, stilom života i rada
- stalno korištenje situacija koje spontano dovode do izražavanja djeteta o održivom razvoju i temi koja se proučava kroz projekt
- stvaranje poticajnih situacija koje izazivaju izražavanje djeteta o temi održivosti kroz poznavanje načina rada u starim zanatima
- vrijednosti koje djeca usvajaju upoznavajući stare zanate kao dio tradicije i kulture

koje su također dio održivog razvoja

Dječji vrtić je zajednica koja uči. Zato je u svakoj aktivnosti, pa tako i u ovom projektu bilo važno poći od prirode učenja djeteta i okruženja u kojem dijete boravi, a koje omogućuje učenje na prirodan način (Slunjski, 2008: 35). Bogato i poticajno okruženje djeci omogućuje usvajanje znanja o različitim temama i sadržajima. To je važan temelj rada na projektu. Okruženje bi također trebalo poticati djecu na istraživanje različitih mogućnosti primjene usvojenih znanja, a materijali različitih oblika i tekstura na upoznavanje načina rada majstora u starim zanatima. Kad se u cijeli proces učenja primijeni projektni način rada moguće je ostvariti većinu zadanih ciljeva usmjerenih na djecu, njihove potrebe i interes. Zato se teži stjecanju i primjeni praktično upotrebljivih znanja djece, razvoju njihovih intelektualnih, akademskih, motoričkih i socijalnih vještina, osnaživanju organizacijskih sposobnosti djece te se razvija pozitivna slika o sebi kroz doživljavanje uspješnosti i zajedničkom doprinisu projektu (Slunjski, 2012: 21).

Prikaz projekta „Upoznavanje starih zanata kao proces usvajanja principa održivog razvoja“

Cilj ovoga rada je kroz primjer dobre prakse opisati na koji način djeca u vrtiću upoznavanjem starih zanata usvajaju principe održivog razvoja, a svrha ovoga rada je prikazati rad s djecom na projektu kako bi se njegovala i očuvala kulturna baština, znanja o starim zanatima i shvatila važnost njihovog postojanja u budućnosti za održivi razvoj kraja u kojem djeca žive. U tom kontekstu, u radu se i detaljno prikazuje rad s najmlađima odnosno sa djecom predškolske dobi. Rad sa djecom vrlo je bitan jer su upravo oni glavni nositelji budućnosti stoga je bitno da budu upoznati sa kulturom i karakterističnom tradicijom svoga kraja. Dječji vrtić Sisak Stari njeguje cijeloviti pristup u odgojno – obrazovnom radu te povezivanje različitih područja i interesa u cilju približavanja određene teme učenju djece predškolske dobi. Djeca aktivno sudjeluju u svim aktivnostima i prolaze kroz sve faze rada na projektu šireći svoje znanje, interes, stavove i mišljenja. Poticaj za rad na projektu „Upoznavanje starih zanata kao proces usvajanja principa održivog razvoja“ bilo je sudjelovanje djece predškolske dobi, skupine Žabice na „Kupskim noćima“ u gradu Sisku. Djeca su sudjelovala u aktivnosti „Djeca i obrnštvo“. Sudjelujući u ovim aktivnostima nastale su brojne ideje, postavljana su zanimljiva pitanja, jer su se javile određene nepoznanice kako su stanovnici ovoga kraja nekada živjeli, zašto su se bavili baš određenim zanatima, karakterističnim područje u kojem su živjeli, jesu li se neki od tih starih zanata zadržali i danas u suvremenom životu stanovnika ovoga kraja. Potaknuti razmišljanjem djece i njihovim pitanjima odgojitelji su zajedno s djecom započeli rad na ovom projektu. Preduvjet za kvalitetan rad na projektu uvijek je utvrđiti postojeće znanje o temi projekta i mogućnosti djece koja će sudjelovati u radu na projektu. Iz razgovora s djecom kroz oluju ideja utvrđeno je da postoje brojne nepoznanice što su to stari zanati i čemu su oni služili. Najzanimljivija nepoznanica bila je postoji li neki od starih zanata i danas, tko se bavi takvim zanatima i čemu oni služe.

U ovoj fazi projekta definirane su zadaće rada na projektu. Zadaće su:

- upoznati djecu s različitim vrstama zanata (građevinski i tradicijski zanati)

- potaknuti radoznalost i istraživanje djece te usvajanje vještina primijerenih za njihovu dob, a povezano s određenim zanatima
- usvajiti vrijednosti, mišljenja i stavova o potrebi održivosti kroz očuvanje postojanja starih zanata
- povezivanje i suradnja starih majstora zanata i dječjeg vrtića
- razvoj motoričkih vještina kroz izradu tradicijskih predmeta karakterističnih za određene zanate
- razvoj svijesti o odgovornom korištenju prirodnih resursa za život u skladu s održivim razvojem
- međusobna suradnja djece u upoznavanju i aktivnom sudjelovanju kroz načine rada u starih zanatima
- poticati socio – emocionalne zrelosti kroz razvoj pozitivne slike o sebi (ja to mogu i važno je pokušati nešto učiniti ili izraditi)

Kao važan čimbenik učenja smatra se poticajno okruženje u kojem djeca borave. Prvi korak bio je uređiti prostor sobe dnevnog boravka materijalima, fotografijama, predmetima koji podsjećaju na način rada pojedinih zanata. Zidovi i panoci vrtića sadržavali su mnoštvo slikovnih i pisanih poruka koje su podizale svijest djece o važnosti poznavanja načina rada starih zanata. Posebno je važno naglasiti da stalna prisutnost dokumentacije koja sadržava slova i razne slikovne poruke djeci pomaže osvještavati važnost govornog i pisanih jezika te na taj način potiče razvoj govornih kompetencija (Slunjski, 2008: 47). Sljedeća razina djelovanja je kada djeca uđu u prostor i kada ga počnu koristiti. Kvalitetno profesionalno pripremljen odgojitelj svoj odgojno-obrazovni rad fleksibilno prilagođuje situacijama koje se u vrtiću događaju, vodeći računa o potrebama, interesima i mogućnostima djece u određenom trenutku (Slunjski, 2011: 35). Potrebno je pratiti i promatrati reakcije djece te planirati buduće aktivnosti prema reakcijama djece (Miljak, 2009: 102). Zanati koji su proučavani tijekom projekta bili su: zidar i opekar, stolar, limar, krovopokrivač, parketar, keramičar, lončar, košaraš, bačvar, graditelj instrumenata, pčelar, vrtlar, dimnjačar. Kroz likovne aktivnosti koristeći različite likovne materijale, ali i materijale koji se mogu reciklirati te prirodne materijale djeca su izradivala cigle, crjepove, okvire za stolariju njihove tradicijske kućice i kućice za lutke. Mjerili su i računali veličine, izrađivali različite oblike, uspoređivali veličine i proučavali materijale od kojih se pojedini predmet može napraviti (Sl. 1,2,3). Aktivnosti su se redovito uskladjavale s novonastalim interesima, potrebama, sklonostima i sposobnostima djece (Miljak, 2009: 103).



Slika. 1,2,3: Djeca izrađuju parket za drvenu tradicijsku kuću

Proučavajući kako nastaje kuća, djeca su istraživala cijeli proces gradnje od temelja do krova. Raspravljujući i surađujući što je sve potrebno učiniti i koje majstore treba pozvati prilikom gradnje kuće, napisali su plan i nacrtali skicu na panou prema kojoj će organizirati aktivnost izrade kuće (Sl. 4,5,6).



Slika. 4,5,6: Plan za gradnju kuće prema mišljenju djece

Kroz ove aktivnosti djeca su upoznavala i različite materijale, njihovu strukturu i način izrade. Osim tradicijske kuće koju su napravili od prirodnih materijala kao što su drvo i glina te materijala koje su reciklirali, izrađivali su predmete i figure od žice, pruća, plastike, itd. Upoznali su se s funkcijom različitih alata, predmeta koji nastaju pletenjem, kovanjem, lijepljenjem, obradivanjem. U zadnjoj fazi projekta planirane su posjete i suradnja s postojećim majstorima zanata u gradu Sisku. Iskustvo koje prenose majstori, znalci svoga zanata, poslužilo je za nadogradnju znanja koja su djeca stekla kroz praktične aktivnosti u vrtiću. Prva posjeta bila je majstoru kovaču u poznatoj kovačkoj radionici Vrbanus. Prema planu aktivnosti, djeca su vidjela što se sve nalazi u kovačnici, kakvim alatima se koristi majstor kovač, ali su imali priliku i izraditi od željeza jedan predmet prema vlastitoj ideji i želji (Sl. 7,8,9).



Slika. 7,8,9: Posjeta kovačkoj radionici

Nakon posjete kovačkoj radionici u kojij su djeca i praktično naučila kako se kuje i izrađuju željezni predmeti, posjetili su postolarsku radionicu sisačkog majstora postolara (Sl. 10).



Slika. 10. Kod postolara

Tijekom projekta velika važnost je usmjerena prema partnerstvu s roditeljima te aktivnom uključivanju roditelja u rad na projektu. U dogovoru s roditeljem koji je limar i krovopokrivač, organizirana je aktivnost gdje su djeca i majstor zajedno izrađivali oluke i crijepl za tradicijsku kuću u sobi dnevnog boravka. Djeca su vidjela sve faze izrade oluka za krov, ali su i aktivno izrađivali dijelove kuće te koristili potreban alat, naravno poštujući principe sigurnosti i zaštite tijekom rada. Koristili su materijal koji se reciklira, jer se naglasak stavlja na održivost i odgovorno korištenje resursa u izradi pojedinih predmeta (Sl. 11,12,13).



Slika. 11,12,13: Izrada krova i oluka

Tema ovog projekta omogućila je široko područje učenja, usvajanja novih znanja i vještina. Kroz upoznavanje starih zanata spoznalo se da oni i danas postoje i da su potrebni u svakodnevnom životu (Seme Stojnović i Vidović, 2012: 25). Mnogi od njih predstavljaju dio tradicijske kulture. Zato ih je važno sačuvati za budućnost i kvalitetu svih sljedećih naraštaja. Ove aktivnosti se nastavljaju i odvijaju se i dalje prema interesima djece.

Zaključak

Poznato je da djeca surađujući kroz igru, razmjenjuju znanja, iskustva i mišljenja, te iskazuju emocije i kontinuirano uče (Tankersley, Brajković, Handžar, i dr., 2012: 9). Kroz ovaj projekt htjeli prikazano je koliko svakodnevne životne situacije, navike i ponašanja mogu doprinijeti usvajanju i primjeni novih znanja. U odgojno – obrazovnom radu, te radu na projektu korištene su smjernice integriranog predškolskog kurikuluma. To se može vidjeti na primjeru aktivnosti i sadržaja koji su provođeni kao npr. mjerjenje, računanje i usvajanje odnosa veličina tijekom gradnje kuće ili korištenja alata u različitim zanatima. Na taj način djeca razvijaju su svoje cjelokupne potencijale, ali i usvajaju nova znanja i vještine. Također roditelji su vrlo pozitivno prihvatali sudjelovanje u ovom projektu, a posebno nakon roditeljskih sastanaka i radionica za roditelje na kojima su mogli zorno vidjeti kako se s djecom radi i koja su postignuća važna za kvalitetan rast i razvoj djece predškolskog uzrasta.

Ova dostignuća, te iskustva tijekom rada na projektu prezentirana su lokalnoj zajednici, promicanjem ideje održivosti za dobrobit grada, a posebno djece koja u njemu žive.

S ponosom i zadovoljstvom nastavlja se promicanje ideje održivog razvoja u skladu s poštivanjem dječjih prava, te zadovoljavanjem njihovih potreba u Dječjem vrtiću Sisak Stari.

Literatura

- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media d.o.o.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element d.o.o.
- Seme Stojnović, I., Vidović, T. (2012). *Djeca – čuvari djedovine*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., Vonta, T., (2012). *Teorija u praksi*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak
- Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Andić, D. (2014). *Djeca – odgoj i obrazovanje – održivi razvoj*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga

Exploring the old crafts as the process of adopting the principles of sustainable development

Ivana Matijević

Abstract – Child learns through a strong experience, contacts with adults and other children in kindergarten and beyond. Upbringing and education for sustainable development implies certain competences of the educators, and continuous professional development for better quality work with children. Also, a professional literature is provided to find and build on the experience gained in working with children through upbringing and education for sustainable development. Through this topic, the issues discussed in practice are analyzed: how children experience tradition, culture and lifestyle by learning about the old crafts of their environment. The influence of old knowledge and skills on a sustainable way of life in contemporary culture, and the way in which pre-school children develop their skills and knowledge of sustainability by adopting the traditional knowledge and skills needed for the old crafts of our regions are analyzed. One of the essential elements of sustainable development is the protection of cultural heritage, tradition, knowledge and skills. It is especially important to this knowledge and skills to preserve and convey to future generations. In our society, the tradition of living through the traditional crafts of our old people is slowly disappearing. The task is to preserve intangible cultural heritage for the future and the quality of life. The aim of this work is to describe through an example of good practice how children in kindergarten with introduction of old crafts are adopting the principles of sustainable development.

Key words: sustainable development, old crafts, culture, tradition

Physical education teacher education (PETE) at primary school in Bulgaria

Eleonora Mileva¹, Veselina Ivanova²

National Sports Academy "Vassil Levski" Studentski grad, Sofia, Bulgaria¹

Trakia University, Stara Zagora, Bulgaria²

emileva2002@yahoo.com ; v_g_chipeva@abv.bg

Abstract – Physical education (PE) is an obligatory school subject at all levels of the educational system in Bulgaria. It is practiced three times per week from the 1st to the 12th grade. In the most schools in the country at primary school level, physical education lessons are taught by generalist or classroom teachers who do not have the necessary professional qualification and preparation in PE. Generalist teachers in Bulgaria, who teach PE in the primary school, major in Pre-School and Primary School Pedagogy or in Primary School Pedagogy with Foreign Language at the Faculties of Pedagogy to the Universities in Bulgaria. All students have in their curriculum a short course in Theory and Methods of Physical Education (between 5 to 10 credits). In the last semester a pre-graduation internship/training is organized. During the internship future primary school pedagogues teach lessons in all subjects, including PE. The circumstance that generalist teachers have no specific preparation in PE has a very negative effect on their future work with children at primary school.

Key words: generalist teacher; physical education; preparation; primary school

Introduction

Physical education (PE) is an obligatory school subject at all levels of the educational system in Bulgaria. The country has long traditions for preparing of physical education teacher. In the last years new regulations for Pre-school and School education is adopted (Law on Pre-school and School education, 2016). The Regulation № 12 (from 01 September 2016) on status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists specifies the levels of teachers' education and teachers' career development (2016).

The quality of school physical education (PE) is connected with the State Educational Standards (new standards since 2015) for learning content, evaluation system, professional qualification of PE teachers and for the whole provision of PE at

school (Regulation № 5 of 30.11.2015 on general educational preparation, 2015).

A state educational standard for general education preparation is a set of requirements for the learning outcomes of each general school subject and defines competencies – knowledge, skills and attitudes that are expected as the learning outcomes of the learning curriculum subject at the end of each stage of the relevant level of education (Regulation on the State Requirements for acquisition of professional qualification as "teacher", 2016). The purpose of Bulgarian *primary school physical education* is to provide children with opportunities for natural physical activities, to develop complex motor skills and abilities, to master terminological knowledge, to develop their moral qualities and will power, to prepare them to lead active and healthy lifestyles and engage pupils in lifelong physical activity (Regulation № 5 of 30.11.2015 on general educational preparation, 2015). The provision of physical education is overseen by the Ministry of Education and Science (MES). The Ministry of Education and Science is responsible for delivering school physical education. The Ministry accepts and approves the learning programmes for all levels of the educational system through the Regional Inspectorates (Law on Pre-school and School education, 2016).

Methods

The aim of the study is to outline the specific characteristics of physical education teacher education (PETE) at primary school in Bulgaria.

The main research methods that have been used are analysis of the literature sources in the area of professional preparation of teachers in physical education at primary school, and educational and normative documentation (learning plans, learning programmes, regulations for education in Bulgaria, etc.).

The criteria for research analysis are the following: time allocation, aims and content of physical education curriculum at primary school, primary initial teacher education (entry and selection, programme content, example of a particular PETE philosophy, graduating opportunities), primary in-service provision.

Results

From the analysis of the literature sources we can summarize that *the time allocation* for physical education in primary school is between 105-140 minutes per week (in the 1st and the 2nd grade – two PE lessons per week of 35 minutes each are provided, plus one lesson of 25 minutes for sports activities as module education, or 105 minutes of PE classes in total; in the 3rd and the 4th grade – 2,5 PE lessons are provided per week of 40 minutes each, plus one 40 minutes' lesson for sports activities as module education, or 140 minutes of PE classes in total). It is to be delivered by qualified primary school teachers or specialized physical education teachers (Mileva, 2011; Borisov, 2014; Naidenova, 2015).

The primary school physical education curriculum (MES, 2015) caters for infants from the first to the fourth class, i.e., aged 7-11. *The curriculum constitutes three obligatory strands and two elective*. The obligatory strands are athletics, gymnastics, sports games, and the elective strands are swimming and aquatics, or tourism, orienteering and winter

sports. There is a focus on understanding and appreciation of physical activities, applying basic skills and habits, running, jumping and throwing, demonstrating applied motor skills and habits and main technical and tactical actions (Regulation № 5 of 30.11.2015 on general educational preparation, 2015).

In the most schools in the country at primary school level, physical education lessons are taught by *generalist or classroom teachers who do not have the necessary professional qualification and preparation in PE* (Peneva, 2005, 2006).

Primary teacher education is provided by the Faculties of Pedagogy to the Universities (public and private) in the country. The names of the specialties are Pre-school and Primary school pedagogy or Primary school pedagogy with Foreign language.

9 universities (8 public and 1 private) prepare primary teachers in a four-year undergraduate programme across all curricular areas (full-time and part-time education). The programmes are delivered by different departments involved in teacher education and focus on the four areas of subject knowledge – pedagogy and psychology, general theoretical disciplines, methods of education and school placement.

One-year postgraduate professional qualification at the same universities is an alternative pathway to the four-year education at the universities.

The same universities offer different Master's programmes in the field of pedagogy for primary school teacher graduates. A Master's programme in Pedagogy offers an approach similar to the four-year undergraduate programme, but with an emphasis on critical thinking and active participation in the learning process.

The duration of the Master's programmes is between 2, 3 or 4 semesters (60 ECTS, 90 ECTS or 120 ECTS). It depends on the university and the previous professional qualification of the students. If they have graduated the Bachelor's level in Primary school pedagogy, the duration of the Master's programme is one year.

Entrance requirements for the four-year undergraduate programme involve Bulgarian language and literature assessment from the secondary education diploma or an exam in Bulgarian language, History, Philosophy, Geography or Foreign language.

Entrance requirements for the Master's programmes involve an interview with the candidate and diploma marks.

Learning content is determined by separate departments and by the Faculty Council. Bachelor's degree accumulates 240 ECTS and lasts 4 years or 8 semesters. Two specialized courses are connected to physical education. The first module is Theory of Physical Education in the 2nd or 3rd semester with 5 ECTS. The second specialized module is Methodology of Physical Education in the pre-school and elementary school age with 5 ECTS (lectures, seminars and ongoing pedagogical practice).

During the four years of study, students are offered elective and facultative courses that deepen and expand the special preparation in theory and methodology of physical education. Such courses at Trakia university to the Faculty of Pedagogy are: Modular training in physical education and sport in I - IV grade, Motor Training and Adapted Physical Activity, Bulgarian Folks Dances, Motor Training and Kinesitherapy, Sports Animation in Educational process and others (Ivanova, 2012).

Students acquire theoretical knowledge and practical motor skills experience. They study the curriculum content of the programmes for motor training, approved by the Bulgarian Ministry of Education and Science in the kindergarten and elementary school; develop personal professional qualities and pedagogical competence for quality management of the education and training process (Ivanova, 2012). The future primary teachers learn how to organize children, resources and different motor activities.

From the learning plans it is clear that future generalist or classroom teachers do not have the necessary professional qualification and preparation in PE. The studied learning content in physical education is not enough (Dokova & Kinov, 2016; Ivanova, 2015).

The students in Primary school education combine theoretical with practical preparation (Ivanova, 2012). *Pre-graduate internship on Bachelor's level* is realized at school in the last semester for 4 weeks. Students teach lessons on all subjects, including physical education. According to the new Regulation №12, each mentor teacher has 2 students allocated. The internship is organized under the guidance of an assistant who keeps in touch with mentor teachers. The training period ends with a State practical examination before a State exam committee (Regulation № 12 of 01.09.2016 on status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists, 2016).

Pre-service teachers study one specialized module in physical education (5 ECTS) within the two year programme on the Master's level "Biological features and social functions of motor activity" (Trakia University in Stara Zagora, Faculty of Pedagogy).

Discussion

There is module organized education: all subjects are divided in different modules with concrete ECTS (Mileva, 2011). Each module consists of separate modular units with specific learning content and number of hours.

Must be underlined that the main accent in teacher preparation at primary school is on the pedagogical aspects in the course of education. The course is aimed at promoting the physical, psychological, social, and emotional development of pupils (Ivanova, 2015). Pedagogical practices are connected with the knowledge, skills, abilities and competences included in the PETE programmes.

Proper time management is directly related to the professional competence of the teacher. The teachers should be well prepared for each class, be organized and maintain such an environment in the classroom where the time is rationally used in each phase of the lesson (Teneva, 2014).

Interesting are the data from a survey with primary teachers who were required to differentiate key factors that determine school effectiveness (Teneva, 2014). The largest number of teachers believes that school performance is directly dependent on the individual and the professional activities of the teacher. Such a response is indicated by 48% of teachers. Second in the range scale of the factors of school efficiency is the personality of the student who is perceived as equivalent to the personality of the teacher in the learning process. Such a response is indicated by 37% of the surveyed teachers.

The third place in the range scale of the factors that determine school effectiveness is occupied by the response - public documents for educational content (state educational

standards, curricula, syllabi, textbooks). Such a response is indicated by 15% of the surveyed teachers.

A good example of PETE philosophy is the 30 hours' course in Biological features and social functions of motor activity, a subject included in the Master's degree programme. The expected results are focused on the specialized theoretical methodological and research training in order to apply medical control and management in motor education. The students are acquainted in details with the methods for diagnostics and evaluation of physical development: somatoscopy, anthropometry, indexes and standards method, as well as diagnostics procedures and motor tests, the formation of expert and normative point evaluation for the assessment of motor and physical capability of trainees.

The new requirements imposed by the Regulation on the State Requirements for acquisition of professional qualification "teacher" (2016) required changes to the learning plan in the Master Programmes Pre-primary and Primary School Pedagogy (3 and 4 semester), respectively in the curriculum of the discipline Biological features and social functions of motor activity. A compulsory current pedagogical practice on physical education in elementary school was added to the lecture course. A new point in the programme is the pre-graduate pedagogical practice of future primary teachers in a real professional environment, which ends with a state practical examination.

A more important role is assigned to the mentor teachers as subjects of good pedagogical practices and, to a great extent, to innovation in the educational process (Regulation № 12 of 01.09.2016 on status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists, 2016). Mentor teachers act as an example of the desired professional qualities a future primary teacher should acquire, they also note the student's progress and model the interaction between the student (trainee teacher), the basic teacher (mentor), and the students at school. Mentor activity is to be delivered by qualified primary school teachers or specialized physical education teachers.

Main employment prospects are teaching in the Bulgarian primary education school system. Further study is directed to participation in short term qualification courses and specializations. A small number of graduates choose to undertake further study at PhD level.

At the beginning of their carrier young teachers who teach physical education work under supervision by other primary teachers or by other physical education teachers at school (Regulation № 12 of 01.09.2016 on status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists, 2016).

Important point is *the professional qualification and career development of future primary teachers*. There are three different positions in the system of education in Bulgaria: teacher; senior teacher; master teacher. The in-service education in Bulgaria has compulsory status. "*Enhancing qualifications is an ongoing process of refinement and enrichment of pedagogical competencies of teachers to effectively fulfill the requirements of the implemented work and career development*" (Regulation № 12 of 01.09.2016 on status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists, Part V, 2016). The improvement of the qualification of the pedagogical specialists is carried out by:

- a) specialized service units, higher schools and scientific organizations;
- b) training organizations whose training programmes have been approved by the Ministry of Education and Science and are entered in the information register.

Based on the level of qualification pedagogical specialists can acquire the following Vocational Qualification Degrees: 5th, 4th, 3rd, 2nd and 1st (Regulation № 12 of 01.09.2016 on status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists, 2016). On this base the teachers can go to the higher position – senior teacher or master teacher.

Some universities in Bulgaria have opened departments for professional development and training of generalists and PE teachers. In 2016 a department for continuing professional development of PE teachers was created at the National Sports Academy in Sofia. It was aligned with the new Law for Pre-school and School Education and the new regulations for the professional qualification of teachers. The qualification courses have been directed at the new tendencies, methods and content of physical education in Europe and on the national level. Forms of in-service training are: qualification courses; long specializations; seminars; trainings; conferences; symposia; exams.

Conclusions

1. Primary teacher education is provided by the Faculties of Pedagogy to the Universities (public and private) in the country. Very few are specialized modules directed to theory and methods of physical education on primary level.
2. Significant place in the professional preparation of generalist or classroom teachers has pre-graduate internship on Bachelor's level that is realized at school in the last semester. In the 3rd study year the students on the Bachelor degree have regular practice at school with observation and teaching PE lessons.
3. The circumstance that generalist teachers have no specific preparation in PE has a very negative effect on their future work with children at primary school. Future activities must be directed to specialized learning content and professional development in the area of physical education and sport.

References

- Borisov, L. (2014). Analysis of learning plans for professional preparation of teachers in physical education and sport. *Sport and science*, 6, 106-111.
- Dokova, N., & Kinov, S. (2016). The sports-pedagogical literacy of primary teacher. *Physical Education, Sport, Kinesitherapy Research Journal*, 1 (3), 95-106.
- Ivanova, V. (2012). Aspects of developing reflection of students in their methodical preparation. *Yearbook of Pedagogical Faculty, Stara Zagora, Trakia University*, 12, 140-147.
- Ivanova, V. (2015). Problems when evaluating the achievements of the pupils' motor education in the primary school /the physical education and sport marks – feedback, motivation, stress or simply numbers for the Bulgarian pupils. *Trakia Journal of Sciences*, 13 (1), 500-504.

- Law on pre-school and school education (2016). Retrieved from www.mon.bg.
- Mileva, E. (2011, June). *Vocational qualification and training of physical education teachers at the National Sports Academy in Bulgaria*. Paper presented at the 6th FIEP European Congress Physical Education in the 21st century – pupils' competences, Porec, HR, 320-326.
- Mileva, E. (2012). *European dimensions of sports pedagogical education*. Sofia: Avangard Prima.
- Ministry of Education and Science (2018, February 6). Retrieved from www.mon.bg
- Naidenova, K. (2015). Analysis of normative insurance of teaching in physical education in educational system. *Sport and Science*, 3, 162-171.
- National Evaluation and Accreditation Agency (2018, February 7). Retrieved from <https://www.neaa.government.bg/en/>
- Peneva, B. (2005, November). *About teaching of PE teachers during the 40s and 70s of XX century and at the beginning of XXI century (according to the situation at the NSA - Sofia, former VIF)*. Paper presented at the Fiskomunikacije, Nish, SB, 104-107.
- Peneva, B. (2006, November). *Competencies in Physical Education and how to understand them*. Paper presented at the 9th International Sports Sciences Congress, Mugla, TK, 583-584.
- Regulation № 5 of 30.11.2015 on general educational preparation (2015). Retrieved from www.mon.bg
- Regulation on the State Requirements for acquisition of professional qualification "teacher" (2016). Retrieved from www.mon.bg
- Regulation № 12 of 01.09.2016 on status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists (2016). Retrieved from www.mon.bg
- Teneva. M. (2014, October). *Factors of School Effectiveness*. Paper presented at the 9th International Balkans Education and Science Conference, Trakya University, TK, 1354-1358. Retrieved from <http://bes2014.org/FProceedings.pdf/>

Program obrazovanja učitelja tjelesnog odgoja u osnovnoj školi u Bugarskoj

Eleonora Mileva i Veselina Ivanova

Sažetak – Tjelesni je odgoj obvezatan školski predmet na svim razinama obrazovnog sustava u Bugarskoj. Nastava se provodi tri puta tjedno od 1. do 12. razreda. U većini škola u zemlji na razini osnovne škole, tjelesni odgoj predaju učitelji koji nemaju potrebnu stručnu spremu i znanja za poučavanje tjelesnog odgoja. Učitelji u Bugarskoj, koji predaju Tjelesni odgoj u osnovnoj školi, završavaju studij Predškolske i osnovnoškolske pedagogije ili Osnovnoškolske pedagogije sa stranim jezicima na Pedagoškim fakultetima na Sveučilištima u Bugarskoj. Svi studenti imaju u svom nastavnom planu kolegij Teorije i metode tjelesnog odgoja (između 5 i 10 ECTS bodova). U posljednjem semestru organizira se stažiranje/praksa. Tijekom stažiranja budući učitelji poučavaju sve predmete, uključujući i Tjelesni odgoj. Činjenica da učitelji nemaju posebnu pripremu za poučavanje Tjelesnog odgoja ima vrlo negativan učinak na njihov budući rad s djecom u osnovnoj školi.

Ključne riječi: učitelj; tjelesni odgoj; priprema; osnovna škola

Poticanje razvoja vještina potrebnih za budućnost ekonomije putem simboličke igre

Dea Paradi i Petra Badurina

DV „Tratinčica“, Zagreb, Hrvatska
deaparadi2903@gmail.com ; petra.badurina@gmail.com

Sažetak – Rapidan razvoj novih tehnologija djeluje na sve aspekte življenja, pa tako i na potrebe aktualnog i budućeg tržišta rada. Svjetski ekonomski forum (neprofitna organizacija koja okuplja vodeće poslovne ljude, političare, intelektualce i novinare) objavio je izvještaj pod nazivom „Budućnost posla“, u kojem navodi listu od deset vještina neophodnih za nadolazeću, četvrtu industrijsku revoluciju, na osnovi predviđanja relevantnih svjetskih ekonomskih stručnjaka temeljenih na istraživanjima tržišta rada. U navedenom izvještaju iznesene su slijedeće vještine: kompleksno rješavanje problema, kritičko mišljenje, kreativnost, poslovno vodstvo, koordiniranje, emocionalna inteligencija, prosuđivanje i donošenje odluka, usmjeravanje usluga, pregovaranje i kognitivna fleksibilnost. Nadalje, kvaliteta djetetovog procesa učenja očituje se u njegovoj interakciji s drugim ljudima i materijalima, odnosno kada se učenje odvija kao socijalni, kolaborativni proces. Takvo shvaćanje učenja usko je povezano i s razumijevanjem simboličke igre kao aktivnosti koja poticajno djeluje na cijelokupni djetetov razvoj, kao i na kreiranje novog znanja i razvijanje novih vještina. Cilj ovog rada jest prikazati kako sudjelovanjem u simboličkoj igri dijete može razvijati gore navedene vještine potrebne za uspješno uključivanje u tržište rada budućnosti. **Ključne riječi:** budućnost tržišta rada, razvoj niza vještina, simbolička igra.

Uvod

U mnogim djelatnostima i zemljama najtraženija zanimanja nisu niti postojala prije 10 ili čak 5 godina, pri čemu je potrebno dodati kako je brzina unošenja promjena u samo tržište rada svakim danom sve veća (World Economic Forum, 2016). 65% djece koja danas ulaze u sustav primarnog obrazovanja na kraju će završiti u potpunosti novim vrstama poslova koji još uvijek niti ne postoje (isto). Svjetski ekonomski forum (neprofitna organizacija koja okuplja vodeće poslovne ljude, političare, intelektualce i novinare) navodi kako se nalazimo

na početku Četvrte industrijske revolucije koja će se očitovati u povezivanju do sada odvojenih polja kao što su umjetna inteligencija, strojno učenje, robotika, Nano tehnologija, 3D printanje, genetika i biotehnologija (isto). U izvještaju pod nazivom „Budućnost posla – zapošljavanje, vještine i strategija radne snage za Četvrtu industrijsku revoluciju“ (isto) je istaknuto kako se već osjeća utjecaj promjena koji se očituje, između ostalog, u mijenjanju radne okoline i potrebi za fleksibilnim radnim aranžmanom. Rapidan tempo tehnoloških i industrijskih promjena već djeluje i na aktualne radne vještine, stoga je sasvim logično zaključiti kako će u budućnosti biti potreban čitav novi niz vještina potrebnih na tržištu rada koje se nalazi u neprekidnom procesu razvoja i napretka. Stoga: „Zadatak odgojno-obrazovne ustanove je da potakne proces osposobljavanja djece ne samo za uspješno snalaženje u sadašnjosti, nego i za snalaženje u složenoj i nepredvidivoj budućnosti. Djeca bi se tijekom institucijskog odgoja i obrazovanja trebala pripremati upravo za stalnu promjenu, za snalaženje s nesigurnošću i nepredvidivošću suvremenog života, tj. za višedimenzionalnost i kompleksnost stvarnosti u kojoj žive.“ (Slunjski, 2016, 2).

U navedenom izvještaju Svjetskog Ekonomskog foruma vještine koje će biti potrebne u 2020. godini na tržištu rada su: kompleksno rješavanje problema, kritičko mišljenje, kreativnost, poslovno vodstvo, koordiniranje, emocionalna inteligencija, prosuđivanje i donošenje odluka, usmjeravanje usluga, pregovaranje i kognitivna fleksibilnost (Gray, 2016). U dalnjem tekstu će se teorijski i putem primjera iz prakse ustanove za rani odgoj i obrazovanje prikazati kako putem simboličke igre dijete može razviti, između ostalog, gore navedene vještine potrebne za budućnost tržišta rada.

Povezanost igre i procesa učenja

Putem igre i smislenih aktivnosti djeca imaju mogućnost razvijati umijeća i dispozicije za intencionalnije istraživanje svijeta oko njih (Katz i McClellan, 1999). Kakva će biti kvaliteta djetetove igre ovisi o oblikovanju prostora, igračkama i materijalima koji se nude, ali i aktivnom sudjelovanju odgojitelja u dječjoj igri kao pomagača i poticatelja u djetetovu procesu aktivnog građenja znanja te općenito odgojiteljevu ponašanju i angažmanu. Oblikujući u vrtiću okolinu koja potiče na igru u različitim centrima aktivnosti koji omogućuju širok spektar tema i scenarija za igru, odgojitelji promoviraju učenje različitih vrsta sadržaja iz područja znanosti i umjetnosti, tj. igru i učenje na holistički, cjelovit način. (Broadhead, Howard i Wood, 2010). Sutton-Smith (1997), svjetski poznati istraživač dječje igre, smatra da se djeca kroz igru prilagođavaju i razvijaju, da su programirana da aktivno traže informacije te da je igra mehanizam pomoću kojeg to mogu ostvariti. "U tom unutarnjem životu, igra je mentalni proces koji se postupno gradi i integrira puno drugih procesa u dječjem umu koji se razvija – razmišljanje, zamišljanje, pretvaranje, planiranje, čuđenje, sumnjanje, pamćenje, pogodađanje, nadanje, eksperimentiranje itd. Dijete u igri, koristeći te mentalne procese, integrira postojeća iskustva i trenutačne osjećaje i želje" (isto, 37). Dominantan stav ovog rada jest da igra predstavlja sastavni dio procesa učenja u djetinjstvu te je zbog toga ključna za djetetov cjelokupni razvoj, pa je ne treba samo promatrati kao luksuz i ugodu nego i kao nužnost

za optimalan odgoj i obrazovanje djeteta (Johnson i dr., 2005.; Bodrova i Leong, u Pronin Fromberg i Bergen, 2006.; Broadhead, 2006.; Ginsburg, 2007.; Duncan i Lockwood, 2008.). "Kada se djeca igraju, aktiviraju neokorteks (centar za mišljenje u mozgu) i amigdalu (centar za emocije u mozgu) i integriraju veze između ta dva centra unutar mozga koji se razvija. Jačanje putova između neokorteksa i amigdale utječe na ponašanje vezano uz kogniciju i emocije, kao što su *rješavanje problema i kreativno razmišljanje*" (Johnson, Christie i Wardle, 2005., 130).

Simbolička igra označava aktivnost u kojoj dijete koristi objekte kao simbole (različite igračke i materijale), a koji simboliziraju, tj. zamjenjuju, objekte iz svakodnevnog života, dok radnje koje dijete izvodi za vrijeme igre također simboliziraju aktivnosti koje je ono doživjelo ili vidjelo u svojoj svakodnevici. Casper i Theilheimer (2010) simbol definiraju kao medij koji reprezentira smislenu akciju ili ideju te istovremeno ima neograničen kapacitet reprezentiranja djetetovih iskustava. Pritom dijete preuzima perspektivu osobe, životinje ili bića u koje se pretvara (Harris, 2000; prema Baxter, 2009). Igranje uloga akt je izvođenja tuđih misli, akcija, emocija i ponašanja u različitim situacijama i događajima, što pretpostavlja da je dijete sposobno kreirati razne mentalne slike bez kojih pretvaranje nije moguće (Bergen, 2002; Keskin, 2005). Kao bitan element simboličke igre u literaturi se navodi djetetova svijest o tome da radnje koje izvodi i tekst koji izgovara nisu stvarni (Lillard, 1993, 2001; Janes, 2002; Sobel, 2007; Bello, 2012; i dr.).

U relevantnoj znanstvenoj literaturi simbolička igra smatra se aktivnošću koja pozitivno utječe na cijelokupni djetetov razvoj, odgoj i obrazovanje. (Hurwitz, 2002; Bruce, 2004.; Elkind, 2007.; Brown i Vaughan, 2009.; Copple i Bredekamp, 2009.; Moyles, 2010.; Smith, 2010.; Tullis, 2011.; i dr.). Poticajno djelovanje simboličke igre na djetetov *fizički razvoj* očituje se u njegovim radnjama usmjerenima na objekte, odnosno na manipulaciju njima (Frost, Wortham i Reifel, 2012), a vještine fine (korištenje ruku i prstiju) i krupne (kretnje koje omogućuju individui da bude pokretna) motorike, podržavaju radnje istraživanja i eksperimentiranja s raznim vrstama objekata (Copple i Bredekamp, 2009.). Nadalje, nakon razmatranja i istraživanja djelovanja simboličke igre na *emocionalni razvoj* djeteta, Lindsey i Colwell (2003) iznose tvrdnju kako djeca koja redovito sudjeluju u kvalitetnoj i složenoj simboličkoj igri pokazuju bolje razumijevanje vlastitih i tuđih emocija, kao i sposobnost njihove regulacije, tj. kontrole. Budući da simbolička igra potiče kreiranje novog znanja i razvijanje novih vještina, ona time bitno utječe na djetetove *kognitivne kompetencije* jer podržava razvoj onih dijelova mozga koji su povezani s metakognicijom ("mišljenje o mišljenju", "znanje o znanju"), rješavanjem problema, socijalizacijom, razvojem rane pismenosti, matematikom i prirodoslovljem (Pellegrini i Galda, 1993; Marjanović-Umek i Lešnik-Musek, 2001; Bergen, 2002; Janes, 2002; Duncan i Lockwood, 2008 i dr.). Osim toga, simbolička igra podrazumijeva i interakciju sa suigračima, osim u najranijoj fazi kada se dijete igra samo, stoga neki autori (Lyytinen, Poikkeus i Laakso, 1997; Reynolds i Jones, 1997; Ljubetić, 2012; i dr.) navode kako ona ima značajan utjecaj i na djetetov *socijalni razvoj*, a time i na *komunikacijske vještine* (Nicolopoulou i Ilgaz, 2013.).

Prikaz i primjeri simboličke igre putem koje dijete može razviti vještine potrebne za budućnost tržišta rada

U dalnjem tekstu iznijet će se primjeri kako se dječji interes za temom "Filmske produkcije" iskoristio kao poticaj kroz koji su djeca u simboličkoj igri mogla razvijati vještine potrebne za četvrtu industrijsku revoluciju.

U tijeku dolje opisane teme simboličke igre sudjelovalo je 21 dijete, u dobi od 6. do 7. godine, tj. starija vrtićka skupina. Nadalje, praćenje, dokumentiranje i poticanje složenosti dječje igre navedene odgojne skupine sastavni je dio teme Individualnog stručnog usavršavanja („Igra u funkciji poticanja svih djetetovih razvojnih područja“) koje je pedagog vodio na nivou dječjeg vrtića, a odgojitelj odabrao, u trajanju od listopada 2017. do lipnja 2018. Ovaj rad, dakle, predstavlja užu suradnju odgojitelja i pedagoga temeljenu na zajedničkom profesionalnom interesu. U spomenutoj temi stručnog usavršavanja sudjelovalo je ukupno 9 odgojitelja, u šest odgojnih skupina.

Prikupljena dokumentacija, navedene kao i ostalih tema simboličkih igara, se sastojala od foto i video dokumentacije te transkriptata intervjuja s odgojiteljima. Sama simbolička igra na temu filmske produkcije trajala je od sredine prosinca 2017. do kraja lipnja 2018. U tijeku simboličke igre, djeca su kontinuirano pokazivala interes za proigravanjem glume i snimanja filmova. Od filmova za koje su djeca najdulje pokazivala interes te se pretvarala da ih snimaju smatra se potrebnim izdvojiti slijedeće naslove: "Božićni film", Čarobnjak iz Oza" i "Film o pračovjeku".

Djeca su prije samog početka simboličke igre unaprijed planirala igru, tako što su se međusobno dogovarala na koji način će oblikovati svoj prostor, "scenografiju", koje igračke i materijale će koristiti, sam raspored prostora za igru te podjelu uloga. Simboličku igru djeca su nazvala „Snimanje filma“. Tema igre proizašla je od jedne djevojčice (6,5 godina) koju je papir s ispisanim tekstom asocirao na scenarij. Djevojčica je od prije znala što je scenarij te je započela razgovor s dječakom koji je sjedio kraj nje. Djevojčica je željela napisati svoj scenarij te je s dječakom započela razgovor: *"Da li želiš glumiti u filmu? Ja pišem scenarij."*. Odgojitelj je u tom trenutku želio saznati koja su dječja znanja vezana uz scenarij te se u njihov razgovor uključio kao suigrač. Pretvarajući se da intervjuira djecu saznaće njihove „početne interese“ koje koristi za osmišljavanje dalnjih postupaka za poticanje simboličke igre kroz koju djeca imaju mogućnosti učiti i razvijati nove vještine. Odgojitelj, nakon što je saznao trenutno temeljno znanje djece o pojmovima „scenarij“ i „film“ iz uloge suigrača nastavlja razgovor s djevojčicom (6,5) i dječakom (7,0) s kojima dogovara i planira dalnje komponente potrebne za sam nastanak simboličke igre. Djevojčica zna da za film treba imati scenarij te je u tom momentu vidljivo kako ona ulazi u simboličku igru preuzimajući ulogu scenarista. Djevojčica je počela intervjuirati drugu djecu iz skupine, postavljajući im i dalje pitanje: *"Tko želi glumiti u mojoj filmu? Ja pišem scenarij."*. Djevojčica se u ovoj igri nametnula kao vođa igre i sukreator u svim komponentama i elementima potrebnim za igru. Ovo je prikaz samoog početka nastanka simboličke igre koja se razvila na način da je u vrtićkoj skupini оформljen „filmski centar“ koji smo pokušali oblikovati na način da bude što cjelovitiji, kako bi djeci davao mogućnost potpunog proigravanja navedene teme. Unutar „filmskog

centra“ nalazi se stol za pisanje scenarija, kostimografija - stalak za odjeću sa odjećom, obućom i drugim odjevnim dodacima, element „frizerskog centra“, filmska klapa napravljena od kartona, plakat kao poticaj da aktivno traže nove informacije. Djeca su potrebne materijale i igračke za igru u tom procesu pronalazila cijelom u prostoru sobe. Simbolička igra ponavljala se u skupini duže vrijeme, razvijala se, ulazila u nove faze i proigravala svakodnevno, stoga smo u mogućnosti putem teorije i konkretnih primjera iz prakse prikazati razvoj i usvajanje navedenih deset vještina koje Svjetski ekonomski forum navodi kao neophodne za uspješno uključivanje u tržiste rada budućnosti.

Vještina kompleksnog rješavanja problema

„Filmski centar“ odnosno scenografija za simboličku igru posljedica je zajedničkog plana djece i odgojitelja. Djeca koja su sudjelovala u samom planiranju i postavljanju „scenografije“ za igru pokazala **vještinu kompleksnog rješavanja problema**. Scenografiju za igru djeca su počela planirati tako što su na listu papira napisali što im je sve potrebno za snimanje filma, sastavili su popis i po tom popisu krenuli postavljati scenografiju. Na tom popisu nalazio se i snijeg i vjetar, glumci, kamere. Djeci je u ovoj fazi bio problem što im je za njihov film bio potreban snijeg. Nakon kraće rasprave među djecom, jedan dječak (7.god.) dolazi do rješenja da im vata može poslužiti kao snijeg, a da će on biti taj koji će ispred kamere bacati vatu kako bi ona izgledala kao snijeg koji pada. Iz ovog primjera vidljivo je i da ovo nije vještina s kojom se svi rađamo, nego koju razvijamo s vremenom ako imamo dobre temelje koji su osnovani na kritičkom i lateralnom razmišljanju. Dakle, jedan dječak je došao do rješenja problema, prezentirao ga je ostaloj djeci koja su ga i prihvatile i na taj način omogućio nastavljanje njihove simboličke igre. U spomenutom primjeru jasno je vidljiva dječja potreba i motivacija da riješe određen problem kako bi nesmetano mogla nastaviti svoju igru.

Vještina kritičkog mišljenja

U ovom momentu simboličke igre dolazi do izražaja nova vještina koju su djeca imala prilike razvijati u simboličkoj igri, **kritičko mišljenje**, koje još uključuje i sposobnost da se logika i rasuđivanje iskoriste kada dolazi do neke problemske situacije. Djeca su raspravljajući međusobno podijelila svoja temeljna znanja i znanja o novim pojmovima (scenarij, producent, filmska klapa, filmska nagrada Oscar), iznosili su svoje ideje u samom planiranju simboličke igre, aktivno su uvažavali tuđa mišljenja oko pisanja scenarija, te su bili uključeni u sam proces učenja o novim pojmovima tako što su postavljala pitanja. Djeci je u procesu učenja o novim pojmovima odgojitelj ponudio slikovne sadržaje, filmski scenarij, knjigu snimanja, zoetrop i flipbook. Nakon usvajanja novih znanja o nastanku filma i pojmove vezanih uz samo snimanje filma, djeca su napravila „filmski plakat“ koji im je i dalje služio kao poticaj za nova pitanja, razmjenu znanja i informacija. Djeca su razmjenom informacija o novim pojmovima stekla i više samopouzdanja te se nakon ovog obrazovnog procesa u samu simboličku igru uključilo još više djece. U ovoj fazi je veća skupina djece bila upoznata s bitnim elementima za snimanje filma te s novim pojmovima kao što su scenarist, režiser i filmska klapa.

Vještina razvijanja kreativnosti

Vještina **razvijanja kreativnosti**, u simboličkoj igri „snimanja filma“ vidljiva je iz postavljanja same scenografije, odabira kostima, odjeće u koju su se djeca oblačila, izboru naziva filma i zapisivanja scenarija. Nadalje, ponuđeni materijal djeca su koristila kao realne predmete, koji su im bili potrebni u igri, tako što su od kartonskih tuljaca izradili kamere, a filmska klapa koja im je služila kao „znak“ za početak filma bila je napravljena od kartonske kutije.

Poslovno vodstvo

Vještina **poslovnog vodstva**, bez obzira na to što umjetna inteligencija postaje sve naprednija i što sve više poslova postaje automatizirano i robotizirano i dalje će biti neprocjenjiva za uspostavljanje uspješnog modela vodstva skupine ljudi i/ili kompanije/organizacije. Naime, sposobnost čovjeka da razumije tuđe emocije te da adekvatno reagira na i razumije tuđe ideje, primjereno motivira i odgovora na ljudske potrebe itekako je potrebna za uspješno poslovno vodstvo. Stoga je u ovom procesu bilo vidljivo koja se djeca u igri ističu kao vođe igre i sukreatori, a da pri tome motivirajuće djeluju i na ostalu djecu iz skupine te svojim postupcima postižu uključivanje sve više djece u navedenu temu simboličke igre. Djeca koja su se istaknula kao vođe igre iznosila su ideje, dijelila uloge, odabirala naziv filma i donosila odluke o tijeku same igre.

Vještina koordiniranja s drugima

Ova vještina poželjna je kod svih vrsta zaposlenika jer su dobri međuljudski odnosi bitni za kvalitetu komunikacije i suradnje. Također, ova vještina ima i svoju podkategoriju, a ona uključuje jake komunikacijske vještine, svjesnost kako drugi ljudi, zaposlenici, imaju svojih jačih i slabijih strana i sposobnost da se surađuje s ljudima koji imaju različite karakterne osobine, stavove i uvjerenja. Sudjelujući u navedenoj temi simboličke igre djeca su imala mnoštvo prilika za uvježbavanje svojih komunikacijskih vještina putem verbaliziranja svojih mišljenja i ideja i kreiranja zajedničkog konsenzusa o tijeku igre, potrebnom materijalu i načinu na koji se koristi, podijeljenim ulogama te radnjama i govoru koje ih karakteriziraju.

Vještina emocionalne inteligencije

Emocionalna inteligencija, objašnjava Bradberry (2009), između ostalog, pomaže osobi da razumije vlastite i tuđe emocije i reakcije, ali i da se zna primjereno prilagoditi ponašanju svojih radnih kolega, članova obitelji te općenito ljudi s kojima dolazi u određeni oblik socijalnog kontakta. Navedenu vještinu djeca su imala mogućnost razvijati tijekom svih faza igre, od njenih samih početaka tj. planiranja, zatim nastanka i njezinog daljnog tijeka. Nakon što su djeca kenula u samo „snimanje filma“, podijelila uloge: snimatelj, scenarist, šminker, kostimograf, režiser, glumci i dogovorila scenariju za igru, uspješno su simbolički reprezentirala govor i radnje dogovorenih uloga. Naime, u ovoj fazi sudjelovao je velik broj djece u igri. Dio djece u ulozi glumaca često su pogrešno izgovarala scenarij te je zbog toga cijela „filmska ekipa“ morala pokazati sposobnost strpljenja, budući da su morali po nekoliko puta ponavljati unaprijed dogovorene radnje i

govor potrebne za snimanje određene osmišljene scene filma. Smatra se potrebnim istaknuti kako su u tim trenucima djeca pokazivala empatičnost, upornost, sposobnost za prilagodbu drugoj djeci, odnosno djecu koja su u simboličkoj igri „pogrešno izgovarala scenarij“ vještiji igrači su podsjećali na unaprijed dogovoren scenarij.

Prosudjivanje i donošenje odluka

Ova vještina važna je za budućnost posla jer se odnosi na organizacijske sposobnosti, potrebu za pronalaskom kompetentnih zaposlenika koji potrebnim kompetencijama i vještinama mogu u danom momentu donositi određene poslovne strategije i odluke. Djeca su se igrala kao da su stvarno na filmskom setu, pretvarala se da dolaze na posao, ponašala su se i komunicirala kao odrasle osobe, odnosno kao realna filmska ekipa. U ovoj fazi simbolička igra je znala trajati i po dva sata. Svakodnevno proigravajući unaprijed dogovoren scenarija djeca su iznosila i dodavala nove ideje, snimala druge filmove i pisala nove scenarije. U igri dolazi do novih promjena, dječak (6,5) koji je do sada u igri bio snimatelj odlučuje da želi postati glumac. Nadalje, u igru su se uključila djeca koja do sada nisu sudjelovala, samostalno donoseći odluke o potrebnim ulogama i novim scenarijima filma što je ponovno rezultiralo još većim brojem suigrača. Novi suigrači su na temelju dosadašnjeg promatranja igre donijeli odluke o načinu sudjelovanja i tijeku same igre na temelju vlastite procjene, što je rezultiralo proširenjem scenarija igre novim elementima (nove uloge i teme scenarija filma).

Vještina usmjeravanja usluga

Usmjeravanje usluga odnosi se na zadovoljavanje što većeg broja potreba krajnjem korisniku proizvoda. Proizvođači se trebaju usmjeriti na razvijanje proizvoda, „branda“, kako bi i sam proizvod opstao na tržištu u tako velikoj konkurenciji. Na primjeru ove simboličke igre vidljivo je kako su djeca željela snimiti film koji će zadovoljiti njihove potrebe. Drugim riječima, djeca su željela snimiti film bez pogreške tako što su ponavljala sekvence, snimala ispočetka koliko god puta je to potrebno dok oni sami nisu bili zadovoljni njihovim gotovim proizvodom, odnosno snimljenim filmom. U ovoj fazi simboličke igre dogovoreno je snimanje filma „Čarobnjak iz Oza“. Djeca su željela imati što sličnije kostime, izgovarati što istovjetniji scenarij, odnosno bilo je vidljivo kako djeca žele poboljšavati „svoj proizvod“, tj. u ovom slučaju film.

Vještina pregovaranja

U simboličkoj igri se kod djece, između ostalog, razvijaju i vještine pregovaranja tako što imaju priliku za rješavanjem međusobnih konflikata. Poznajući kompetencije svakog djeteta odgojitelj je znao procijeniti kada se treba ili ne treba i na koji način umiješati u problemsku situaciju između djece. U odlukama o nazivu filma, odabiru kostima i podijeli uloga kod djece je dolazilo do oprečnih mišljenja, ali odgajatelj je u ovakvim situacijama želio ostati nenametljiv, pružajući djeci tako mogućnost da što više uvježbavaju vještine pregovaranja.

Vještina kognitivne fleksibilnosti

Kognitivna fleksibilnost u ovoj simboličkoj igri razvijala se tako što su djeca proživjela nova iskustva, kreirala su, planirala, donosila razna rješenja, razmjenjivala ideje na temu igre koju se još nisu igrala. Ona zapravo predstavlja „mentalnu gimnastiku“, tj. fleksibilnost u razmišljanju, rađanju novih ideja. Navedenu sposobnost djeca su uvježbavala izmjenjujući i predlažući ideje i postižući dogovore relativno brzim tempom.

Zaključak

Pitanje je kako možemo poticati gore navedene vještine, a da djeca i dalje posjeduju autorstvo nad igrom te da se ne narušava njezina osnovna karakteristika - sloboda izbora. Broadhead i Burt (2012), govoreći o igri i njezinoj povezanosti s učenjem, ističu dva izazova i za praktičare i za teoretičare, a to su:

- razumjeti kako je igra u odgojno-obrazovnoj ustanovi povezana s učenjem i razvojem općenito
- dijeliti nova saznanja s praktičarima, posebice onima koji su skeptični u vezi s korisnošću igre kao samoinicirajuće intelektualne potrage u sklopu koje dijete istodobno počinje shvaćati sebe i svoje interesne i pridavati značenje kompleksnom svijetu koji ga okružuje.

Smatramo da se kroz primjer simboličke igre „Filmska produkcija“ uspješno prikazao proces samoorganizacije scenarija iste, kroz koji su djeca na najprirodniji način uspjela podići razinu svojih osobnih vještina, kao i razvijati navedenih deset vještina potrebnih za budućnost posla.

Literatura

- Baxter, J.M. (2009). The phenomenology of role-play: are children „thinking as if“ or „behaving as if“. A thesis submitted to the Department of Psychology in conformity with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Bello, P. (2012). Pretense and cognitive architecture. *Advances in Cognitive Systems*, 2, 43-58.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 28-38.
- Bradberry, T., Greaves, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0*. San Diego: TalentSmart.
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 32 (2), 191-207.
- Broadhead, P., Howard, J., Wood, E. (2010). *Play and learning in the early years*. London: Sage Publications Ltd.
- Broadhead, P., Burt, A. (2012). *Understanding young children's learning through play*. London: Routledge.
- Brown, S., Vaughan, C. (2009). *Play: how it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul*. New York: Penguin.
- Bruce, T. (2004). *Developing learning in early childhood*. London: SAGE Publications Ltd.

- Casper, V., Theilheimer, R. (2010). *Early childhood education: Learning together*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Copple, C., Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Duncan, J., Lockwood, M. (2008). *Learning through play, A work-based approach for the early years professional*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Elkind, D. (2007). *The power of play, learning what comes naturally*. Philadelphia: Da Capo Press.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., Reifel, S. (2012). *Play and child development*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119 (1), 182-191.
- Gray, A. (2016) The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution, <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>. Pristupljeno 20. siječnja 2018.
- Hurwitz, S. C. (2002). To be successful – Let them play!, *Childhood Education*, 79, 101-102.
- Janes, P. K. (2002). Theory of mind and pretense play: Play behaviors in 4-year olds. A thesis for Master of Science submitted to the Graduate Faculty of the University of Georgia.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Boston: Pearson Education Inc.
- Katz, L. G., McClellan, E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Keskin, B. (2005). The relationship between theory of mind, symbolic transformations in pretend play, and children's social competence. A dissertation submitted to the Department of Childhood Education, Reading and Disability Service sin partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Philsophy.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Lillard, A. (2001). Pretend play as twin earth: a social-cognitive analysis. www.idealibrary.com. Pristupljeno 3. veljače 2018.
- Lindsey, E. W., Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33 (1), 39-52.
- Lyttinen, P., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 21 (2), 289-302.
- Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda?!*. Profil: Zagreb.
- Marjanović-Umek, Lj., Lešnik-Musek, P. (2001). Symbolic play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. *Early Years*, 21 (1), 55-64.
- Moyles, J. (2010). *The excellence of play*. Berkshire: Open University Press.
- Nicolopoulou, A., Ilgaz, H. (2013). What do we know about pretend play and narrative development?. *American Journal of Play*, 6 (1), 55-81.
- Pellegrini, A. D., Galda, L. (1993). Ten years after: a reexamination of symbolic play and

- literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28, 162-175.
- Pronin Fromberg, D., Bergen, D. (2006). *Play from birth to twelve, Contexts, perspectives, and meanings*. New York: Routledge.
- Reynolds, G., Jones, E. (1997). *Master players: Learning from children at play*. New York: Teachers College Press.
- Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2 – Promjena od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element.
- Smith, P.K. (2010). *Children and play*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sobel, D. M. (2007). Children's knowledge of the relation between intentional action and pretending. *Cognitive Development*, 22, 130-141.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.
- Tullis, P. (2011). Preschool tests take time away from play and learning. *Scientific American Mind*, 22, 36-41.
- World Economic Forum (2016) The Future of Jobs – Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution,
http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.
Pristupljeno 20. siječnja 2018.

Encouraging the development of skills required for the future of economy through symbolic play

Dea Paradi i Petra Badurina

Abstract - Rapid development of new technologies has an impact on all aspects of living, including the demands of current and future labour market. World economic forum (nonprofit foundation which gathers leading business men, politicians, intellectuals and journalists) has announced a report under the title „The future of jobs“. The report cites the list of ten skills essential for the upcoming, forth industrial revolution, based on the predictions of relevant economic experts and research of labour market. The report cites following skills: complex problem solving, critical thinking, creativity, people management, coordinating with others, emotional intelligence, judgement and decision making, service orientation, negotiation, and cognitive flexibility. Furthermore, the quality of the process of child's learning manifests itself in its interaction with other people and materials, that is, when learning becomes a social and collaborative process. Such understanding of child's learning process is tightly connected with the comprehension of symbolic play as an activity that seminally affects on overall child development, and also construction of new knowledge and development of new skills. The aim of this paper is to demonstrate how by engaging in symbolic play a child can develop above mentioned skills necessary for successful involvement in the labour market of the future.

Key words: symbolic play, development of skills, future of labour market

Prevencija problema u ponašanju u predškolskim ustanovama

Jasmina Pešut Silić

Dječji vrtić „Sisak Novi“, Sisak, Hrvatska
77jasmina777pesut77@gmail.com

Sažetak - Roditelji najbolje poznaju svoje dijete i, zbog sve veće potrebe za boravkom djece u institucijama, u suradnji s odgojiteljima djeluju u djetetovom najboljem interesu. Odgojitelji su ti koji poznaju prirodu razvoja djece. U svakodnevnom radu odgojitelji lako mogu kod djeteta prepoznati pojavu odstupanja u ponašanju. Poznavanje pojmovnog određenja, klasifikacije, etiologije, fenomenologije problema u ponašanju te rizičnih i zaštitnih čimbenika pojavnosti problema u ponašanju, polazna je točka promišljanja o prevenciji problema u ponašanju u predškolskoj dobi. Poznavanje teorijskog određenja pojma prevencije, podjele prevencije i njezine važnosti preduvjet su za planiranje i provođenje prevencije problema u ponašanju u radu s djecom predškolske dobi. Rad u predškolskoj ustanovi pruža priliku pratiti razvoj djece općenito, a tako i razvoj djece koja su pokazala neka od neprihvatljivih ponašanja, te kakve su ishode imale primijenjene metode u radu. Zbog navedenog, cilj ovog rada je prikazati teorijska polazišta problema u ponašanju koji se mogu pojaviti kod djece predškolske dobi, važnost prevencije problema u ponašanju u radu s djecom predškolske dobi te metode koje se koriste u radu s djecom opće populacije i s djecom kod koje se primijetilo odstupanje u ponašaju.

Ključne riječi: prevencija, predškolske ustanove, problemi u ponašanju

Uvod

Unutar svoje obitelji dijete kroz različite situacije razvija svoje kompetencije (Lozančić –Jurčević, 2005). Suočavajući se s mnogobrojnim problemima suvremenog postmodernog doba, unutar obitelji javlja se sve veća potreba za boravkom djeteta u predškolskim ustanovama. Prema Bašić prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladeži je sustav međusobno koordiniranih mjera i aktivnosti kojima se društvo i njegove institucije suprotstavljaju poremećajima u ponašanju, njihovu javljanju, ponavljanju i prerastanju u teže oblike (Bašić, 1994).

Pojmovno određenje problema u ponašanju

Pojam „problemi u ponašanju“ vrlo je kompleksan i teško ga je definirati, te stoga postoje brojne definicije, koje su se s vremenom mijenjale. Neki su od termina vezanih za pojam „problemi u ponašanju“: odgojna zapuštenost, društvena neprilagođenost, društveno neprihvatljivo ponašanje, smetnje u ponašanju, poremećaji u ponašanju i osobnosti i slično (Jurčević – Lozančić, 2005). Bouillet i Uzelac prikazuju dvije teorije izbora, teoriju izbora prema Glasseru i teoriju izbora preuzetu od Bašić i Žižak. Glasser ponašanje definira kao način na koji netko vlada sobom, dok Bašić i Žižak ponašanje definiraju kao naš najbolji izbor u trenutku kada odabiremo kako ćemo zadovoljiti jednu ili više osnovnih potreba. Iz navedene dvije teze Bouillet i Uzelac navode da ljudi biraju ponašanja kojima nastoje zadovoljiti svoje potrebe, pri čemu mogu izabrati ponašanje koje ima obilježja poremećaja u ponašanju. Prema Bouillet i Uzelac definiranje pojma poremećaji u ponašanju proizlazi iz oslanjanja na tumačenja svekolikog ljudskog funkcioniranja u društvenim okolnostima. Svekoliko ljudsko ponašanje sagleda se s biološkog, psihološkog, sociološkog, pedagoškog i pravnog aspekta (Bouillet i Uzelac, 2007). Hrvatski, a i strani autori, slažu se da je razumijevanje i određenje onoga što je normalno ponašanje, kao i onoga što nije normalno ponašanje, vrlo kompleksno. Neki autori smatraju da je normalno ono što ne odstupa previše od prosjeka dok se većina psihologa ne slaže s time jer uzimaju u obzir čovjeka kao individualnu osobu unutar svoje kulture (Bouillet i Uzelac, 2007). Koller – Trbović, Žižak i Jeđud, probleme u ponašanju definiraju na tri različite razine, ovisno težini poremećaja koji se manifestiraju. Pod rizična ponašanja autori navode ona ponašanja koja ugrožavaju osobu, druge osobe oko nje i imovinu. Rizična ponašanja najveći negativni utjecaj ostavljaju na dijete u onom trenutku kada se ona manifestiraju ili neposredno nakon. Takva ponašanja mogu biti preduvjet za razvoj poremećaja u ponašanju u kasnijoj dobi ako se ne reagira onog trenutka ili neposredno nakon, kada se ona manifestiraju. Kao primjer takvih ponašanja navode ponašanja koja se kod djece manifestiraju u obliku kršenja dogovorenih ili već unaprijed određenih pravila unutar obitelji ili predškolske ustanove, kao oblik prkosa, neposlušnosti i suprotstavljanja. Teškoće u ponašanju definiraju kao neprimjerena ponašanja koja se javljaju konstantno u nekom određenom periodu vremena u svim razinama djetetovoga života. Manifestiranje teškoća u ponašanju iziskuje hitnu reakciju tijekom ili neposredno nakon manifestiranja. Izostane li reakcija ili nije u primjenom obliku, teškoće u ponašanju vrlo lako prelaze u ozbiljne poremećaje u ponašanju u kasnijoj dobi (Koller – Trbović, Žižak i Jeđud, 2010; prema Ajduković, 2012). Poznajući osnove razvoja predškolskog djeteta može se izvesti da se teškoće u ponašanju kod predškolske djece mogu manifestirati u obliku agresivnosti i destruktivnosti. Koller – Trbović, Žižak i Jeđud poremećaje u ponašanju definiraju kao poremećaje koji se manifestiraju kroz duži period vremena u svim aspektima djetetovog razvoja. Tijekom vremena intenzitet manifestiranja poremećaja u ponašanju je uvijek izrazito velik i ugrožava djetetovo funkcioniranje tijekom svakodnevnih aktivnosti. Nužno je da se djeca kod koje je primijećeno manifestiranje poremećaja u ponašanju upute stručnjacima različitih profesija koji su educirani za provođenje programa intervencije. Kao primjer manifestacije nekog oblika poremećaja u ponašanju navode ovisnost o drogama, nasilje i

drugo. Zbog težine takvih djela, može se zaključiti da je pojavnost takvih ponašanja u predškolskoj dobi izrazito mala. (Koller – Trbović, Žižak i Jeđud, 2010; prema Ajduković, 2012). Problemi u ponašanju se u predškolskoj dobi definiraju na osnovi utvrđivanja odstupanja od normalnog razvoja. Kod djece predškolske dobi kao najčešći kriterij za definiranje normalnosti koristi se ono što je prisutno kod većine djece određene dobi. Ponekad neka ponašanja za koja se može smatrati da su problemska ponašanja su samo ponašanja koja su izazovna za okolinu djeteta. Takva izazovna ponašanja su znak da dijete prolazi kroz težu razvojnu fazu tijekom odrastanja (Živčić – Bećirević, Smojver – Ažić, Miščenić, 2003). Izazovna ponašanja, kao što su udaranje, guranje, neposlušnost ili povučenost, glavna su prepreka razvoju socijalne kompetencije kod djece. Manifestiranje takvog ponašanja u ranim godinama djetetova života tipična je razvojna faza. Međutim, očekuje se da će s vremenom takva ponašanja nestati kao rezultat razvoja jezično–govornih vještina, socio–emotivnih vještina i vještina rješavanja problema (Starc, Čudina – Obradović, Pleša, Profaca, Letica, 2004).

Etiologija problema u ponašanju

Bouillet i Uzelac (2007) prikazuju teoriju etiologije problema u ponašanju. Teoriju privrženosti razvija u 50-im i 60-im godinama 20. stoljeća britanski psihoanalitičar John Bowley, kako bi objasnio razvojne fenomene i psihopatologiju. Prema Bowleyu većina poremećaja u ponašanju nastaje unutar socijalnog konteksta. On također smatra da je teorija privrženosti najvažniji činitelj zaštite od poremećaja u ponašanju. Razlog tome je što poremećaji u odnosima mogu pridonijeti razvoju poremećaja u ponašanju, a i drugim poremećajima. Utemeljitelj teorije akcije je Max Weber. „U svijetu teorije akcije devijantnost i poremećaji u ponašanju zapravo su odraz neuspjeha širega socijalnog sustava da na odgovarajući način socijaliziraju pojedine osobe“ (Bouillet i Uzelac, 2007, str. 146). Funkcionalistička teorija osobu prikazuje pasivnim dijelom sustava. Ali s druge strane, osobe s disfunkcionalnim ponašanjem nisu proizvod sustava, nego su patološke ličnosti koje boluju od neke bolesti. Autor teorije značenja je Charles Morris. Teorija značenja tvrdi da je ponašanje uvijek određeno ciljem kojemu teži. Prema tome, simulatori ponašanja prvenstveno dolaze iz vanjskih podražaja. Prema Morrisu poremećaji u ponašanju su odgovor na iskustvo stećeno u percepciji znakova iz socijalnog okruženja, a sastoje se od izgradnje specifičnih simbola i generaliziranja kumuliranog socijalnog iskustva. Prema ekološko–sustavnoj teoriji, čiji autor je Urie Bronfenbrenner, za razvoj djeteta najvažnija je kombinacija bioloških dispozicija i snage utjecaja okoline na dijete (Bouillet i Uzelac, 2007).

Klasifikacija poremećaja u ponašanju

Klasifikacija poremećaja u ponašanju nužna je zbog određenja tretmana. Najčešće klasifikacije su klasifikacije Svjetske zdravstvene organizacije MKB-10 (1994), DSM (1-5) Američke psihijatrijske udruge te Achenbachova dimenzionalna kvalifikacija poremećaja (1993) (Manzoni, 2007). Koller – Trbović u svom članku navodi kriterije koji trebaju biti zadovoljeni da bi se sa sigurnošću moglo tvrditi da je riječ o poremećaju u

ponašanju. Kriteriji su trajanje poremećaja, intenzitet poremećaja, prisutnost većeg broja različitih poremećaja, socijalni kriteriji, hitnost za intervenciju te dosad poduzete intervencije i njihovi rezultati. Prisutnost nekog poremećaja kod djece može se odrediti tek ako se neko ponašanje manifestira kroz razdoblje od tri do šest mjeseci ili ako se primijeti nagla promjena u ponašanju. Pojavnost nekog poremećaja može se sagledati u tome je li neki poremećaj blagog, umjerenog ili težeg intenziteta. Kad kod djeteta primijetimo manifestiranja samo jednoga oblika neprimjerena ponašanja, ne možemo tvrditi da dijete ima poremećaj u ponašanju. Razlog tome je što se uz pravovremenu stručnu intervenciju neprimjereno ponašanje može vrlo uspješno preusmjeriti u primjерено. Zastupljenost poremećaja u svim područjima djetetovog života zahtijeva što bržu intervenciju stručnih osoba jer kao takvi su vrlo opasni za dijete i njegovu okolinu. Za otkrivanje prisutnosti poremećaja u ponašanju važno je odrediti socijalni kriterij društva u kojem dijete boravi jer se neka neprihvatljiva ponašanja ne prepoznaju kao takva u svim društvenim sredinama. Koller – Trbović smatra da je jedna od najuobičajenijih podjela poremećaja u ponašanju djece i mladeži podjela na eksternalizirane i internalizirane poremećaje u ponašanju. U slučajevima kada se neprihvatljiva ponašanja ne mogu kontrolirati i štete drugim ljudima i imovini može se reći da se radi o eksternaliziranim poremećajima. Internalizirani poremećaji u ponašanju štete samo djetetu kod kojeg se manifestiraju. Kod djeteta s internaliziranim poremećajem prisutna je potreba za kontroliranjem ponašanja te mu to onemogućuje sudjelovanje u svakodnevnim aktivnostima (Koller – Trbović, Žižak i Bašić, 2001). Prema McMahon dvije su primarne manifestacije eksternaliziranih poremećaja, a to su problemi ponašanja (poremećaji ponašanja, antisocijalno ponašanje) i hiperaktivnost (poremećaj pažnje, hiperkinetičko ponašanje) (McMahon 1994; prema Koller – Trbović, Žižak i Bašić, 2001).

Fenomenologija poremećaja u ponašanju

Prema Manzoni deficit se pažnje/hiperaktivnost vodi kao jedan od najzastupljenijih eksternaliziranih poremećaja koji se javljaju kod djece. Deficit pažnje i hiperaktivnost najčešće se javljaju zajedno i tada se radi o poremećaj deficita pažnje i hiperaktivnosti, odnosno ADHD-u. Manzoni navodi da je impulzivnost također poremećaj koji se javlja unutar pojavnosti ADHD-a. Simptomi su prebrzo odgovaranje prije nego je uopće postavljeno pitanje do kraja, poteškoće u čekanju reda, često prekidanje ili ometanje drugih tijekom igre ili razgovora. U poremećaje ophođenja pripadaju različiti oblici eksternaliziranih poremećaja u ponašanju. Poremećaji ophođenja su jedni od poremećaja koji najviše štete okolini, a ne samom djetetu. Po DSM – IV klasifikaciji iz 1996. godine simptomi poremećaja ophođenja su agresivnost prema ljudima i životinjama, uništavanje imovine, prijevare i krađe te ozbiljno narušavanje pravila. Poveznica između svih navedenih oblika ponašanja je ponavljanje i ustrajno ponašanje. (Manzoni, 2007). Nediscipliniranost se može manifestirati kao nepoštovanje ili remećenje dogovorenih ili nametnutih pravila, i tada ono označava lakšu razinu nediscipliniranosti. Teža razina nediscipliniranosti se manifestira u obliku prkošenja i suprotstavljanja (Bouillet i Uzelac, 2007). Prema literaturi sva agresivna ponašanja imaju zajedničko obilježje, a to je moguće

nanošenje štete ili povrede drugim osobama ili stvarima te namjera da se nanese ta šteta ili povreda. Najčešća je podjela agresivnosti na fizičku, psihološku i socijalnu (Žužul, 1989; prema Bouillet i Uzelac, 2007). Pod pojmom „laganje“ autori opisuju prešućivanje ili iskriviljavanje istine koja je djetetu poznata, dopunjavanje djelomično poznate istine ili izmišljanje pojedinosti, događaja i priča koje ne postoje. U literaturi se internalizirani poremećaji nazivaju još i pasivni. Dijete koje je socijalno povučeno uobičajeno je opisano kao tiho dijete koje izbjegava kontakte s drugom djecom i zbog toga ne sudjeluje u svim aktivnostima u kojem sudjeluju druga djeca. Često je objašnjenje u literaturi za razlog javljanja socijalne povučenosti nedostatak socijalnih vještina, uzrokovanih provođenjem vremena unutar kuće s odraslim osobama (Manzoni, 2007). Prema Bouillet i Uzelac potištenost je poremećaj u ponašanju koji prethodi depresiji. Potištenost se još veže uz plašljivost i povučenost. Nemarnost i lijenos se očituju kao pasivno ponašanje i nedovoljno odgovoran odnos prema zadatcima. Uz internalizirane poremećaje vezuju se brojni psihički poremećaji kao što su neuroze, psihosomatske smetnje, poremećaj pažnje, psihoze i druge psihičke smetnje. Ti su poremećaji često popraćeni i ponašanjima kao što su plačljivost, nezainteresiranost i rastresenost. Najčešći psihički poremećaj u dječjoj dobi su neuroze. Depresija je najčešći poremećaj koji se javlja u današnje vrijeme. Depresija predstavlja emocionalno stanje, čije su karakteristike tuga, neraspolaženje, utučenost i slično (Sommers – Flanagan, R., Sommers – Flanagan, J., 2006). Pomankanje pažnje je najčešće dijagnosticiran poremećaja u ponašanju učenika. Ponašanja koja upućuju da se kod predškolskog djeteta radi o manifestiranju poremećaja pomanjkanja pažnje su kada dijete pred školu ne može sudjelovati u aktivnostima u kojima je potrebna koncentracija kao primjerice razgovori unutar skupine, slušanje priča te rješavanje zadataka primjerih za tu dob (Bouillet i Uzelac, 2007).

Rizični i zaštitni čimbenici

Uzroci, uvjeti i povodi poremećaja u ponašanju se mogu nazvati rizičnim činiteljima. Za ublažavanje djelovanja rizičnih činitelja kod djece, veliku ulogu imaju otpornosti. Na razvoj otpornosti najviše utječu emocionalna briga i toplina, otvorenost i prihvatanje, samostalnost, razvoj normi i vrijednosti. Potreba za razumijevanjem koncepta otpornosti, te rizičnih i zaštitnih faktora proizlazi iz potrebe da se lakše razumije kako oni utječu na razvoj preventivnih mjera. Prema Ajduković postoji dvije veće skupine rizičnih činitelja. To su individualni činitelji i obilježja okruženja. Individualni činitelji odnosno rizične osobine i predispozicije su biološke predispozicije, kognitivne poteškoće te hiperaktivnost, impulzivnost i niska tolerancija na frustraciju. Važno je naglasiti da djeca sa svojim individualnim činiteljima unose vlastite jedinstvene osobine unutar obitelji, koja je najvažnije okruženje djeteta. Individualni činitelj, odnosno unutarnji utjecaj, naziva se temperament. Temperament je djetetova urodena sklonost da se ponaša na određeni način. Temperament uvelike utječe na to kako će se roditelj ponašati prema djetetu, odnosno za kakav stil odgoja će se odlučiti. Obilježja su okruženja: obiteljski činitelji, socioekonomski činitelji, činitelji povezani sa susjedstvom (Ajduković, 2012). Obitelj je prvo okruženje u kojemu osoba živi, te je kao takva izuzetno važna zbog postojanja velike mogućnosti procesa odgoja. Obitelj u kojoj su odnosi

zasnovani na međusobnoj privrženosti i uvažavanju, potiče pravilan i zdrav razvoj djeteta. Takva obiteljska atmosfera se smatra idealnom, iako se suočava sa svakodnevnim problemima (Jurčević – Lozančić, 2005). Nepovoljni utjecaji obitelji pripisuju se mnogobrojnim čimbenicima (Radetić – Paić, 2002). Obiteljski rizični čimbenici podrazumijevaju slab roditeljski nadzor, slabu uključenost roditelja u život djece, kriminalitet roditelja, rizična ponašanja braće i sestara, zanemarivanje djece i slično. Socioekonomski činitelji su mali prihodi obitelji i obitelji s velikim brojem članova. Vršnjački činitelji su primjerice, odbacivanje među vršnjacima i izloženost vršnjačkom nasilju. Škola s visokom stopom društveno neprihvatljivog ponašanja je primjer činitelja povezanih sa školom. Visoka razina kriminaliteta u susjedstvu te pozitivna stajališta o nasilju u lokalnoj zajednici označavaju se kao rizični čimbenici nastanaka poremećaja u ponašanju koji su povezani sa susjedstvom. Ajduković naglašava lančanu reakciju između navedenih činitelja rizika. Razlog toma je što će jedan činitelj rizika pridonijeti nastanku drugih činitelja rizika (Ajduković, 2012).

Prevencija problema u ponašanju kod djece

Prema Duraklu prevencija je multidisciplinarna znanost (Duraklo, 1997; prema Bašić, 2012). Kellam i Rebok navode da se prevencija temelji na dvije vrste istraživanja. Epidemiološka istraživanja istražuju prevalenciju i incidenciju, socijalni kontekst, etiologiju poremećaja u ponašanju. Istraživanjem preventivnih programa utvrđuju se učinkovitost, ishodi, mogućnosti i sama implementacija programa te evaluacija programa (Kellam i Rebok, 1992; prema Bašić, 2012). Žižak i Horvat – Kutle općenito definiraju prevenciju kao ka cilju usmjerenu društvenu akciju (Žižak i Horvat – Kule, 1985; prema Ljubetić, 2001). Bašić daje detaljnu definiciju prevencije. Prema navedenoj autorici prevencija poremećaja u ponašanju je sustav međusobno koordiniranih mjera i aktivnosti kojima se društvo i njegove institucije suprotstavljaju poremećajima u ponašanju, njihovu javljanju, ponavljanju i prerastanju u teže oblike. Također, prema Bašić, mjere prevencije podrazumijevaju opće mjere prevencije usmjerene na ujednačavanje i unapređivanje društvenih uvjeta za tjelesni, duševni i društveni razvoj djece, za zadovoljavanje i unapređivanje njihovih potreba i razvoj sposobnosti i sklonosti. Posebne mjere usmjerene su prema zaštiti obitelji i djece za koje postoji određena mogućnost da može doći do poremećaja u ponašanju. Specijalne mjere podrazumijevaju zaštitu obitelji, odnosno djece, kada je već došlo do iskazivanja određenih poremećaja u ponašanju (Bašić, 1994). Preventivna znanost je razvila različite modele prema kojima se može odrediti kojoj je populaciji namijenjen određeni preventivni program i kada ga provoditi da bi bio uspješan. Na temelju Gordonovih ideja o klasifikaciji prevencije na univerzalnu, sekundarnu i tercijarnu prevenciju, autori Janković i Bašić izvode definicije navedenih termina. Prema njima univerzalne preventivne intervencije se provode s općom populacijom za koje ne postoji utvrđeni individualni rizik. Univerzalne preventivne intervencije pružaju najmanji rizik tijekom provođenja. Selektivne preventivne intervencije se provode ciljano na pojedince ili manje skupine kod kojih postoji veći rizik od razvoja poremećaja u ponašanju nego kod drugih. Indicirane preventivne intervencije se provode s pojedincima kod kojih je uočen visok rizik od

pojave poremećaja u ponašanju ili je već vidljiv neki simptom poremećaja (Janković i Bašić, 2001). Nakon podjеле prevencije na primarnu i sekundarnu, opću i specifičnu, te nakon novijih ideja o kvalifikaciji prevencije na univerzalnu, sekundarnu i indiciranu, autori Marazek i Haggerty (1994) uvode sustav u kojem se pojma „prevencija“ odnosi samo na one intervencije koje se pojavljuju prije inicijalnog početka mentalnih i ponašajnih poremećaja. Pojam „tretman“ označava intervencije koje su uslijedile nakon što se poremećaj već pojavio i nakon što su osobe prošle kroz određeni tretman (Janković i Bašić, 2001). Nakon što su autori Mrazek i Haggerty (1994) prikazali sustav kao takav, autori Barry i Jenkins, različitim razinama prevencije pridružuju programe promocije mentalnog zdravlja. U programe promocije metalnog zdravlja podrazumijevaju se rad na otpornosti, osnaživanje djece, ostvarivanje održavajućeg okruženja, programe poticanja kompetentnosti djece i mlađih (Bašić, 2012). Prema Ljubetić znanstvenici sve više važnosti pridaju ekologiji ljudskog razvoja koja istodobno predstavlja prostor za nastajanje, ali i prevenciju poremećaja u ponašanju predškolske djece (Ljubetić, 2001). Također, i Bašić temeljnu važnost u ranom otkrivanju poremećaja u ponašanju i njihovoj prevenciji vidi u socijalnoj interakciji unutar sustava čiju je važnost prvi uudio Urie Bronfenbrenner, razvojni psiholog (Bašić, 2012). Bronfenbrenner smatra, da socijalni kontekst interakcija i iskustava pojedinca određuje stupanj kojim pojedinac može razviti i realizirati svoje sposobnosti i realizirati svoje potencijale i u mentalnom i u fizičkom smislu, a time i zadovoljiti svoja prava. Osnovu Bronfenbrennerova modela čine četiri bazične strukture a to su mikrosustav, mezosustav, egzosustav i makrosustav (Bronfenbrenner, prema Boulet i Uzelac, 2007). Janković i Bašić smatraju da provođenje preventivnih programa mora biti na sve tri razine. Makro-razina u prevenciji poremećaj u ponašanju podrazumijeva interakciju unutra lokalne zajednice. U suvremenoj literaturi autori naglašavaju važnost lokalne zajednice jer obuhvaća socijalno i prirodno kruženje, te sve rizične, ali i zaštitne činitelje kojima su djeca izložena (Janković i Bašić, 2001). Model programiranja prevencije prema Tinzemman i Hixon (1992) pokazuje važnost suradnje ključnih dionika sustava. Najvažniji dionik sustava je obitelj. Lozančić – Jurčević naglašava da se dijete sagleda kao dio obitelji. Također naglašava da obitelj ima najveći utjecaj na dijete (Lozančić – Jurčević, 2005). Nakon obitelji dijete je najviše u interakciji sa vršnjacima i odgojiteljima u predškolskim ustanovama. Predškolska ustanova svojim radom ostvaruje suradnju sa cijelom obitelji, a također i suradnju sa lokalnom zajednicom. Kao treći najvažniji dionik sustava je socijalna služba. Socijalna služba je dionik koji je nositelj, a samim time i organizator većine preventivnih programa. Unutar tog sustava još djeluju medicinski centri, sportski klubovi, duhovni centri i drugi. Bez suradnje svih ključnih dionika sustava nije moguće preventivno djelovati unutar zajednice (Janković, Bašić, 2001). Prema Opić i Jurčević – Lozančić predškolske ustanove i škole su mjesta provođenja programa primarne prevencije zbog mogućnosti otkrivanja ranog odstupanja u razvoju. Naglašavaju važnost što ranijeg provođenja preventivnog djelovanja jer svako odgađanje problema može dovesti do njegovog porasta. Programi prevencije u predškolskim ustanovama, bilo da su oni na univerzalnoj, selektivnoj ili indiciranoj razini, trebaju biti prilagođeni specifičnostima kognitivnog i emocionalnog razvoja djece. Pomoći u ranom otkrivanju poremećaja u ponašanju može pružiti

predškolska ustanova, a razlog tome su stručno osposobljeni djelatnici, educirani za praćenje razvoja djece te tako i za rano otkrivanje poremećaja u ponašanju (Opić i Jurčević – Lozančić, prema Ljubetić, 2001). Istražujući dječji razvoj i promišljajući o preventivnim strategijama, Wenar prepoznaće predškolske ustanove kao mjesto koje je kroz redovne programe usmjereni prema razvoju djetetovih sposobnosti, iskazivanju i samopotvrđivanju djeteta, osvješćivanju dobrih strana i onoga u čemu je dijete uspješno, jačanju samopouzdanja i samopoštovanja, osamostaljivanja, iskazivanja i razvijanja interesa i moći te slobodnoj inicijativi i nezavisnosti (Wenar, 2003; prema Bašić, 2008). Za realizaciju redovnih programa, a osobito programa promoviranja mentalnog zdravlja i prevencije problema u ponašanju izrazitu važnost ima kompetencija odgojitelja. Odgojitelji koji vjeruju u svoju kompetenciju motiviraniji su za pripremu i vođenje aktivnosti. Kvalitetan pristup prepoznavanju i prevenciji problema u ponašanju uvelike ovisi o subjektivnim teorijama o djetinjstvu i obrazovanju (Valenčić Štembergar, Lepičnik Vodopivec, 2016). Jedan od načina prevencije nastanka problema u ponašanju je primjer piramide optimizma, čiju implementaciju u redovite programe predškolskih ustanova preporuča Seligman. Seligmanovu bazu piramide čine vještine, njezin produžetak je pozitivan stav, objašnjavajući stil je na vrhu piramide. Svakodnevni razvojno prilagođeni izazovi omogućuju djeci predškolske dobi razvoj potrebnih vještina. Vještine su baza piramide optimizma iz razloga što vještine omogućuju djeci da imaju kontrolu nad ishodima aktivnosti te tako sprečavaju nastanak neprihvatljivog ponašanja. Dvije strategije poticanja razvoja vještina su strategija izbora i strategija postepenosti. Strategijom izbora odgojitelj omogućava djetetu da odabere hoće li sudjelovati u određenoj aktivnosti ili ne. Strategijom postepenosti odgojitelj omogućava djetetu rješavanje težeg problemskog zadatka tako što taj zadatak podjeli na manje cjeline koje dijete postepeno može rješavati. Pozitivnost kao produžetak vještina, pojam je koji se odnosi na emocije. Topla atmosfera i osjećaj sreće djecu potiče na sudjelovanje u što više aktivnosti te tako i razvoju vještina (Tatalović Vorapić i Pavlić, 2014).

Zaključak

Istražujući literaturu može se naići na različita pojmovna određenja problema u ponašanju. Suvremeni autori se slažu da je radi lakšeg prepoznavanja, a tako i prevencije problema u ponašanju nužno definirati što su to problemi u ponašanju, a što se smatra društveno prihvatljivim ponašanjem. Autori koji istražuju problematiku poremećaja u ponašanju predškolske djece odlučuju se za naziv rizična ponašanja zbog specifičnosti razvoja djece. Važno je naglasiti da odgojitelji trebaju u svom radu promatrati da li se rizična ponašanja ponavljaju svakodnevno kroz duži period vremena. Tek tada se može govoriti o prisutnosti nekog poremećaja u ponašanju osobito iz razloga što neka ponašanja koja se manifestiraju u ranom dobu nakon nekog vremena ili uz pomoć odraslih osoba mogu nestati, dok se druga koja su uvjetovanja kombiniranim rizičnim čimbenicima i uz izostanka pomoći odraslih može razviti u teže poremećaje u ponašanju u odrasloj dobi. Odgajatelji u svome radu koriste niz suvremenih metoda u individualnom, ali i grupnom radu sa djecom predškolske dobi. Kroz svakodnevne aktivnosti prisutna su pravila skupine koja su dogovorena s djecom. Ostvarivanje socio

emocionalne veze između djeteta i odrasle osobe, u ovom slučaju odgajatelja, osnovna je polaznica u prevenciji problema u ponašanju. U novijoj literaturi naglasak se stavlja na važnost istraživanja utjecaja individualnih i vanjskih rizičnih čimbenika. Naglasak je na obitelji koja može biti rizični ili zaštitni čimbenik, a zatim na utjecaju lokalne zajednice kao mjesta skupa rizičnih faktora ili kao mjesta prevencije. Bronfenbrennerova ekološka teorija okosnica je navedenih istraživanja. Predškolska ustanove najpogodnija su mjesta za provođenje univerzalne prevencije problema u ponašanju, zbog stručnog osoblja koje je upoznato sa specifičnostima dječjeg razvoja te razvijenim redovnim programom koji prati djetetov cijeloviti razvoj.

Literatura

- Bašić, J. (1994). Obitelj, rano otkrivanje i preveniranje poremećaja u ponašanju djece i mladeži. *Društvena istraživanja*, 4(4–5), 563–571.
- Bašić, J. (2008). Kompetentnost odgojitelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskim sustavima. *Criminology & Social Intergration*, 16(2), 15–27.
- Bouillet, D., Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Koller-Trbović, N., Žižak, A., Bašić, J. (2001). Određenje, prevencija i tretman poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Dijete i društvo*, 3(3), 319–340.
- Jurčević – Lozančić, A. (2005). *Izazovi odrastanja – predškolsko dijete u okruženju suvremene obitelji i vrtića*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Janković, J., Bašić, J. (2001). Prevencija u lokalnoj zajednici. U: J., Janković, J., Bašić, J. (Ur.). *Prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih u lokalnoj zajednici* (str. 27–48). Zagreb: Kratis
- Lebedina Manzoni, M. (2006). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Jastrbarsko: Naklada Slap.
- Ljubetić, M. (2001). *Važno je znati kako živjeti: Rano otkrivanje poremećaja u ponašanju predškolske djece*. Zagreb: Alineja
- Opić, S., Jurčević – Lozančić, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgojne znanosti*, 10(1), 181–194.
- Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske (2012). Zaštita prava i interesa djece s problemima u ponašanju. U J. Bašić (Ur.), *Pravo djece s problemima u ponašanju i njihovih roditelja na sudjelovanje u procesu procjene potreba i planiranja intervencija* (str. 95–110). Zagreb: Tiskara Velika Gorica
- Radetić – Paić, M. (2002). Neka obilježja obitelji i roditelja kao rizičnih čimbenika za pojavu i razvoj poremećaja u ponašanju djece i mladeži. *Croatian review of rehabilitation resarch*, 38(2), 133–144.
- Sommers – Flanagan, R., Sommers – Flanagan, J. (2006). *Kada nas dijete azbrinjava*. Lekenik: OSTVARENJE d.o.o.
- Starc, B., Čudina – Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*.
- Valenčić Štembergar, A., Lepičnik Vodopivec, J. (2016). Preschool teachers beliefs about their own competence in working with preschool children who show emotional and

behavioral difficulties. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(2), 11–22.
Živčić, A., Bouillet, D. (2003). *Standardi programa prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb: Alineja.

The prevention of behavioral problems in early childhood

Jasmina Pešut Silić

Abstract – Parents know their children best and, due to an extensive need for children sojourn in childhood education institution, in parentship with educators, work in their children's best interest. Educators are those who know the nature of deviance in children's behavior. The insight in basic disposition, classifications, etiology, the phenomenology of behavioral problems and protective factors in the manifestation of problems is a definite standpoint in the deliberation of the prevention of behavioral problems in early childhood education. The knowing of the theoreticallly determined concept of prevention, its division and its importance are prerequisite, in terms of planning and implementation of prevention of behavioral problem sin the works of early childhood education. The work in an early childhood educative institution generallz provide san insight into a child's development, and more over the development of children who have displayed some unacceptable behavior, thereby an insight into possible incomes of the applicable methods at place. Taken, the purpose of this work is to show theoretical standpoints of behavioral problems that could occur in early childhood individuals, the importance of prevention of behavioral problems while working with early childhood individuals and methods that are used while working with children of a gneral population, as well as children displaying deviance in ther behavior.

Key words: prevention, early childhood institutions, behavioral problems

Nova pozicija djeteta u društvu i obitelji uslijed djelovanja ekonomске krize – izazovi ili prepreke za bolju i sigurniju budućnost

Robert Ramuščak¹ i Sandra Kramarić²

Ministarstvo unutarnjih poslova, Hrvatska¹
Dječji vrtić Sisak Novi, Sisak, Hrvatska²
robertramusak38@gmail.com ; sandra.g.kramaric@gmail.com

Sažetak – Suvremene obitelji susreću se sa mnogim izazovima s obzirom na ekonomске i društvene pritiske te je potrebno utvrditi odnose unutar obitelji uslijed ekonomске krize posebice statusa djece unutar njih. Cilj ovog rada je prikazati s kojim izazovima se susreću suvremene obitelji s obzirom na ekonomске i društvene pritiske te dati prikaz nekih istraživanja provedenih s ciljem propitivanja statusa obitelji i djece uvjetovanih ekonomskim krizama. Osnovna je spoznaja da niti u jednom dijelu funkciranja društva i obitelji, posebno uslijed postojeće ekonomске krize, nema „formule“ djelovanja niti rješavanja postojećih problema. Razlog tome je to što je svaka obitelj jedinka za sebe, sa vlastitim načinom funkciranja, kapacitetima i rješavanjima problema, pa stoga obiteljski i ekonomski stres, kao i sukobi vezani uz njih ne djeluju jednako. Kada se uz sve to uzme u obzir i postojeća situacija krize na globalnom planu, zaključuje se da su svi vanjski pritisci na obitelj ostavili velike posljedice, na obiteljsku zajednicu u cjelini, ali i njene članove pojedinačno. Djeca kao najosjetljivija unutar obitelji neminovno snose posljedice, od problema dječjeg siromaštva kao krajnje granice, do narušenih odnosa unutar obitelji te se unatoč svim svojim pravima i nastojanjima društva nalaze u nezavidnom položaju koji zahtijeva punu podršku i pomoći u svrhu sigurnije i bolje budućnosti.

Ključne riječi: dijete; obitelj; dječje siromaštvo; ekonomска kriza; izazovi u budućnosti;

Uvod

U ovom radu donosi se kratki pregled stanja društva, obitelji i posebice djece uslijed ekonomске krize sa svim izazovima koji su pred njima. Djeca kao jedna od ranjivijih populacija koja su u najranijoj dobi potpuno ovisna o obitelji i društvu počevši od same

egzistencije (preživljavanja) pa do uvjeta života, odgoja i obrazovanja, na izravan i neizravan način osjetila su utjecaj ekonomске krize na njihove obitelji. Životne nedaće, nedostatak mogućnosti i izbora za mnoge obitelji koje žive u siromaštvu značajno utječe na razvoj djece: njihovo zdravlje, kognitivni razvoj te opću dobrobit. Djeca postaju posebno ranjiva jer ovisna o skrbi i zaštiti svojih roditelja, njihova sigurnost ovisi o ekonomskim prilikama u kojima se nalazi njihova obitelj.

Ekonomска kriza utječe na pad životnog standarda koji se odražava na nemogućnost zadovoljavanja osnovnih životnih potreba, kao što su hrana, odjeća, stanovanje. Gospodarska kriza odrazila se na mnoga područja života, kako u svijetu tako i u Hrvatskoj. Najevidentnije je stanje krize zbog velikog broja nezaposlenosti u RH koja je u 2017. prema podacima HZZ (8.12.2017) iznosila 188543 nezaposlenih, što je stopa nezaposlenosti od 11%. U neraskidivoj i uzročno posljedičnoj vezi za takve krize je nastanak siromaštva, a hrvatsko društvo dodatno su prethodno osiromašili rat i tranzicija.

Ekonomска kriza globalna je pojava koja je pogodila ljude diljem svijeta. Ono što je alarmantno je veliko siromaštvo koje raste iz dana u dan u cijelome svijetu. Unatoč tome što smo suvremeno društvo, modernih tehnologija i naprednih ideja, ne treba okretati glavu niti od druge strane naše svakodnevnice, stoga ovaj rad započinje sa statistikama koje nikoga ne mogu ostaviti ravnodušnim, jer to su izazovi koji sve nas očekuju.

Siromaštvo je fenomen današnjeg svijeta koji je prema istraživanju Gallup Internationala izdvojen kao glavni svjetski problem, jer je globalan, i pogađa 1/5 svjetskog stanovništva.

UNICEF (2004) donosi slijedeće podatke:

- Više od polovice djece u zemljama u razvoju živi u siromaštvu
- 1 od 3 djece nema sanitarni čvor u kući
- 1 od 5 djece nema pitku vodu
- 1 od 6 djece je pothranjeno
- 1 od 7 djece nema zdravstvenu zaštitu
- Više od 640 milijuna djece živi u nastambama od blata (ili ekstremno pretrpanim stambenim prostorima)
- Više od 300 milijuna djece nema televizor, radio, telefon ili tiskovine (niti pristup informacijama)
- Više od 120 milijuna djece nema mogućnosti pohađati osnovnu školu (većina su djevojčice)
- 50 milijuna djece ima mentalna ili fizička oštećenja zbog neadekvatne ishrane
- 8 milijuna djece svake godine umire zbog bolesti nastalih od prljave vode i onečišćenog zraka,
- Više od 30000 djece svakodnevno širom svijeta umire od uzroka koje je moguće prevenirati podatci su organizacije Save the Children (2004) (prema Družić Ljubotina i Kletečki Radović, 2016)

Sve ovo navodi na razmišljanje o perspektivi djece u ovakovom društvu, ali prvenstveno na koji način im se može pomoći. Istraživanja su pokazala da djeca iz siromašnih obitelji nemaju zadovoljavajuću razinu zdravstvene skrbi, već nižu, te više

poteškoća sa završavanjem obrazovanja pri čemu rjeđe stječu viši stupanj obrazovanja, ali i kvalifikacija za bolje plaćene poslove u budućnosti.

Siromaštvo kroz istraživanja u Hrvatskoj

Prema Aniću (1998) siromaštvo podrazumijeva „oskudicu sredstava prijeko potrebnih za život“. Nadalje se siromaštvo veže isključivo uz materijalne nedostatke prihvatljive za normalan život. Raznolikost pristupa i teoretičara, ali i kompleksnost problema vidljiva je već u samom postavljanju definicije siromaštva. Jednu od prihvatljivih definicija siromaštva sa aspekta problematike ovoga rada navode autori Wakler i Walker (2009, Družić Ljubotina i Kletečki Radović, 2016) koji siromaštvo definiraju kao stanje deprivacije dohotka i drugih izvora (materijalnih, kulturnih ili socijalnih). Prema njima siromaštvo djeluje na sva životna očekivanja, zdravlje, obrazovanje, zaposlenje, ali i na poštovanje. Siromaštvo tako ne djeluje samo na pojedinca, već na čitavu njegovu obitelj, i to ne samo materijalnom depriviranošću, već se javlja rizik i od socijalne isključenosti u zajednici, ali i mnoge druge psihosocijalne rizike svih članova obitelji, posebice na djecu.

Globalna ekonomска kriza Hrvatsku je zahvatila 2009.godine što se odražava i na porast siromaštva u državi. Time je izlaz iz siromaštva za one koji u njemu žive još teži, ali se pojavljuju i nove grupe ljudi među ukupnom populacijom stanovništva koje tonu u siromaštvu zbog sve težih životnih uvjeta, najviše nezaposlenosti („novi siromašni“).

U Hrvatskoj ne postoje cjelovite studije koje obuhvaćaju siromaštvo djece predškolske i školske dobi, ali postoji nekolicina istraživanja koje prikazuju realnu sliku današnjice u Hrvatskoj. Kao početna točka u razjašnjenju navedene problematike poslužiti će nam UNICEF-ovo istraživanje „Siromaštvo i materijalna dobrobit djece predškolske dobi u Hrvatskoj“ koje je 2013. godine provedeno uz pomoć Ministarstva socijalne politike i mlađih. Neki specifični ciljevi istraživanja bili su steći uvid u materijalne i socijalne pokazatelje dobrobiti djece predškolske dobi. Također, nastojalo se istražiti strukturu i izvore dohotka te pokazatelje objektivnog i subjektivnog siromaštva, istražiti razlike dobrobiti predškolske djece s obzirom na obilježje kao što su dob i spol djece, tip obitelji, stupanj urbanizacije naselja i sl. Potaknuti rezultatima navedenih i mnogih drugih istraživanja ovim radom se žele prikazati odnosi unutar obitelji i utjecaj ekonomске krize na obitelj temeljeni na suvremenoj literaturi (znanstvene knjige, zbornici i stručni članci).

Osim istraživanja Šućura slijedeće važno istraživanje je provela Ajduković 2015 – 2016. godine u suradnji s kolegama: „Indikatori dobrobiti i siromaštva djece u Hrvatskoj u doba krize“. U ovom istraživanju su uspoređivani i kombinirani pogledi djece i roditelja koji su u riziku od siromaštva, te stručnjaka iz tog područja i države kao donositelja odluka.

Posljednju studiju, završenu i objavljenu 2017. godine „Dječe siromaštvo i strategije nošenja sa siromaštvom kućanstava u Hrvatskoj“, proveli su Ekonomski institut Zagreb uz potporu Zaklade Adris (Stubbs, Ledić, Rubil i Zrinščak). Rezultati te studije pokazuju da je i dalje među siromašnim stanovništvom najviše obitelji sa većim brojem djece, jednoroditeljskih obitelji, kućanstava s nižim stupnjem obrazovanja roditelja te manje zaposlenih članova obitelji. Alarmantni su rezultati da analize koji upućuju da stanje

siromaštva djece u Hrvatskoj nema napredovanja, a kako već duže traje, velika je vjerojatnost da će djeca koja su u siromaštvu, ostati tamo i nadalje, neki duži period. Ovo istraživanje pokazuje da je stopa siromašne djece za 9% veća od stope siromašnog stanovništva. S obzirom na konstantan porast dječjeg siromaštva u porastu u periodu od 2010-2014. godine, evidentno je smanjenje materijalnog blagostanja djece u Hrvatskoj (Stubbs i sur., 2017).

Iako vrlo značajni, podaci službene statistike ne daju cjelovit uvid u stanje i dinamiku dječjeg siromaštva jer nedostaju informacije o konkretnim životnim uvjetima djece i različitim dimenzijama njihove dobrobiti, kao niti o ekonomskom stanju njihovih obitelji, stoga su rezultati istraživanja vrlo značajni radi kompletnijeg uvida u situaciju problema.

Uzimajući u obzir i to da suvremeni autori naglašavaju da je obitelj složena društvena pojava koja je u stalnoj interakciji sa društvom u kojem egzistira i djeluje, ona se mijenja istodobno sa transformacijama društva. Obitelj kao najstarija, najtrajnija, ali i promjenjiva primarna društvena grupa temelji se na bio-reprodukтивnim, bio-seksualnim, bio-socijalnim, socio-zaštitnim i socio-ekonomskim vezama muža i žene i njihove rođene ili usvojene djece, koji su međusobno povezani brakom, srodstvom i udruženi radi lakšeg zadovoljavanja raznovrsnih potreba ličnosti, društva i porodice (Sociološki leksikon, 1982).

Slijedom navedenoga zaključuje se da su dijete i obitelj dio zajednice koja se mijenja, u svim dobrim i lošim periodima. Na žalost, u stanju ekonomske krize koja je za ishod imala porast postojećeg siromaštva, ali i pojavu „novog“ siromaštva, sva istraživanja pokazuju da su djeca najviše pogodjena njime, jer je porast, ali i period stagnacije stanja siromaštva najizraženiji upravo u toj, najranjivijoj populaciji. To navodi na pitanje kakva je budućnost djece u takvom društvu, a da je problem globalnih razmjera potvrđuje i preporuka Europske komisije. Njen je prioritet smanjenje dječjeg siromaštva pri čemu poziva članice da se „uhvate u koštač s dječjim siromaštvom i isključenošću putem integriranih strategija koje nadilaze osiguravanje materijalne sigurnosti djece i koje promoviraju jednake prilike, kako bi sva djeca mogla ostvariti svoj puni potencijal“ (Europska komisija, 2013, Stubbs i sur., 2017, str.4)

Rizici dječjeg siromaštva

Kako je u ovom radu naglašeno, ekonomska kriza je kontinuirano duži period prisutna u društvu, te je ostavila negativne posljedice na sve, od pojedinca do društva u cjelini. Neminovalo je da su tim negativnim trendom pogodjena djeca na najrazličitije načine, kao iznimno osjetljiva populacija koja najviše imaju potrebu za zaštitom. Prema prethodno navedenim istraživanjima, dječje siromaštvo je u porastu već godinama, a stopa siromaštva veća je kod dječjeg siromaštva nego ostale populacije stanovništva, posebice je na materijalno blagostanje djece predškolske dobi utjecala ekonomska kriza (Šućur i sur., 2015).

S obzirom da je djetinjstvo jedna od osjetljivijih faza života svakog čovjeka, nužno je osigurati osnovne potrebe djeci u toj dobi. Velika je vjerojatnost da siromaštvo kod djece ostavi „...cjeloživotne posljedice na djecu „pretvarajući“ ih u odrasle koji nastavljaju krug

siromaštva tako da ga prenose na svoju djecu” (CIDA, 2004, str. 1, Minujin i sur., prema Družić Ljubotina i Kletečki Radović, 2016). Iz toga zaključujemo da siromaštvo djece nije samo problem sadašnjosti, već izazov za budućnost podjednako, ako ne i veći jer će se nerješavanjem, problemi samo umnožavati i povećavati, što su dokazala istraživanja u prethodnim periodima kroz rast stope dječjeg siromaštva. Pozitivan pomak ovog problema neki vide u dovoljnom osiguravanju hrane, zdravstvene zaštite te prikladnih uvjeta stanovanja, a nadalje nužnost osiguravanja obrazovanja, javne usluge i „glasa zajednice“ (UNDP, 2004.). Kada se uzme u obzir osjetljivost djece kao najovisnije populacije o pomoći drugih, te ugroženost u dalnjem razvoju i životu, zaključuje se da samo hitno djelovanje društva i zajednice može prekinuti „začarani krug“ siromaštva koji se može nastaviti generacijama. Nije nužno djelovati samo radi socijalne osjetljivosti društva već je to ulog u bolju budućnost društva koji se temelji i na Konvenciji o pravima djeteta (1989). Konvencija kao globalni i univerzalni dokument jamči „djeci i u bogatim i u siromašnim zemljama pravo na djetinjstvo u kojem djeca mogu učiti, igrati se, biti zdrava i razvijati se.“ (Minujin, 2005, str. 3, Družić Ljubotina i Kletečki Radović, 2016.). Rizici dječjeg siromaštva, slijedom svega navedenog, veliki su, pa ako se pravovremeno ne djeluje mogu samo postati još veći.

Šućur i sur. (2015) konkretno same posljedice dječjeg siromaštva dijele na:

- a) Zdravstveno-tjelesne: veća smrtnost u prvim mjesecima života, zaostajanje u tjelesnom razvoju kao posljedica slabe ili nekvalitetne prehrane, češće obolijevanje od respiratornih bolesti uslijed loših stambenih uvjeta. Unatoč čestim i većim zdravstvenim problemima ta populacija ima još i problem nedostupne zdravstvene skrbi.
- b) Kognitivno-obrazovne: istraživanja potvrđuju negativan utjecaj siromaštva u djetinjstvu na kasnija obrazovna i akademска postignuća. (Brooks-Gunn, 1997; Goodman i Sianesi, 2005; Šućur i Kletečki Radović, 2015)
- c) Ekonomske: „u odnosu na djecu koja nisu živjela u siromaštву, djeca iz obitelji čiji je dohodak u vrijeme ranog djetinjstva bio ispod linije siromaštva imaju dvije godine manje završenog obrazovanja, odrade 25% manje radnih sati te zarađuju 50% manje“ (Družić Ljubotina i Kletečki Radović, 2016, str. 263).
- d) Socijalno-emocionalne: najpovoljniji utjecaj na razvoj djece u najranije dobi ostavljaju roditeljska briga i toplina štiteći ih u toj osjetljivoj dobi od svih nepovoljnih utjecaja. U situacijama kada nezaposlenost, siromaštvo i dezorganizirana zajednica zaokupljuju pažnju roditelja, koja više nije u potpunosti niti dovoljno fokusirana na djecu. Posebice u predškolskoj dobi kada je socio-emocionalni razvoj u najbržem razvoju, postoji rizik od emocionalnih problema ili problema u ponašanju, ali i negativan odraz na njihovo samopoštovanje i samopouzdanje (Ridge, 2001, 2003; Šućur i Kletečki Radović, 2015)

Dvije su kategorije siromaštva: *apsolutno siromaštvo* kao nemogućnosti zadovoljenja osnovnih potreba (imati manje od objektivno definiranog minimuma) i *relativno siromaštvo* (nemogućnost zadovoljenja potreba ili sudjelovanja u aktivnostima koje čine dio prihvatljivog života). Kada se uzmu u obzir podaci istraživanja iz 2012.godine u

Hrvatskoj u kojoj je 20,5% djece predškolske dobi živjelo ispod praga relativnog siromaštva, to bi značilo da je 60 000 mlađe od sedam godina u riziku od siromaštva (4800 od njih živi u ekstremnom siromaštvu), što je veliki problem u budućnosti.

Nadalje i rezultati UNICEF-ova izvješća (2014) u koje je bila uključena i Hrvatska pokazuju da je u 23 od 41 zemlje koje su analizirane zabilježen je porast dječjeg siromaštva. Ono što je iznimno alarmantno je podatak da diljem Europske unije 7,5 milijuna mlađih nije uključeno u obrazovanje, zapošljavanje ili obuku. Sve su to pokazatelji ogromnih problem nagomilanih uslijed svih posljedica ekonomске krize u svijetu i Hrvatskoj. S obzirom da prihodi imaju najvažniju ulogu u standardu života i obitelji djece u njoj, kao uvjet za opstanak, može se zaključiti da je najveći problem nezaposlenost roditelja. Zaposlenost oba roditelja jedan je od mogućih pokretača izlaza iz siromaštva. Stupanj obrazovanja zaposlenih roditelja također ima veliku ulogu, jer obrazovaniji lakše pronalaze posao i bolje su plaćeni na svojim poslovima. Iz navedenoga se može zaključiti da zaposlenje, a samim time i prihodi imaju najvažniju ulogu u standardu života obitelji i djece u njoj, kao uvjet za opstanak, a upravo je nezaposlenost prvi i najveći problem ekonomске krize. Nadalje, Babić i Šućur (2001) navode i mjere koje proizlaze iz dobivenih rezultata, te su na izravan ili neizravan način povezane su upravo sa poboljšanjem standarda života djece, a to su slijedeće razine na kojima bi trebalo uvesti promjene, poboljšanja:

- a) Tržište rada i zapošljavanja (ekonomski rast i zapošljavanje, antidiskriminacijske mјere zapošljavanja žena i fleksibilnost rada i radnog vremena)
- b) Naknade djeci i obiteljima (obuhvat i adekvatnost dječjih naknada)
- c) Skrb i usluge za djecu (dostupne i da si svi mogu priuštiti usluge skrbi za predškolsku djecu i podrška razvoju modela dvoхранiteljske obitelji).

Sve navedeno navodi na zaključak da je ulaganje u obrazovanje, uključivanjem djece od najranije dobi u odgojno obrazovne ustanove te poticanjem daljnog školovanja također jedan od pokretača izlaska iz siromaštva. Najznačajnija je uz sve to pomoći i podrška obiteljima u kojima ta djeca žive.

Suočavanje i borba sa siromaštvom i socijalnom isključenosti

Istraživanja kao i publikacije vezane za siromaštvo dale su širok uvid u problematiku siromaštva i sa osvrtom na dječje siromaštvo koje proizlazi i cjelokupnog ekonomskog stanja društva i svih problema koji se pojavljuju uslijed toga. Naime, Babić i Šućur (2001) se ne zadržavaju se samo na utvrđivanju problema, već iznose i posljedice navedenog te se također bave i i pronalaženjem načina rješavanja ili barem ublažavanja posljedica krize i siromaštva.

Nadalje, autori elaboriraju noviju povijest siromaštva i objašnjava sintagmu "novog siromaštva". Ono označava situaciju u kojoj obitelji nisu u stanju održati dosadašnju razinu životnog standarda, odnosno kada prelaze iz relativno sigurnog života u neizvjesnost, s kojom se dosada nisu susretale. Procesi povezani s pojmom „novog siromaštva“ su masovna nezaposlenost i nestabilno zaposlenje, te financijska nesigurnost

i kreditna zaduženost, što je nažalost već duži niz godina svakodnevica našeg društva. U usporedbi definicija siromaštva različitih autora većinu tih definicija i njihove varijacije moglo bi se podijeliti u dvije osnovne skupine. Prva definira siromaštvo veoma usko, kao ekonomsko stanje i problem osiguranja određene razine dohotka i drugu koja siromaštvo definira široko, uključujući u njega i psihološke faktore kao što su beznađe ili niske aspiracije.

Nastavno na to Šućur (2001) se osvrće i na socijalnu isključenost kao širi pojam od siromaštva, a opisuje ju kao višedimenzionalni pojam, koji povezuje materijalne i nematerijalne aspekte životnog standarda. Važno je napomenuti da su socijalna isključenost i siromaštvo često isprepletene. Prema UNICEF-ovim podacima broj djece izložene socijalnom isključivanju prilično je velik i ne događa se samo u siromašnim zemljama, već i bogatijim europskim državama (UNICEF, 2005). Istraživanje na tom širem području europskih zemalja donosi podatke da su skupine stanovništva koje se suočavaju s najvećim rizikom socijalnog isključivanja uz invalide, imigrante i nacionalne manjine, napuštena djeca, jednoroditeljske obitelji te dugotrajno nezaposleni, što su strukture koje uključuju djecu (Abela i Berlioz, 2008). Nadalje, već duži period, potaknuti ekonomskom krizom globalnih razmjera pokušavaju se detektirati i sanirati, ili barem ublažiti njene posljedice, od kojih je jedna od značajnijih, upravo socijalna isključenost. U jednom od izvješća Vijeća Europe navodi da su „žrtve isključivanja cijele skupine stanovništva (koje) su se našle potpuno ili djelomično izvan učinkovitog područja zaštite ljudskih prava“. (Vijeće Europe, 1995, str. 19, prema Abela i Berlioz, 2008). Slijedom tih izvješća te kasnije mnogih preporuka provode se i mnoga istraživanja na području Europe. Jedan od projekata koje je Vijeće Europe provodilo od 1993. do 1998. godine pod nazivom „Ljudsko dostojanstvo i socijalno isključivanje“ naglašava pet socijalnih prava kojima mora biti osiguran pristup kako bi se spriječilo isključivanje, a to su zaposlenje, stanovanje, zdravlje, obrazovanje i socijalna zaštita (Abela i Berlioz, 2008).

U cilju boljeg shvaćanja socijalne isključenosti i njene važnosti Babić i Šućur (2001) vezano za siromaštvo uvode i novu dimenziju, uz već objašnjeno apsolutno i relativno siromaštvo kao parametre, a to je subjektivno siromaštvo (osobni stav da li se smatramo siromašnima). U istraživanju u kojem navodi objektivne parametre siromaštva (prihode), te subjektivne (doživljaj), dolazi se do nejednakih rezultata upravo zbog subjektivnog elementa procjenjivanja stanja, za koji se može pretpostaviti da je povezan i sa nezadovoljstvom ljudi u predugom periodu krize. S obzirom na to da je u Hrvatskoj nezaposlenost strukturni i masovni fenomen, sama nezaposlenost nije obilježje izoliranih i marginaliziranih skupina jer pogađa različite slojeve u društvu. Neka su druga istraživanja dokazala da su društvene veze i oblici društvenosti među nezaposlenima ili siromašnima uvjetovani znatno više obrascima obiteljskog i kulturnog života nego promjenama u zaposleničkom i materijalnom statusu.

Polazeći od toga da je siromaštvo u Hrvatskoj dominantno povezano sa nezaposlenošću, slabim obrazovanjem i niskim mirovinama, nužno bi bilo da mjere ublažavanja siromaštva moraju biti usmjerene na tri važna sustava: radno-tržišni sustav, obrazovni sustav i sustav dohodovne potpore (mirovinski sustav, zaštita od nezaposlenosti, socijalna pomoć, obiteljske naknade). Za to su nam potvrde i rezultati

istraživanja iz kojega izdvajamo samo neke, za ovaj rad najznačajnije, a to su grupe u riziku od socijalne isključenosti prema određenim kriterijima koje možemo povezati sa stanjem obitelji.

Grupe koje su u Hrvatskoj u riziku od socijalne isključenosti: samačka kućanstva, starije osobe, umirovljenici, nezaposlene osobe, osobe s nižim stupnjevima obrazovanja, jednoroditeljske obitelji.

Isključenost s obzirom na obiteljsku strukturu: jednočlana kućanstva (samačka), jednoroditeljske obitelji, djeca bez roditeljske skrbi, parovi s troje ili više djece.(UNDP, 2006).

Slijedom svega navedenog, može se zaključiti da je siromaštvo kao posljedica ekonomске krize izrazito prisutno u našem društvu, na svim njegovim razinama. Uočava se sve veća svjesnost društva i države za taj problem, ali i shvaćanje problema ugroženosti obitelji kao osnove društva i njezinih članova, odnosno osjetljivih skupina. Borba protiv siromaštva ne može se ograničiti samo na sustav socijalne skrbi, već je važno sudjelovanje svih društvenih dionika, njihovo međusobno koordiniranje, od lokalne vlasti pa sve do nacionalnog nivoa, ali i osvještavanje da to nisu isključivo samo ekonomski problemi već i mnoštvo drugih problema koje je kriza ostavljala godinama u društvu. To nam dokazuju podaci međunarodnih, ali i nacionalnih istraživanja, upravo potvrđujući da je siromaštvo za sobom pokrenulo i problem socijalne isključenosti koji je još veći. Evidentno je da sva istraživanja ukazuju na loš status djece kao dijela populacije kojoj treba osobita zaštita društva i obitelji. Ozbiljnost problema u društvu i svim njegovim segmentima je prepoznata, te su u okviru „Pretprične strategije Europske unije za Republiku Hrvatsku“, pokrenute dvije značajne aktivnosti suradnje u području zapošljavanja i socijalne uključenosti. Rezultat tih aktivnosti su: Zajedničke procjene prioriteta politike zapošljavanja (*Joint Assessment of Employment Policy Priorities*, tj. JAP) i Zajednički memorandum o socijalnom uključivanju (*Joint Inclusion Memorandum*, tj. JIM). Vjeruje se da će i ove, ali i sve slijedeće mjere za izlazak iz ekonomске krize i saniranja posljedica iste smanjiti siromaštvo te samim time ublažiti i posljedice koje je ono ostavilo na obitelji i djecu u njima, ne samo u materijalnom smislu već i poboljšanjem kvalitete odnosa unutar nje. (Hrvatska, R., 2013.). Ono što je sa aspekta ovoga rada kao vrlo značajno uočeno je da većina istraživanja, pa i prethodno navedena preporuka Vijeća Europe, prepoznaje djecu kao ranjivu skupinu. Stoga navode poticanje obrazovanja kao jednu od mjer izlaska iz siromaštva i socijalnog isključivanja u budućnosti, ali vrlo često i pružanje podrške obitelji u poteškoćama. Prema Preporuci Vijeća Europe Rec (2006) 19: „potrebno je poticati integrirani pristup pružanja pomoći u školovanju i pomoći u roditeljstvu (osobito kada djeca nemaju stabilne korijene ili stalni dom..); integraciju školskih i predškolskih ustanova, kao i dijalog između tih službi i roditelja, s posebnom brigom za obitelji koje žive u teškim okolnostima i one s posebnim potrebama“. (Pećnik, 2009).

Prava djece i potreba za novim obrascima roditeljstva

Današnje shvaćanje roditeljstva najvećim je dijelom pod utjecajem UN-ove Konvencije o pravima djeteta (1989) i prihvaćena u gotovo svim zemljama svijeta. Budući da je Konvencija usmjerena prvenstveno na ostvarivanje prava djece, govori i o

roditeljstvu koje poštuje i promiče prava djeteta u obitelji. Ona daje smjernice za odgovorno roditeljstvo, te naglasak stavlja i na podršku roditeljima u ispunjavanju roditeljskih odgovornosti (Konvencija o pravima djeteta, 1998). To je neophodno jer roditelji imaju snažan utjecaj, kako na razvoj djeteta, njegovog samopouzdanja, svijesti o svijetu i ljudima koji ga okružuju. Stoga roditelji trebaju djetetu osigurati životne uvjete koji omogućuju njegov pun i harmoničan razvoj pružajući mu primjерено usmjeravanje i vodstvo. Oni roditelji koji motiviraju svoje dijete, time pomažu djetetu da razvije odgovornost i samopouzdanje, da se nauči nositi i s neuspjesima te da ostvari svoje potencijale. Uz pozitivno i odgovorno roditeljstvo djeca imaju više prilike odrasti u sretne i uspješne odrasle ljude (Zore, 2014).

Većina roditelja brine se o djeci prema vlastitim obrascima odrastanja, onako kako su naučili odrastajući u vlastitoj obitelji. Unatoč bitnim promjenama u shvaćanju razvoja djece i današnjeg (odgovornog) roditeljstva ponekad roditelji preuzimaju, svjesno ili nesvjesno, obrasce ponašanja od svojih roditelja. Često su potrebna nova znanja i vještine u odgoju djece te posebna podrška u suočavanju s izazovima kojih je sve više i bitno se razlikuju od izazova iz vremena kada su oni bili djeca. Kao i u većini situacija s kojima se suočavamo i u roditeljstvu dolazi do kriznih razdoblja. Stresna razdoblja na poslu, nezaposlenost, zahtjevi s raznih strana, svađe unutar obitelji i teškoće u komunikaciji s djecom mogu dovesti do toga. Odgovorni su roditelji oni koji su spremni preuzeti potpunu odgovornost za kvalitetu odnosa među odraslima i djecom uključujući i odgovornost za pogreške koje su u procesu odgoja neizbjježne, oni su sposobni za odgovorno roditeljstvo, ali ne i uvijek potpuno spremni, posebno u teškim životnim situacijama. Većina roditelja, posebice socijalno isključenih roditelja, svjesni su rizika za svoju djecu (delikvencija, slab ili lošiji školski uspjeh, nezaposlenost), pa u konačnici siromaštva u budućnosti kao posljedice svega navedenoga. Oni najčešće nastoje (u skladu sa svojim sposobnostima i znanjima) spriječiti takve opasnosti za svoju djecu, ali često u borbi za egzistenciju ne uspijevaju. Stoga im je potrebna pomoć, ne samo u vidu socijalnih prava, već podrške cijeloj obitelji. Sama spoznaja da određena krizna razdoblja prolaze i drugi može pomoći roditeljima da se ne osjećaju loše i da shvate da mnogi problemi imaju različita rješenja. Premda su okolnosti u kojima današnji roditelji odgajaju djecu same po sebi dovoljno izazovne, postoje i posebne situacije u kojima je podrška i više nego potrebna. Država, ali i zajednica kao potpora tu imaju veliku ulogu. Sve je više različitih mreža i programa sa ciljem pružanja informacija roditeljima kao i usmjeravanje na dostupne usluge različitih područja (pravnih, obrazovnih, psiholoških i socijalnih). Prema Pećnik (2016) različiti oblici neformalne i formalne socijalne podrške mogu pomoći roditeljima da postanu kompetentniji za suočavanje sa zahtjevima roditeljstva koja se pred njima pojavljuju u raznim situacijama. Naglašava se da roditeljstvo suvremenog doba obilježavaju novi izazovi, ali i očekivanja, s kojima se mnogi roditelji ne mogu nositi samo ponavljajući modele roditeljstva vlastitog djetinjstva (Pećnik, 2016). Intenzivan razvoj novih pristupa u uslugama podrške roditeljstvu ima snažan poticaj na prava djeteta da roditelj dobije podršku u ispunjavanju svojih odgovornosti u skladu s djetetovim najboljim interesom. Ishodište određenja pozitivnog roditeljstva (kao pozitivne krajnosti nasuprot zlostavljanja i zanemarivanja djece), je definirano kao

„roditeljsko ponašanje utedeljeno na najboljem interesu djeteta, koje njeguje, osnažuje, nenasilno je te osigurava uvažavanje i vođenje koje uključuje postavljanje granica kako bi se osigurao puni razvoj djeteta.“ (Pećnik, 2016, str.181).

Zaključak

Cilj ovog rada bio je razmotriti s kojim se izazovima se susreću suvremene obitelji s obzirom na ekonomski i društvene pritisci te kroz rezultate istraživanja utvrditi odnose unutar obitelji uslijed ekonomski krize posebice statusa djece unutar njih.

U radu se došlo do određenih spoznaja, a osnovna je da niti u jednom dijelu funkciranja društva i obitelji, posebno uslijed postojeće ekonomski krize, ne postoji niti obrazac djelovanja niti rješavanja postojećih problema. Razlog tome je to što je svaka obitelj jedinka za sebe, sa vlastitim načinom funkciranja, kapacitetima i rješavanjima problema, pa stoga obiteljski i ekonomski stres, kao i sukobi vezani uz njih ne djeluju jednako. Radna uloga roditelja uzrokuje više problema i ostavlja utjecaja na obitelj, a izravno time i na dijete u svim situacijama posebice kod nezaposlenosti (koja dovodi do krize i ekonomski ugroženosti),

Kada se uz sve to uzme u obzir uz postojeću situaciju ekonomski krize na globalnom planu, zaključuje se da su svi vanjski pritisci na obiteljsku zajednicu u cjelini ostavili velike posljedice, kao i na njene članove pojedinačno. Djeca kao najosjetljivija unutar obitelji neminovno osjećaju posljedice ekonomski krize, ne samo kroz pojavu problema dječjeg siromaštva kao krajnju granicu, već kroz narušene odnose unutar obitelji stoga je nužno da država i društvo u cjelini sve svoje kapacitete raspoloživih sustava usmjere na pružanje podrške obitelji i pomoći djeci. Pomoći djeci nakon osiguravanja osnovnih uvjeta za život, te maksimalnog smanjivanja socijalne isključenosti, najveća je kroz poticanje u kvalitetan odgojno obrazovni sustav, od predškolskog od visokoškolskog sustava. Obrazovane i uključene generacije najbolji su ulogu u bolju budućnost.

Literatura

- Ajduković, M. (2015). Indikatori dobrobiti i siromaštva djece u Hrvatskoj u doba krize: Kako prekinuti začarani krug siromaštva djece? *Ljetopis socijalnog rada*, 23 (1), 147-149.
- Anić, V. (1998). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
- Abela, A., Berlioz, G. (2008). Podrška roditeljima djece izložene riziku socijalnog isključivanja. U: M. Daly (Ur.), *Roditeljstvo u suvremenoj Evropi: pozitivan pristup*, (str.91-106). Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- Babić, Z. i Šućur, Z. (2001). Siromaštvo: teorije, koncepti i pokazatelji. *Ekonomski pregled*, (str. 256-273). Zagreb: Pravni fakultet.
- European Commission (2013) 'Investing in Children: breaking the cycle of disadvantage', 20 February, 2013/112/EU, <http://eur-lex.europa.eu>. Preuzeto 1.2.2018.
- Gallup International (2018), <http://www.gallup-international.com/> Preuzeto 15.veljače

2018.

- Hrvatska, R. (2013). Izvješće o provedbi zajedničkog memoranduma o socijalnom uključivanju Republike Hrvatske (JIM) u 2010. godini.
- Dječje siromaštvo. (2017). https://bib.irb.hr/datoteka/904118.Djecje_siromastvo_HR.pdf. Preuzeto 15.2.2018.
- Narodne novine. (2018). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/1993_10_12_27.html. Preuzeto 15.1.2018.
- HZZ. (2018). <http://www.hzz.hr>. Preuzeto 1. veljače 2018.
- Lukić, R. D., Pečujić, M. (1982). *Sociološki leksikon*. Beograd: Savremena administracija.
- Save the Children (2004.). Child Survival, Westport, <http://www.savethechildren.org/technical/health/cs.pdf>. Preuzeto 18.2.2018.
- Stubbs, P., Ledić, M., Rubil, I., i Zrinščak, S. (2017). *Dječje siromaštvo i strategije nošenja sa siromaštvom kućanstava u Hrvatskoj*. Zagreb: Zaklada Adris.
- Šućur, Z., Kletečki Radović, M., Družić Ljubotina, O. i Babić, Z. (2015). *Siromaštvo i dobrobit djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: UNICEF.
- Pećnik, N. (2009). Principles of parenting and parentig support in Council of Europe Recommendations. In *2. kongres primijenjene psihologije*.
- Pećnik, N. (2016). Suvremeno roditeljstvo i prava djeteta. U: D. Hrabar (Ur.), *Prava djece-multidisciplinarni pristup* (str.173-196). Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- UNDP, H. (2004). Reducing Disaster Risk: A Challenge for Development – A Global Report. New York, USA: UNDP.
- UNICEF (2014). *Children of the Recession. The impact of the economic crisis on shild well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 12. UNICEF Office of Research.
- UNICEF (2015). *Siromaštvo i dobrobit djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Zore, Nikolina (2014). *Vizije: volonteri za roditelje i djecu* <http://www.roda.hr/uploads/dokumenti/Brosura-volonteri-vizije.pdf>. Preuzeto 10.veljače 2018
- Zrinščak, S. (2008). Obiteljska politika. U: V. Puljiz i sur. (Ur.), *Socijalna politika Hrvatske*. Zagreb: Pravni fakultet u Zagrebu.

New status of the child in society and families due to the economic crisis - challenges or obstacles to a better and safer future

Robert Ramuščak i Sandra Kramarić

Abstract – Contemporary families face many challenges regarding economic and social pressures and it is necessary to establish relationships within the family due to economic crisis, especially the status of children within them. The objective of this paper is to demonstrate the challenges that modern families face with regard to economic and social pressures and to present some of the research conducted about the status of family and children as a result of economic crises. It is the main idea that neither in one part of the functioning of society and family, especially because of the current economic crisis, there is no "formula" for action or solution to existing problems. The reason for this is that every family is unique, with its own way of functioning, capacity and problem solving, so family and economic stress, as well as conflicts related to them, do not work in the same way. Taking all this into account and the current global crisis, it can be concluded that all external pressures left great consequences on the family; for the family community as a whole and on its members individually. Children as the most vulnerable members of the family inevitably bear the consequences, from child poverty to disrupted relationships within the family, and despite all their rights and efforts of the community, they are in an unenviable position requiring full support and assistance for a safer and better future.

Key words: child; family; child poverty; economic crisis; challenges in the future;

The Language and Literary Influences of Folk Literature on Modern Macedonian Literature

Mito Spasevski and Elizabeta Bandilovska

Pedagoški fakultet „Sv. Kliment Ohridski”, Skopje, Makedonija
spasevski_m@yahoo.com, beti.bandilovska@gmail.com

Abstract – The question concerning the influence of folk literature on modern literature is an important segment in the study and research of the individual, authentic and original characteristics, differences and common features. This is the reason why the language and literary influences of folk literature on modern (author) Macedonian literature are topical. It is viewed through the aspect of numerous potential language influences, such as the presence of archaic and dialect lexis, Turcisms with different areas of use, less known Slavic words, etc., as well as the influence and impulses stemming from folk poetry and prose. This paper deals with the modalities of the language characteristics and codes of the Macedonian folk literature embedded and practiced in modern poetic and prosaic literary types and genres. From a literary point of view, the influences of the topics and motifs of folk literature on modern literature, the composition structure, the context of retelling and other elements come to the foreground. It is evident that the basic parts that constitute modern language and literature are undoubtedly identified as creative language-literary generators with a recognizable creative intensity.

Key words: influences, literature, lexis, folk, modern.

Introduction

The question concerning the influence of folk literature on modern literature is an important segment in the study and research of their individual, authentic and original characteristics, differences and common features.

This is the reason why the language and literary influences of folk literature on modern (author) Macedonian literature are topical. It is viewed through the aspect of numerous potential language influences, especially concerning the lexis, and the influence and impulses stemming from folk poetry and prose.

This paper deals with the modalities of the language characteristics and the codes of

the Macedonian folk literature embedded and practiced in the modern poetic and prosaic literary types and genres.

From a literary point of view, the influences of the topics and motifs of folk literature on modern literature, the composition structure, the context of retelling and other elements come to the foreground.

It is evident that the basic parts that constitute the modern language and literature are undoubtedly identified as creative language-literary generators with a recognizable creative intensity.

The language influence of folk literature on modern macedonian literature

The language reflection of folk literature on modern poetic-prosaic works is a basis and an unavoidable element of the storytelling and poetry works, a characteristic of almost all creative generations in the collection of the modern Macedonian literature. The presence of folklore elements in different expressive forms in verse and stories is a creative effort to pass on the centuries-long echo of the people and intertwine it in the modern artistic expression of the internal and external world of the author. This expressive nuance is not merely an embellishment with figures of speech, but a conscious and planned creative act of synchronized forming of the expression and its modern perception. It is an unusual link between the folk simplicity and the modern polyvalent expressiveness.

This unusual creative symbiosis finds its strongest language reflection in the lexis as a sort of a witness of the past and a true echo of the reality of the people and society. Analyzing the lexical layers of the past and present in the years-long creative work of the Macedonian authors, we can discover all temporal and spatial characteristics of the folk wisdom, culture and tradition, skillfully intertwined in the social thought. They persevere through time and influence the modern author expression as a reflection and a proof of the folklore matrix. This must not be forgotten or placed aside. It needs to be interwoven in the code of modern people as a creative echo of the author, which the readers have access to.

The lexis that is marked by time and space, no matter how hard we try to push it aside on the margins of the lexical fund, consciously or unconsciously, still has its own space in literature, which connects folk with modern literature. The presence and the stylistic coloring of the archaisms, dialecticisms and Turcisms is unavoidable in the works of many modern Macedonian authors, such as: Blaze Koneski, Vancho Nikoleski, Kata Misirkova-Rumenova, etc., where we can find more or less known words, especially to the young readers, such as: *ambar* (*barn*), *aramija* (*crook*), *aren* (*good*), *asker* (*army*), *bajrache* (*flag*), *bakal* (*shopkeeper*), *bojadzija* (*dyer*), *bunar* (*well*), *vagan* (*plate*), *gajda* (*bagpipe*), *gumno* (*threshing floor*), *dolap* (*cabinet*), *dolche* (*dell*), *zhilka* (*strand*), *zandana* (*dungeon*), *jastak* (*cushion*), *kapela* (*chapel*), *konak* (*administration*), *koprina* (*silk*), *korija* (*forest*), *krluk* (*shepherd's crook*), *mangal* (*brazier*), *manuk* (*daredevil*), *megdan* (*duel*), *nalani* (*slippers*), *odaja* (*room*), *plampa* (*spiel*), *pokrov* (*cover*), *pregja* (*thread*), *rogozina* (*mat*), *samar* (*saddle*), *sokak* (*alley*), *sofra* (*table*), *srcha* (*glass*), *tajfa* (*group*), *tarana* (*tarhana*), *teshkoba* (*anxiety*), *chair* (*meadow*), *chardak*

(balcony), *dzade* (road) (Koneski 1988, Nikoleski 1993, Misirkova-Rumenova 2002).

The stylistic-expressive coloring of poetry and prose, by the means of noun and adjective syntagmas containing an epithet, is an especially productive module of expressive portraying of the thought. They are an impressively embedded folklore characteristic in the modern works that gives the overall language expression a special, authentic shape, a timeless thread which connects the layers of the beautiful texts from the past with the free author echoes in the present. The examples presented below, selected by different authors and different works are just an illustration of the true wealth of this folk element present in all modern contexts of the creative thought: *vezen gjerdan* (embroidered necklace), *zlatna pregja* (golden thread), *kamen kremen* (fire-stone), *ostra sabja* (sharp sword), *surud* (ashen hill), *sharen kaval* (colorful flute), *sharen pojas* (colorful belt), etc.

The literary influence of folk on modern macedonian literature

The analysis of the modern literature confirms the fact that the Macedonian folk literature with its creative implications has been creatively embedded in numerous modern literary modalities. Especially, if we take into consideration the modern Macedonian literature works and the first modern generation of Macedonian authors (1946-1951).

This is obvious in the children's authors who display an emphasized literary intensity for this, especially in the following authors: Vancho Nikoleski, Vasil Kunovski, Slavko Janevski, etc. Most of them relied on folk literature in their early creative stages. This influence is especially manifested in the literary topicality of events which have been treated in the folk literature and presented in different topics and motifs.

We can acknowledge the inspiration from the folk literature and tradition both in the prose and poetry published by the authors from the first modern Macedonian literature generation. It is intertwined in the majority of their works, sometimes in the literary expression, other times in the literary style, and quite often in the matrix of the literary postulates.

Vancho Nikoleski is one of the founders of the modern children's literature. His first publications are almost dominantly inspired by the folk legends and sagas, the folk traditions and customs, the folk songs, the ritualistic elements and other elements from folk literature. This is especially expressed in the anthology "**Chudotvoren kaval**" [The Miraculous Flute] (1952).⁵

Vanco Nikoleski reinterprets a folk story in the text "**Chudotvoren kaval**" [The Miraculous Flute] from the anthology that carries the same name, saying "*ushte koga bev dete slushav vakva prikazna*" [I heard such a story when I was a child].

He is inspired by a folk song in both "**Neven Pejo**" [Neven Pejo] and "**Angelina**" [Angelina]. And at the same time he uses the following folk song:

**...Aramii mili brakja
Pushtete mi desna raka**

**Da zasviram da zazunam
Da kinisa belo stado..."**

"...Crooks dear brothers
Release my right hand
To play a song
For the white heard to set off..."
(Macedonian folk song)

The following children's folk song is another example:

**'Jadi moe tumbarinche,
Tumbarinche moe sinche,
Da porasnesh do neboto
So ushite nad seloto..."**

"Eat my tambourine,
Tambourine my son,
So you can grow and reach the sky
With your ears above the village..."

Nikoleski used the children's folk poem "**Kukavica kuka**" in his text "**Ovcharcheto Tase**",

**"Kukavica kuka
Na zelena buka,
Ete, dojde leto
kje si srkam mleko..."**

"The cuckoo bird goes cuckoo
On the green beech,
Summer is here
I am slurping milk..."

Nikoleski used the folklore more in his first works.

The folklore elements and the influence of folk literature come to the foreground with a different intensity in the third modern Macedonian poetry generation (1958-1962) with the following authors: Petre Andreevski, Vlada Uroshevich, Petar T. Boshkovski, Radovan Pavlovski, Bogomil Gjuzel and Jovan Koteski.

There is an expressed influence of different models of folk literature in the works of Petre Andreevski. The elements from the folk sagas and stories in his works are proof of the folklore influence. In his poems "**Vo nikoja doba**" [At a Bad Time] from the anthology "**I na nebo i na zemja**" [On Heaven and Earth], he says:

**" -Jas sum zatochen od tkajachkite na senkite
Go predizvikuvam mojot porok da zboruva**

So magijata shto treba da me spasi..."

"- I am imprisoned by the weavers of shadows (alluding ferries)
I challenge my vice to speak
With the magic needed to save me..."

In the poem "**Smrtta na babarot**" [The Death of the Masked Man] inspired by the folk rituals of the masked people, Andreevski says, "**Vodata ni ja pie dvoglavo chudovishte...**" ['Our water is being drunk by a two-headed monster...']. The following verses are also an example "**ko suvo drvo na suva rida**" ['like a dry wood on a dry hill'] - (Denicija).

It is obvious that Radovan Pavlovski, one of the most renowned authors of the modern Macedonian literature, finds inspiration in the Macedonian folk literature. This is confirmed by the poem "**Sveti vrtolum**" ["Saint Bartholomew"] (a Macedonian religious holiday). Pavlovski speaks of "**kluch shto se zheni so vampirka**" ["a key marrying a vampire"], in the poem "**Utoka na kluchot**" ["The Delta of the Key"] he speaks about the demon of nature. This is also evident in the poems "**Kamen**" ["Stone"] and "**Postanok**" ["The Creation"].

The use of folk literature is also clear in the works of Jovan Kotevski. He wrote about the flower **perunika** [iris]. "...**Neboto kako bela perunika**" ["...The sky as a white iris"]. The iris is used a lot in the folk poems "...**perunike ubava devojko...**" ["...iris you beautiful girl..."]. In the poem "**Liljak**" ["A Bat"] Kotevski speaks of "**tolosum shto debnee istoshteni glavi**" ["a monster that lurks over exhausted heads"]. This monster is also found in the works of Shapkarev.

Mihail Rendzhov also found inspiration in folk literature. He likes to talk to the star just like in folk literature - "**Kje te prasham dzvezdo, mesecot-mesechinata shto plamnosuva**" ["I will ask you star that lights the moon"] in "**Cvejkarka**" ["The Flower Girl"]. In the poem "**Sopstvena**" ["My Own"], Rendzhov speaks of "**stousta lamja**" ["a dragon with one hundred mouths"] about the mythological image "**zmija od nebo shto doleta**" ["a snake that lands from the sky"], of "**zmija ognena**" ["a fiery snake"] etc. In the poem "**Lud ljubovnik**" ["A Crazy Lover"], Rendzhov speaks of "**zmev sedmokril**" ["a seven-winged dragon"]. In the poem "**More**" [Sea], Rendzhov speaks of "**trorogo chudovishte**" ["a three-horned monster"], etc.

Petar Boshkovski speaks about the "**veshterot bradest**" ["the bearded witch] in the poem "**Secret**" and about the vampire in the poem "**Nebesen kamen**" ["A Heavenly Stone"]. In the poem "**Besmrtna voda**" ["The Eternal Water"] Boshkovski speaks of monsters, dragons and traitors. In this context, in the poem "**Tapan**" ["A Drum"], Boshkovski speaks of "**zloveshtiot gjavol**" ["the evil devil"].

Georgi Stalev also discussed this topic in a particular context in the study "**Elements from the Macedonian folklore**", transposing it into new ideas, characters and images from the Macedonian poetry. In another example, Milan Gjurchinov discussed "**ancient images and sagas**", whereas Petar Boshkovski emphasized the rural elements. This is also the subject of interest of Dushko Nanevski who highlighted the continuous influence of

folklore on the poetry tradition.

For Atanas Vangelov it was evident that there were certain poetic endeavors through the influence of pagan elements in the works of Petre Andreevski. In another example, Vlada Uroshevich focused on the poetic frequencies of myths, legends, history, and folklore in the poetry of Bogomil Gjuzel and Radovan Pavlovski.

Dusko Nanevski also discussed this topic by emphasizing the works of Bogomil Gjuzel in the anthology "**Medovina**" ["**Mead**"] (the first publication by Gjuzel, 1963), highlighting "**the orientation of this author towards myths and legends**".

The thematic study of Slobodan Mickovikj also needs to be mentioned. It discusses the "clear focus on tradition" of Radovan Pavlovski, Petre M. Andreevski and Jovan Koteski in the period of the sixties. ("**Nekoi tematsko-motivski preobrazbi vo sovremenata makedonska poezija**", "**Zbor i razbor**", Nasha kniga, 1990) ["Some Thematic-motif Transformations in the Modern Macedonian Poetry", "Zbor i razbor", Nasha Kniga, 1990])

The influence coming from the reflection of the folk poetic and the children's folklore (short oral folk poems, certain legends and sagas, folk ritualistic games, etc.) is evident in the beginning of the developmental period of the modern Macedonian literature.

Also there is evident influence of the folk oral games in the modern forms of drama, especially the children's drama works. These games were to some extent a matrix of the modern drama postulates.

Conclusion

This is merely a micro-part of the initial observation of this subject. Naturally, the elaborated and important analytical discourse of this matter is going to bring to light many other language and literary artifacts from this domain together with other important aspects, contexts, analyses and syntheses.

Some of them are also manifested through the views about the potential implications of the folk literature on the modern elements and postulates of the literature, currently. It needs to be understood as a chapter that follows - new horizons and new creative accomplishments achieved by the literary undertakings and endeavors, and a conversation with the new age of literature.

References

- Radovan Pavlovski "Susha, svadba i selidbi", Kocho Racin, Skopje, 1961 [Radovan Pavlovski "Drought, Wedding and Migration", Kocho Racin, Skopje, 1961]
Радован Павловски, „Корабија”, Култура, Скопје, 1965 год. [Radovan Pavlovski, "Korabija", Kultura, Skopje, 1965]
Радован Павловски, „Езерска земја”, Мисла, Скопје, 1969 год.; [Radovan Pavlovski, "Lake Country", Misla, Skopje, 1969]
Петре Андреевски, „Јазли”, Kocho Račin, Скопје, 1960 год. [Petre Andreevski, "Knots", Kocho Racin, Skopje, 1960]
Петре Андреевски, „Дениција”, Kocho Račin, Скопје, 1962 год. [Petre Andreevski, "Denicija", Kocho Racin, Skopje, 1962 god]

- Петре Андреевски, „Дални наковални”, Скопје, 1971 год. [Petre Andreevski, "Distant Anvils", Skopje, 1971]
- Јован Котевски, „Насмевка пред зорите”, Кочо Рацин, Скопје, 1952 год. [Jovan Kotevski, "A Smile Before Dawn", Kocho Racin, Skopje, 1952];
- Јован Котевски, „Хераклеа”, Мисла, Скопје 1978 год. [Jovan Kotevski, "Heraclea", Misla, Skopje, 1978]
- Јован Котевски, „Зелени порти”, Македонска книга, Скопје, 1975 год. [Jovan Kotevski, "Green Gates", Makedonska kniga, Skopje, 1975]
- Михаил Ренцов, „Нерези”, Мисла, Скопје, 1982 год. [Mihail Rendzov, "Nerezzi", Misla, Skopje, 1982]
- Михаил Ренцов, „Полноќ”, Мисла, Скопје, 1972 год. [Mihail Rendzov, "Midnight", Misla, Skopje, 1972]
- Петар Бошковски, „Суводолица”, Нолит, Белград, 1962 год. [Petar Boshkovski, "Dry Ravine", Nolit, Belgrad, 1962]
- Петар Бошковски, „Небесен камен”, Мисла, Скопје, 1985 год. [Petar Boshkovski, "A Sky Stone", Misla, Skopje, 1985]
- Душко Наневски, „Фолклорот и модерната поезија”, „Критички илуминации”. Скопје, Наша книга, 1984 год. [Dushko Nanevski, "Folklore and Modern Poetry", "Critical Illuminations". Skopje, Nasha kniga, 1984]
- Ванчо Николески, „Чудотворен кавал”, Скопје, Здружени издавачи, 1993 год. [Vancho Nikoleski, "The Miraculous Flute]", Skopje, Združheni izdavachi, 1993]
- Мито Спасевски, "Литературата за деца и влијанието на народната поетика врз нејзините стилско-изразни средства", Стремеж, Скопје, 1997 година. [Mito Spasevski, "The Literature for Children and the Influence of Poetic in its Stylistic-expressive Means", Stremezh, Skopje, 1997]

Jezični i književni utjecaji narodne na suvremenu makedonsku književnost

Mito Spasevski i Elizabeta Bandilovska

Sažetak - Pitanje utjecaja narodne na suvremenu književnost značajni je segment izučavanja te istraživanja njihovih zasebnih, autentičnih i izvornih specifičnosti, različitosti te uzajamnosti. Otuda i aktualnost jezičnih i književnih utjecaja narodne na suvremenu (autorsku) makedonsku književnost, podrazumijevajući ovdje prije svega brojne moguće jezične utjecaje, primjerice prisutnost arhaičke te dijalektne leksike, turcizme u različitim sferama uporabe, manje poznate slavenske riječi itd., ali i dio utjecaja i impulsa narodne poezije i proze. Predmet našeg znanstvenog interesa u ovom radu su modaliteti jezičnih specifičnosti i kodova makedonske narodne literature, ugrađeni i prakticirani kroz suvremene pjesničke te prozaističke književne rodove i žanrove. S književnog aspekta, u prednjem su planu utjecaji tema i motiva narodne na suvremenu književnost, kompozicijski ustroj, pripovjedački kontekst i drugi aspekti. Evidentno je pri tomu da se osnovne integralnosti jezične te književne postavke suvremenog književnog stvaralaštva neprijeporno identificiraju kao stvaralački jezično-književni generator prepoznatljive stvaralačke snage.

Ključne riječi: književnost, leksika, narodna, suvremena, utjecaji.

Usklađenost školskih dvorana s državnim pedagoškim standardom - primjer Sisačko – moslavačke županije

Darjan Vlahov

Sisačko – moslavačka županija, Sisak, Hrvatska
darjan.vlahov@gmail.com

Sažetak – Cilj je rada na temelju dostupne dokumentacije prikazati usklađenost osnovnoškolskih i srednjoškolskih športskih dvorana s Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja i Državnim pedagoškim standardom srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Analiza je napravljena na temelju dostupnih informacija i dokumentacije iz osnovnih i srednjih škola te podataka kojima raspolažu osnivači navedenih škola. Kroz rad će se navesti osnovni elementi državnog pedagoškog standarda vezani za dvorane za tjelesno – zdravstvenu kulturu te prikazati stanje na primjeru Sisačko – moslavačke županije. Na navedenom području tri su osnivača škola. Sisačko – moslavačka županija osnivač je 21 osnovne škole te 15 srednjih škola i jednog učeničkog doma, Grad Sisak osnivač je 9 osnovnih škola i Grad Kutina osnivač je 5 osnovnih škola i jedne glazbene škole. Sve škole zajedno pohađa oko 16.500 učenika. U radu će se pokazati kako većina matičnih i srednjih škola ima nastavu tjelesne i zdravstvene kulture u primjerenim športskim dvoranama, ali kako sve područne škole uopće nemaju posebne prostore za realiziranje navedene nastave.

Ključne riječi: državni pedagoški standard, dvorane, tjelesna i zdravstvena kultura

Uvod

Preduvjet uspješnog savladavanja svakodnevnih životnih zadaća i ciljeva svakog pojedinca njegovo je osobno zdravlje. Jedan je od glavnih uzroka zdravstvenih problema modernog čovjeka 21. stoljeća nedovoljna tjelesna aktivnost. Svjetska zdravstvena organizacija tjelesnom aktivnošću smatra svaki pokret, od onih uobičajenih poput kretanja na radnom mjestu i obavljanje kućanskih poslova, do rekreacije i športske aktivnosti niskog, umjerenog ili visokog intenziteta. Svaka potrošnja energije u odnosu na onu koju tijelo troši dok miruje smatra se tjelesnom aktivnošću. Bez obzira na dob ili

spol, tjelesna aktivnost i zdravlje u uskoj su korelaciji, čemu u prilogu govore mnoge znanstvene studije i istraživanja. Prema podatcima Svjetske zdravstvene organizacije nedovoljna tjelesna aktivnost uz visok krvni tlak, konzumaciju duhanskih proizvoda i visoku koncentraciju glukoze u krvi četvrta je po redu među vodećim rizičnim čimbenicima smrtnosti.

„Nedovoljna tjelesna aktivnost veliki je zdravstveni problem svakog pojedinca koji se pre malo kreće u današnjem tehnološki naprednom svijetu sa svim mogućim tehnološkim pomagalima“ (Breslauer, 2013, str. 12). Gledanje televizije, igranje na računalu i komuniciranje mobitelom aktivnosti su kojima su moderne informacijsko – komunikacijske tehnologije zamjenile druženje s vršnjacima uz igru vani na otvorenom. Mladi ljudi postaju ovisni o virtualnom svijetu koji im je pružio tehnološki napredak, a omogućavaju im ga njihovi roditelji zarobljeni u sve većem opsegu svakodnevnih obveza koje nameće moderno doba. „Analizirajući istraživanja o slobodnom vremenu mladih, može se zaključiti da od aktivnosti koje mladi upražnjavaju u svoje slobodno vrijeme, dominiraju one koje ne zahtijevaju nikakav mišićni aktivitet“ (Badrić, Prskalo, 2011, str. 488). Badrić i suradnici (2011) zaključuju kako učenici od petog do osmog razreda većinu vremena provode u ispunjavanju svojih obveza i imaju vrlo malo slobodnog vremena, a i njega koriste za sedentarne aktivnosti i aktivnosti koje ne zahtijevaju mišićni aktivitet. „Znanstveno je dokazano da je tjelesna, odnosno mišićna aktivnost bila i ostala jedna od najvažnijih čimbenika ukupnog razvoja i dostignuća čovjeka uopće, a osobito školske i studentske populacije“ (Breslauer, 2013, str. 8).

Tjelesna i zdravstvena kultura u školi

Upravo zbog važnosti tjelesne aktivnosti u modernom dobu nastava tjelesne i zdravstvene kulture poprima sve veći značaj u odgojno – obrazovnom procesu od njenih početaka i predškolskog obrazovanja, preko obveznog osnovnoškolskog te srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja. Mišigoj – Duraković (citirano u Breslauer, 2013, str. 5) navodi kako "tjelovježbeni aktivnosti čovjeka imaju puni zdravstveni prevencijski utjecaj samo onda ako se kontinuirano provodi tijekom čitavog života. Zato je jedna od osnovnih zadaća tjelesne i zdravstvene kulture u školi stvoriti kod učenika naviku za kretanjem, vježbanjem, odnosno sportom".

Kada se govori o učenicima i nastavi tjelesne i zdravstvene kulture, ne misli se isključivo na tjelesnu spremu koju učenici njom postižu, već i na usvajanje drugih znanja i vještina kao što su *fair play*, timski rad, poštovanje prema drugome i razumijevanje *pravila igre*, ističe se u izvješću Tjelesna i zdravstvena kultura i sport u Europi koje je napravila europska mreža za razmjenu i pružanje relevantnih podataka o obrazovnim sustavima i politikama Eurydice. Izvješće ističe kako je na razini primarnog i nižeg sekundarnog obrazovanja u svim promatranim državama tjelesna i zdravstvena kultura obvezna te je njen cilj poticanje tjelesnog, osobnog i društvenog razvoja djece. Propisani broj sati nastave poučavanja tjelesne i zdravstvene kulture u primarnom obrazovanju varira od primjerice 37 sati u Irskoj do 108 sati u Francuskoj. U sekundarnom obrazovanju Španjolska primjerice ima od 24 do 35 sati, a Francuska i Austrija od 102 do 108 sati. Na

razini primarnog obrazovanja u većini zemalja tjelesna i zdravstvena kultura sudjeluje s otprilike 9 do 10% u ukupnom broju sati nastave (Hrvatska je primjerice na 15%, a Irska na 4%), a u sekundarnom obrazovanju na 6 do 8% (Francuska ima 14%, a Španjolska 3%). Zanimljiva je činjenica kako Estonija, Španjolska, Malta, Hrvatska i Turska imaju najveću razliku u broju sati nastave tjelesne i zdravstvene kulture u primarnom u odnosu na sekundarno obrazovanje.

Izvješće isto tako ističe kako je u nekim zemljama kao prioritet u području tjelesnih aktivnosti zauzeo cilj unaprjeđivanja uvjeta u kojima se učenici bave športom, točnije modernizacija športskih objekata i opreme. Športski objekti i oprema s kojom raspolažu uz motivirane učenike i nastavnike ključni su faktor u uspješnoj realizaciji nastave tjelesne i zdravstvene kulture. „Školske sportske građevine čine materijalnu bazu za razvoj školskog sporta u pojedinoj školi ili sredini“ (Milanović, Čustonja, Jukić, 2008, str. 53). Osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj upravljaju gradovi i županije kao osnivači škola te tako na posredan način upravljaju i športskim dvoranama. U većini gradova i općina jedina je dvorana ona koja je dio škole te je kao takva jedino mjesto za športske aktivnosti, posebno u mjesecima kada vremenske prilike onemogućavaju boravak na otvorenom. Na taj način školske dvorane preuzimaju ulogu prostora za izvođenje nastave tjelesne i zdravstvene kulture, ali i rad športskih klubova i društava.

Državni pedagoški standard u Republici Hrvatskoj

Sabor Republike Hrvatske je 2008. godine donio državne pedagoške standarde za predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje kojima se, između ostalog, uređuju mjerila za prostor dvorana za tjelesnu i zdravstvenu kulturu. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja u članku 22. stavak 2. Tjelesna i zdravstvena kultura kao dio dvorana za tjelesno – zdravstvenu kulturu definira jednodijelnu, dvodijelnu i trodijelnu dvoranu, dvoranu za korektivnu gimnastiku, zatvoreni bazen, spremište sprava, skupnu svlačionicu, skupnu praonicu s WC-ima, kabinet tjelesne i zdravstvene kulture, ambulantu – za zdravstvenog radnika, svlačionice učitelja tjelesne i zdravstvene kulture sa sanitarijama, prostoriju za kondicioniranje zraka, prostoriju za pribor i sredstva za čišćenje i održavanje, ulaz za vanjske korisnike s klupskim prostorom, sanitarije uz ulaz za vanjske korisnike, gledališni prostori uz dvodijelnu i trodijelnu dvoranu, prostorija za režiju uz dvodijelnu i trodijelnu dvoranu i spremište sprava i rekvizita za vanjske terene. Uz manje razlike između gimnazijskog i strukovnog programa u vidu izostanka jednodijelne dvorane i bazena te navođenje teretane i trim - dvorane, slična definicija za prostorne uvjete za tjelesnu i zdravstvenu kulturu nalazi se i u Državnom pedagoškom standardu srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja.

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja nadalje navodi kako škola mora imati dvoranu za nastavu tjelesne i zdravstvene kulture primjerenu broju učenika na način da škola od 8 razrednih odjela ima jednodijelnu školsku dvoranu dimenzija $15 \times 27 \times 6$ m sa svim pratećim prostorima. Škola od 12 razrednih odjela dvodijelnu dvoranu veličine $30 \times 20 \times 7$ m sa svim pratećim prostorima, a škola od 16 razrednih odjela ili do 800 učenika trodijelnu športsku dvoranu veličine

45x27x8 m sa svim pratećim prostorima. Temperatura u športskim dvoranama trebala bi biti između 16 i 18 °C, a u svlačionicama i praonicama između 20 i 22 °C. Srednjoškolski standard dimenzije određuje na način da srednja škola do 16 razrednih odjela ima osigurano korištenje dvodijelne dvorane veličine 30x20x7 m sa svim pratećim prostorima, a škola s više od 16 razrednih odjela ima osigurano korištenje trodijelne športske dvorane veličine 45x27x8 m sa svim pratećim prostorima. Temperature zraka definirane su jednakom.

Pregled stanja u Sisačko – moslavačkoj županiji

Na području Sisačko – moslavačke županije djeluju tri osnivača osnovnih škola. Sisačko – moslavačka županija osnivač je 21 osnovne škole koje imaju 31 područnu školu. Grad Sisak ima osnivačka prava nad 9 osnovnih škola te 12 područnih škola, a Grad Kutina nad 5 osnovnih škola sa 12 područnih škola. Grad Kutina osnivač je i jedne umjetničke škole. Većina područnih škola ima nastavu samo do četvrtog razreda, osim Osnovne škole Dragutina Tadijanovića – Područna škola Mošćenica, Osnovne škole Budaševo – Topolovac – Gušće – Područna škola Gušće i Područna škola Topolovac, koje imaju nastavu do osmog razreda. Sve osnovne škole pohađa malo manje od 12.000 učenika. Dolje navedena tablica donosi pregled stanja sa športskim dvoranama u matičnim i područnim osnovnim školama na prostoru Sisačko – moslavačke županije te potvrdu zadovoljavaju li navedene dvorane pedagoški standard. Analiza je napravljena početkom 2018. godine.

Tablica 1. Školske dvorane u osnovnim školama

Naziv školske ustanove	Škola ima športsku dvoranu	Dvorana zadovoljava normativ određen pedagoškim standardom
Osnovna škola Dvor – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Dvor – Područna škola Rujevac	NE	
Osnovna škola Glina – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Glina – Područni odjel Viduševac	NE	
Osnovna škola Glina – Područna škola Maja	NE	
Osnovna škola Davorina Trstenjaka, Hrvatska Kostajnica – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Davorina Trstenjaka, Hrvatska Kostajnica – Područna škola Graboštani	NE	
Osnovna škola Novska	DA	DA
Osnovna škola Novska – Područna škola Brestača	NE	
Osnovna škola Novska – Područna škola Broćice	NE	
Osnovna škola Novska – Područna škola Stari Grabovac	NE	
Osnovna škola Rajić	NE	koristi društveni dom
I. osnovna škola Petrinja – matična škola	NE	DA (koristi dvoranu susjedne škole)
I. osnovna škola Petrinja – Područna škola Hrastovica		

Osnovna škola Mate Lovraka, Petrinja – matična škola	DA	NE
Osnovna škola Mate Lovraka, Petrinja – Područna škola Češko Selo	NE	
Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Petrinja – matična škola	DA	NE
Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Petrinja – Područna škola Mošćenica	NE	
Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Petrinja – Područna škola Mala Gorica	NE	
Osnovna škola Ivan Goran Kovačić, Gora – matična škola	NE	
Osnovna škola Ivan Goran Kovačić, Gora – Područna škola Nebojan	NE	
Osnovna škola Gvozd	DA	DA
Osnovna škola Josipa Kozarca, Lipovljani – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Josipa Kozarca, Lipovljani – Područna škola Kozarice	NE	
Osnovna škola Josipa Kozarca, Lipovljani – Područna škola Kraljeva Velika	NE	
Osnovna škola Josipa Kozarca, Lipovljani – Područna škola Nova Subocka	NE	
Osnovna škola Josipa Kozarca, Lipovljani – Područna škola Piljenice	NE	
Osnovna škola Josipa Kozarca, Lipovljani – Područna škola Stara Subocka	NE	
Osnovna škola Mladost, Lekenik – matična škola	DA	NE
Osnovna škola Mladost, Lekenik – Područna škola Stari Farkašić	NE	
Osnovna škola Mladost, Lekenik – Područna škola Letovanić	NE	
Osnovna škola Mladost, Lekenik – Područna škola Peščenica	NE	
Osnovna škola Braća Radić, Martinska Ves – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Braća Radić, Martinska Ves – Područna škola Mahovo	NE	
Osnovna škola Jasenovac – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Jasenovac – Područna škola Puska	NE	
Osnovna škola Jabukovac – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Popovača – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Popovača – Područna škola Gornja Jelenska	NE	
Osnovna škola Popovača – Područna škola Osekovo	NE	
Osnovna škola Popovača – Područna škola Potok	NE	
Osnovna škola Popovača – Područna škola Stružec	NE	
Osnovna škola Popovača – Područna škola Voloder	NE	
Osnovna škola Ludina, Velika Ludina – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Ludina, Velika Ludina – Područna škola Gornja Vlahinička	NE	
Osnovna škola Ludina, Velika Ludina – Područna škola Grabričina	NE	
Osnovna škola Ludina, Velika Ludina – Područna škola Katoličko Selište	NE	
Osnovna škola Ludina, Velika Ludina – Područna škola Okoli	NE	
Osnovna škola Sunja – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Vladimir Nazor, Topusko – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Katarina Zrinska, Međenčani – matična škola	NE	
Osnovna škola Ivo Kozarčanin, Hrvatska Dubica – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Banova Jaruga – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Banova Jaruga – Područna škola Jamarice	NE	
Osnovna škola Banova Jaruga – Područna škola Janja Lipa	NE	
Osnovna škola Banova Jaruga – Područna škola Međurić	NE	
Osnovna škola Banova Jaruga – Područna škola Zbjegovača	NE	
Osnovna škola Mate Lovraka, Kutina – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Mate Lovraka, Kutina – Područna škola Kutinska Slatina	DA	
Osnovna škola Mate Lovraka, Kutina – Područna škola Stupovača	NE	
Osnovna škola Vladimira Vidrića, Kutina – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Vladimira Vidrića, Kutina – Područna škola Gornja Gračenica	NE	
Osnovna škola Vladimira Vidrića, Kutina – Područna škola Donja Gračenica	NE	
Osnovna škola Stjepana Kefelje, Kutina – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Stjepana Kefelje, Kutina – Područna škola Mikleuška	NE	
Osnovna škola Stjepana Kefelje, Kutina – Područna škola Repušnica	NE	
Osnovna škola Zvonimira Franka, Kutina – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Zvonimira Franka, Kutina – Područna škola Gojilo	NE	

Osnovna škola Zvonimira Franka, Kutina – Područna škola Ilova	NE	
Osnovna škola Ivana Kukuljevića, Sisak – matična škola	DA	NE
Osnovna škola Ivana Kukuljevića, Sisak – Područna škola Novo Pračno	NE	
Osnovna škola 22. lipnja, Sisak – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Braća Bobetko, Sisak – matična škola	NE	DA (koristi dvoranu susjedne škole)
Osnovna škola Braća Ribar, Sisak – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Braća Ribar, Sisak – Područna škola Žabno	NE	
Osnovna škola Viktorovac – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Galdovo, Sisak – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Galdovo, Sisak – Područna škola Hrastelnica	NE	
Osnovna škola Galdovo, Sisak – Područna škola Tišina Erdedska	NE	NE
Osnovna škola Sela – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Sela – Područna škola Žažina	NE	
Osnovna škola Sela – Područna škola Greda	NE	
Osnovna škola Budaševo – Topolovac – Gušće – matična škola	DA	DA
Osnovna škola Budaševo – Topolovac – Gušće – Područna škola Gušće	NE	
Osnovna škola Budaševo – Topolovac – Gušće – Područna škola Kratečko	NE	
Osnovna škola Budaševo – Topolovac – Gušće – Područna škola Lonja	NE	
Osnovna škola Budaševo – Topolovac – Gušće – Područna škola Preloščica	NE	
Osnovna škola Budaševo – Topolovac – Gušće – Područna škola Svinjičko	NE	
Osnovna škola Budaševo – Topolovac – Gušće – Područna škola Topolovac	NE	
Osnovna škola Komarevo – matična škola	DA	DA

Od 35 matičnih osnovnih škola njih 3 (8,5%) nemaju tjelesnu i zdravstvenu kulturu u školskoj dvorani. Dvije od njih koriste prostore učionice (OŠ Ivan Goran Kovačić, Gora i OŠ Katarina Zrinska, Mečenčani), a treća društveni dom (OŠ Rajić). Dvije škole (I. osnovna škola Petrinja i Osnovna škola Braća Bobetko, Sisak) imaju nastavu u dvoranama, ali se one nalaze u susjednim školama koje nisu s njima fizički povezane. Navedene dvorane zadovoljavaju elemente pedagoškog standarda.

Od 32 dvorane pedagoški standard zadovoljava njih 28 (87,5%). Dvorane su svojom veličinom premale za broj učenika koje škola ima te je to prvenstveni razlog njihove neusklađenosti. Opis potrebne opreme u dvoranama nije naveden u pedagoškom standardu te nije bio element ovog istraživanja.

U područnim školama situacija je puno drugačija jer od ukupnog broja od 55 područnih škola samo jedna ima dvoranu za nastavu tjelesne i zdravstvene kulture. Sve područne škole rade samo s učenicima razredne nastave, osim Područne škole Mošćenica, Područne škole Topolovac i Područne škole Gušće. Područna škola Mošćenica ima osam razreda te bi po pedagoškom standardu trebala imati dvoranu za izvođenje nastave tjelesne i zdravstvene kulture, dok Područna škola Gušće i Područna škola Topolovac imaju po šest razrednih odjela. Područna škola Mošćenica ima prilagođenu prostoriju koja nije prema broju učenika u skladu s državnim pedagoškim standardom. Nastava tjelesne i zdravstvene kulture u područnim školama odvija se u učionicama ili zasebnim prostorijama koje su prilagođene za izvođenje nastave.

Sisačko – moslavačka županija je osnivač svih srednjih škola. Ukupno djeluje 16 srednjih škola, od čega je jedan učenički dom i dvije glazbene škole. Predmet je ove

analize samo 13 srednjih škola za koje se i očekuje da imaju dvoranu za nastavu tjelesne i zdravstvene kulture.

Tablica 2. Školske dvorane u srednjim školama

Naziv školske ustanove	Škola ima športsku dvoranu	Dvorana zadovoljava normativ određen pedagoškim standardom
Srednja škola Glina	DA	NE
Srednja škola Ivana Trnskoga Hrvatska Kostajnica	DA	DA
Srednja škola Tina Ujevića Kutina	DA	DA
Tehnička škola Kutina	NE	DA (koristi gradsku dvoranu)
Srednja škola Novska	NE	DA (koristi gradsku dvoranu)
Srednja škola Petrinja	DA	DA
Gimnazija Sisak	NE	
Industrijsko -obrtnička škola Sisak	DA	DA
Srednja škola Viktorovac	DA	NE
Tehnička škola Sisak	NE	DA (koristi dvoranu susjedne škole)
Ekonomска škola Sisak	NE	NE (koristi dvoranu susjedne škole)
Strukovna škola Sisak	NE	
Srednja škola Topusko	DA	DA

Samo 7 srednjih škola posjeduje vlastitu dvoranu, ali njih 11 (85%) ima nastavu tjelesne i zdravstvene kulture u dvorani. Naime, Srednja škola Novska u sklopu škole ima dvoranu koja je trenutno u vlasništvu Grada Novske, ali je prijenos vlasništva na školu u tijeku. Tehnička škola Kutina iznajmljuje dvoranu od Grada Kutine koja se nalazi u njenoj neposrednoj blizini. Tehnička škola Sisak koristi isti prostor kao i Industrijsko – obrtnička škola Sisak, što podrazumijeva i dvoranu, a Ekonomска škola Sisak nalazi se u prostoru Osnovne škole Ivana Kukuljevića Sisak te s njom dijeli dvoranu. Druge škole (Gimnazija Sisak i Strukovna škola Sisak) služe se vanjskim igralištima, učionicama, trim kabinetima i gradskim bazenom. Pedagoški standard zadovoljava 8 dvorana (80%), ako računamo dvorane koje škole koriste, a ne samo one kojima su vlasnici.

Ministar znanosti i obrazovanja 2013. godine donosi Odluku o utvrđivanju normativa prostora i opreme građevina škola, građevina školskih športskih dvorana i školskih vanjskih igrališta, kojom se detaljno definira neto površina školskih športskih dvorana i pratećih prostorija te školskih vanjskih igrališta u školama različitih veličina. Odluka u svom prilogu sadrži i troškovnike opreme za jednodijelne, dvodijelne i trodijelne školske športske dvorane. Odluka se odnosi samo na projekte izgradnje novih

građevina i rekonstrukciju postojećih, što ne podrazumijeva da navedeno moraju zadovoljiti škole koje su već izgrađene.

Odluku o utvrđivanju normativa prostora i opreme građevina škola, građevina školskih sportskih dvorana i školskih vanjskih igrališta precizno je napravljena te sadrži detaljne kvadrature za sve predviđene vrste dvorana, sukladno broju učenika. Na žalost, od projektiranja do samog izvođenja škola ili školskih sportskih dvorana može potrajati i desetak godina te nije rijedak slučaj da se broj učenika u navedenom razdoblju smanji. Često se događa da projekt bude napravljen za trodijelnu, a zapravo školu na kraju pohađa broj učenika dovoljan za dvodijelnu dvoranu. Na žalost, ne postoji slična odluka za standard opreme koju bi trebala sadržavati dvorana koja je već izgrađena.

Zaključak

Nastava tjelesne i zdravstvene kulture u sjedilačkom životu 21. stoljeća zauzima sve važniju poziciju u sustavu odgoja i obrazovanja i jedan je od važnijih preduvjeta razvoja fizički i psihički zdrave osobe. Osnovni preduvjet realizacije navedene nastave su školske športske dvorane, uskladene s državnim pedagoškim standardom koji definira njihovu veličinu i sadržaje. Uloga školskih sportskih dvorana nije isključivo služenje sustavu školstva, već su one često jedini prostori u kojem mogu djelovati različita športska društva.

Suprotno očekivanjima na primjeru Sisačko – moslavačke županije prikazano je kako većina matičnih osnovnih škola raspolaže sa školskim sportskim dvoranama te kako većina svojom veličinom zadovoljava državni pedagoški standard s obzirom na broj učenika koji pohađaju navedenu školu. Slična je situacija i u srednjem školstvu. U najlošijoj su poziciji male, područne škole koje zapravo uopće nemaju dvorane, ali one državnim pedagoškim standardom nisu ni predviđene.

Na žalost, osnivači škola nemaju finansijskih kapaciteta kojima bi samostalno pokriti sve troškove usklađivanja odgojno –obrazovnog sustava s državnim pedagoškim standardima, a izgradnja školskih sportskih dvorana sigurno je jedna od finansijski izdašnijih stavaka. Sljedeća finansijska omotnica Europskih fondova svakako je prilika i za školske športske dvorane.

Literatura

- Badrić, M., Prskalo, I. (2011). Participiranje tjelesne aktivnosti u slobodnom vremenu djece i mladih. *Napredak*, 152 (3-4), 479–494.
- Breslauer, N. (2013). *Tjelesna i zdravstvena kultura*, Skripta za studente prve i druge godine stručnih studija na Međimurskom veleučilištu u Čakovcu. Međimursko veleučilište u Čakovcu.
- Europska komisija/EACEA/Eurydice. (2013). *Tjelesna i zdravstvena kultura i sport u europskim školama*. Preuzeto 1. ožujka 2018 s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150HR.pdf
- Milanović, D., Ćustonja, Z., Jukić, I. (2008). Stanje i perspektiva razvoja školskog sporta u Republici Hrvatskoj. U B. Neljak (Ur.) *Zbornik radova 17. Ljetne škole kinezioologa Republike Hrvatske Poreč, Hrvatska* (str. 42 - 58). Poreč: Hrvatski kinezioološki savez.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. *Odluka o utvrđivanju normativa prostora i opreme građevina škola, građevina školskih sportskih dvorana i školskih vanjskih igrališta.*
Preuzeto 20. veljače 2018 s <https://mzo.hr/hr/odluka-o-utvrdavanju-normativa-prostora-opreme-gradevina-skola-gradevina-skolskih-sportskih-dvorana>

Narodne novine. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja.*
Preuzeto 20. veljače 2018 s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html

Narodne novine. *Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja.*
Preuzeto 20. veljače 2018 s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2130.html

World Health Organization. *Global Recommendations on Physical Activity for Health.*
Preuzeto 21. veljače 2018 s www.who.int/topics/physical_activity/en

Level of alignment between school halls and the State Pedagogical Standard - example of Sisak - Moslavina County

Darjan Vlahov

Abstract – The aim of this paper is to show the level of alignment between primary and secondary school halls and the State Pedagogical Standard of Primary Education System and the State Pedagogical Standard of the Secondary Education System. The analysis was made with available information and documentation from primary and secondary schools and data provided by the founders of these schools. The main elements of the State Pedagogical Standard related to the halls will be presented through the example of Sisak - Moslavina County. There are three school founders in this area. Sisak - Moslavina County is the founder of 21 elementary schools and 15 high schools and one student home. The City of Sisak is the founder of 9 primary schools and Kutina City is the founder of 5 primary schools and one music school. Around 16.500 students attend all schools together. This paper will show that most primary and secondary schools have physical and health education in appropriate sports halls, but that all small schools do not have any special facilities for realizing this course.

Key words: State Pedagogical Standard, halls, physical and health education

Izdavač/Publisher
Učiteljski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
Faculty of Teacher Education
University of Zagreb

Za izdavača/For Publisher
Siniša Opić

Naslovnica/Cover design
Davor Žilić

Recenzenti radova simpozija/Symposium Papers Reviewers

Blaženka Baćlija Sušić, Zdenko Braičić, Lidija Cvikić, Emina Dedić Bukvić, Dževad Burgić, Marina Đuranović, Vendi Franc, Mateja Galinec, Marijana Hraski, Srna Jenko Miholić, Anka Jurčević Lozančić, Irena Klasnić, Tihana Kokanović, Tomislav Krznar, Jasna Kudek Mirošević, Goran Lapat, Ewa Lewandowska, Marija Lorger, Sanja Lovrić Kralj, Nevenka Maras, Barica Marentič-Požarnik, Branimir Mendeš, Krunoslav Mikulan, Snježana Mraković, Ivana Nikolić, Siniša Opić, Predrag Oreški, Vladan Pelemiš, Tamara Pribišev Beleslin, Višnja Rajić, Edita Rogulj, Ivana Rončević, Esmeralda Sunko, Ana Šenjug Golub, Zvonimir Tomac, Tomislav Topolovčan, Daria Tot, Goran Trupčević, Tamara Turza Bogdan, Adrijana Višnjić Jevtić, Marijana Županić Benić

Autori odgovaraju za lekturu i kvalitetu prijevoda tekstova.

Prijelom
Karika - Sisak



**ZBORNIK RADOVA
BOOK OF PROCEEDINGS**

**17. DANI MATE DEMARINA
ODGOJ I OBRAZOVANJE – BUDUĆNOST CIVILIZACIJE**

**17TH MATE DEMARIN DAYS
EDUCATION – THE FUTURE OF CIVILIZATION**

PETRINJA 2018.

