

# Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO

Pedagogija i psihologija:  
od ispravljanja nedostataka  
do poticanja osobnih  
snaga i vrlina



## Contemporary Themes in Education – CTE

Pedagogy and Psychology:  
From Amending Drawbacks  
to Enhancing Personal  
Strengths and Virtues

*zbornik radova | proceedings*  
*SIMPOZIJ | SYMPOSIUM*  
**15. – 17. 11. 2019.**



Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet



MEĐUNARODNA ZNANSTVENA I UMJETNIČKA KONFERENCIJA  
POVODOM STOTE OBLJETNICE FAKULTETA  
**Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference**

ZBORNİK RADOVA / PROCEEDINGS



**Pokrovitelji:**

Predsjednica Republike Hrvatske Kolinda Grabar-Kitarović,  
Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske,  
Agencija za odgoj i obrazovanje  
Grad Zagreb

**Nakladnik**

Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet  
Zagreb, Savska c. 77

**Za nakladnika**

Siniša Opić

**Voditeljica Centra za izdavaštvo**

Martina Kolar Billege

**Predsjednica Konferencije / Chair of the conference:**

Kristina Cergol

ISBN 978-953-8115-68-4

Suvremene teme u odgoju  
i obrazovanju – STOO  
*Contemporary Themes  
in Education – CTE*

15. – 17. 11. 2019.

Simpozij / *Symposium*

**Pedagogija i psihologija: od ispravljanja  
nedostataka do poticanja osobnih  
snaga i vrlina**  
***Pedagogy and Psychology: From Amending  
Drawbacks to Enhancing Personal  
Strengths and Virtues***

• ZBORNİK RADOVA / PROCEEDINGS •



Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet  
Zagreb, 2019.

**Voditeljica simpozija / Chair of the symposium:**

Dubravka Miljković

**Tajnica simpozija / Secretary of the symposium:**

Irena Klasnić

**Znanstveni odbor / Scientific Committee:**

Dejana Bouillet (Zagreb), Maja Drvodelić (Zagreb),  
Matjaž Duh (Maribor, Slovenija), Marina Đuranović (Zagreb),  
Neven Hrvatić (Zagreb), Josip Ivanović (Subotica, Srbija),  
Milena Ivanuš Grmek (Maribor, Slovenija), Veljko Jovanović (Novi Sad, Srbija),  
Lana Jurčec (Zagreb), Anka Jurčević Lozančić (Zagreb), Irena Klasnić (Zagreb),  
Goran Lapat (Čakovec), Maja Ljubetić (Split), Tajana Ljubin Golub (Zagreb),  
Nevenka Maras (Zagreb), Rea Masnjak Fulgosi (Zagreb),  
Brane Mikanović (Banja Luka, Bosna i Hercegovina), Diana Olčar (Zagreb),  
Siniša Opić (Zagreb), Tea Pahić (Čakovec), Tea Pavin Ivanec (Zagreb),  
Daria Rovani (Zagreb), Tomislav Topolovčan (Čakovec), Daria Tot (Zagreb),  
Milena Valenčić Zuljan (Ljubljana, Slovenija), Adrijana Višnjić Jevtić (Čakovec),  
Željko Vučković (Sombor, Srbija), Predrag Zarevski (Zagreb), Anita Zovko (Rijeka)

**Urednica zbornika**

Irena Klasnić

**Lektorice**

Božica Vuić (za hrvatski jezik)  
Mirta Kos Kolobarić (za engleski jezik)

**Grafička priprema i izrada naslovnice**

Mario Rogić

# Sadržaj

- 7 Ivan Beroš, Luka Pongračić**  
Analiza razvoja (kurikuluma) Građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatskoj perspektivi / *Citizenship Education Curriculum Development Analysis from the Croatian Perspective*
- 31 Nika Bertović, Tihana Kokanović, Siniša Opić**  
Alternativne pedagogije u predškolskim ustanovama / *Alternative Pedagogies in Preschools*
- 47 Ivana Borić Letica**  
Samoregulirano učenje, akademska samoefikasnost i perfekcionizam kao prediktori školskoga uspjeha i ispitne anksioznosti učenika srednje škole / *Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy and Perfectionism as Predictors of Academic Achievement and Test Anxiety in High School Students*
- 63 Filip Brčić, Irena Klasnić, Dunja Jurić Vukelić**  
Stavovi studenata nastavničkih studija prema korelacijskoj nastavi / *Student Teachers' Attitudes towards Correlation Teaching*
- 77 Zdenka Brebrić**  
Trendovi i dinamika vršnjačkoga nasilja u osnovnoj školi – mišljenja učitelja, učenika i roditelja / *Trends and Dynamics of Peer Violence in Elementary Schools – Opinions of Teachers, Parents and Pupils*
- 95 Sanja Canjek-Androić**  
Stručno-pedagoška praksa studenata Odsjeka za učiteljske studije Učiteljskog fakulteta u Zagrebu / *Practical Pedagogical Training at the Department of Teacher Studies at the Faculty of Teacher Education in Zagreb*
- 107 Vlatka Domović, Maja Drvodelić, Monika Pažur**  
Studentska samoprocjena ovladanosti kompetencijama na diplomskom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja / *Student Self-assessment of Competence Development at Graduate University Study Program Early Childhood and Preschool Education*
- 123 Suzana Filipović, Siniša Opić**  
Tourettov sindrom / *Tourette's Syndrome*
- 139 Morana Koludrović, Višnja Rajić**  
Što je (ne)suvremeno u suvremenom školstvu? / *What Is (Non)Contemporary in Contemporary Schooling?*

- 153 Marina Krakan, Irena Klasnić**  
ADHD – Što učenici osnovne škole znaju o njemu? /  
*ADHD – What Do Primary School Students Know about It?*
- 171 Nevenka Maras, Marina Đuranović, Goran Lapat**  
Aktivno učenje kao preduvjet cjelovitoga razvoja učenika /  
*Active Learning as a Precondition for Complete Development of Students*
- 189 Katarina Matijević, Petra Gotal, Daria Tot**  
Kompetencije odgojitelja u poticanju dječjega jezičnog razvoja /  
*Competences of Preschool Education Teachers in Children's Language and Speech Development*
- 205 Lasta Pavić Orešković**  
Studija slučaja: pedagoška polazišta "malog kućnog vrtića" /  
*Case Study: Pedagogical Foundations of the "Small Home-Based Kindergarten"*
- 221 Ina Reić Ercegovac, Toni Maglica, Maja Ljubetić**  
Odnos samopoimanja, subjektivne dobrobiti i školskoga uspjeha tijekom adolescencije / *The Relationship Between Self-Concept, Subjective Wellbeing and School Achievement During Adolescence*
- 243 Majda Rijavec, Tajana Ljubin Golub, Zdenka Brebrić**  
Jedan ili dva slatkiša u dobi od šest godina: je li to važno za kasniji školski život i zašto? / *A Candy or Two at the Age of Six: Does It Matter in Later School Life and Why?*
- 259 Migena Selcetaj Kecaj, Jozef Bushati**  
Parent Attachment as Important Influence on Adolescents' Self-Esteem / *Roditeljska privrženost kao važan čimbenik samopoštovanja adolescenata*
- 267 Mile Silov**  
Autonomija škole, učiteljska profesija i reforme školskih sustava / *School Autonomy, Teaching Profession and Education System Reform*
- 281 Vladimir Strugar**  
Učitelj i škola uspjeha za sve / *A Teacher and School of Success for All*
- 299 Slavica Šimić Šašić**  
Socioemocionalna dobrobit, otpornost i samopoimanje djece predškolske dobi – povezanost s nekim osobnim i obiteljskim čimbenicima / *Socio-Emotional Well-Being, Resilience and Self-Concept of Children of Preschool Age – Association with Some Personal and Family Factors*

# Analiza razvoja (kurikuluma) Građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatskoj perspektivi

Ivan Beroš<sup>1</sup>, Luka Pongračić<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dječji vrtić Milna, Milna

<sup>2</sup>Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,  
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

---

## Sažetak

Građanski odgoj i obrazovanje obvezna je međupredmetna tema u hrvatskome obrazovnom sustavu. U ovome su radu analizirana i komparirana četiri kurikulum: iz 2012. godine u izdanju Agencije za odgoj i obrazovanje, iz 2016. u izdanju Stručne radne skupine za Građanski odgoj i obrazovanje u okviru Cjelovite kurikularne reforme, iz 2017. u izdanju Ministarstva znanosti i obrazovanja te iz 2018. također u izdanju Ministarstva. Matricom analize ustanovljene su i komparirane relevantne kategorije kurikuluma potrebne za cjelovitu analizu i komparaciju. Matrica komparacije uključuje sljedeće kategorije prema kojima je urađena analiza: naziv, struktura, satnica, vrednovanje, obveznost, sadržaj, viđenje učenika, ishod(i) te međupredmetna povezanost. Cilj je istraživanja utvrditi nastojanja i odmake postignute različitim konceptualizacijama. Praćen je razvoj prema kategorijama te su uočene značajne promjene. Nastoji se uočiti dolazi li do promjena zbog prijašnjih nastojanja ili se ipak događa odmak od prijašnjih konceptualizacija i uspostavljaju novi smjerovi. Utvrđeno je da konačna verzija kurikuluma korespondira u značajnoj mjeri s prethodnom, a čini značajne odmake od najranijih verzija, što označava pozitivan kontinuitet razvoja i dobar temelj budućemu kurikulumu usklađenom s obrazovnim politikama. Kako bi se postigao što bolji smjer razvoja aktivnih građana potrebno je i dalje kontinuirano razvijati kurikulum, pazeći pri tome da uspoiredno razvijaju i obrazovne politike u skladu s potrebama društva te budućnosti za koju pripremamo učenike. Važno je istaknuti razvojnu usmjerenost kurikuluma i kontinuitete promjena koje variraju te činjenicu da bi svaki novi kurikulum trebao predstavljati pozitivne pomake.

**Ključne riječi:** *aktivni građanin; konceptualizacija kurikuluma; matrica analize; obrazovanje u Europi*

---

## Uvod

Rasprava o građanskom odgoju i obrazovanju<sup>1</sup> predstavlja temeljni sastojak svih rasprava o obrazovanju u svijetu vođenih od 1990-ih godina, a u Europi potaknutih padom Berlinskog zida. Kao što navodi Spajić-Vrkaš (2014, str. 9) “nakon spajanja “dviju” Europa koje su desetljećima bile razdvojene nepremostivim ideološkim ogradama, priprema djece i mladih za ulogu aktivnih građana u razvoju europskih demokratskih društava postaje jedan od najvažnijih europskih političkih ciljeva” pa se sukladno tome i u Hrvatskoj “programi obrazovanja za demokratsko građanstvo i njima srodni programi sporadično pojavljuju od početka 90-ih kao dio neformalnih obrazovnih nastojanja koja pokreću prvenstveno organizacije civilnoga društva, ali i neke visokoškolske institucije i pojedinci” (Batarello i sur., 2010, str. 17).

U ovome radu glavno je istraživačko pitanje do kakvih je promjena došlo u kurikulumu i poimanju građanskoga odgoja i obrazovanja? Važno je odgovoriti na pitanje kako se kurikulum mijenjao u odnosu na razvoj školstva te jesu li te promjene rezultat nekih prijašnjih nastojanja ili ipak postoje i novosti koje prate aktualna događanja i potrebe društva? Nakon prikaza povijesnih poticaja i nastojanja vezanih uz razvoj GOO-a u nastavku ovoga rada teorijski ćemo odrediti pojam GOO-a te analizirati moguće efekte njegova inkorporiranja u odgojno-obrazovnu svakodnevicu.

### ***Povijesna skica nastojanja vezanih uz građanski odgoj i obrazovanje u Europi***

Političku pozadinu za uvođenje GOO-a na razini Europe pronalazimo u viziji nove Europe koja predstavlja rezultat “prvog samita zemalja članica Vijeća Europe, koji je 1993. održan u Beču. (...) U zaključnom dokumentu nova Europa određuje se kao ‘široko područje demokratske sigurnosti’, a sve europske vlade obvezuju se na promicanje četiri temeljne vrednote: pluralističku i parlamentarnu demokraciju, nedjeljivost i univerzalnost ljudskih prava, vladavinu prava i zajedničko kulturno nasljeđe obogaćeno različitostu” (Spajić-Vrkaš, 2007, str. 382). Kontinuiranu predanost navedenim ciljevima Vijeće Europe iskazuje i u “Završnoj deklaraciji usvojenoj na Drugom sastanku na vrhu čelnika država i vlada zemalja članica Vijeća Europe u listopadu 1997” (Dürr, Spajić-Vrkaš i Ferreira Martins, 2002, str. 11) u kojoj je istaknuto da “dalekosežne promjene u Europi i veliki izazovi našim društvima traže jačanje suradnje između svih europskih demokracija” (Dürr i sur., 2002, str. 11).

---

<sup>1</sup> U nastavku ovog rada će se koristiti pokrata GOO.

Na sastanku je također zaključeno: “Svjesni obrazovne i kulturne dimenzije najvažnijih izazova s kojima će se Europa suočiti u budućnosti, kao i bitne uloge kulture i obrazovanja u unaprjeđenju razumijevanja između naših naroda naglašavamo našu želju za razvojem obrazovanja za demokratsko građanstvo temeljenog na pravima i odgovornostima građana i sudjelovanju mladih ljudi u civilnom društvu” (Dürr i sur., 2002, str. 11). Isti autori nastavljaju i tvrde, “učenje za demokratsko građanstvo duboko je ukorijenjeno u ideju poslijeratne Europe kao integriranog, a opet kulturno raznolikog područja demokratske stabilnosti” (Dürr i sur., 2002, str. 22).

Završna deklaracija drugog sastanka čelnika članica Vijeća Europe održanoga u Strassbourgu 1997. predstavlja snažnije isticanje ideje *nove Europe* i usvaja “plan djelovanja kojim su obuhvaćena četiri strategijska cilja: jačanje demokracije i ljudskih prava, promicanje društvene kohezije, unaprjeđenje sigurnosti građana te promicanje demokratskih vrednota i kulturne različitosti” (Spajić-Vrkaš, 2007, str. 383). U konačnici, značajni poticaj razvoju teorije i prakse GOO-a je “bila [i] Rezolucija UN-a o Desetljeću obrazovanja za ljudska prava 1995. – 2004.” (Baketa i Čulum, 2015, str. 7-8).

Navedeni politički dokumenti i nastojanja iskazuju težnju za demokratizacijom europskih društava putem odgojno-obrazovnoga sustava, težnju koju nalazimo u većini država svijeta u posljednjih stotinu godina (Šalaj, 2003). Sukladno tome, nit vodilja građanskoga odgoja i obrazovanja jest težnja za demokratizacijom poslijeratne Europe osnaživanjem učenika<sup>2</sup> za aktivno i konstruktivno sudjelovanje u ulozi građanina<sup>3</sup> u demokratskim procesima (Dürr i sur., 2002) te promoviranjem novoga skupa društvenih i osobnih vrijednosti koje predstavljaju preduvjet suživota u globaliziranom svijetu (Bäckman i Trafford, 2007; Apaduraj, 2011).

Kako bi navedene težnje pretvorilo u odgojno-obrazovnu stvarnost na razini ujedinjenje Europe, “Vijeće Europe [je] u svibnju 1999. godine usvojilo *Deklaraciju i program djelovanja u obrazovanju za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana*.”<sup>4</sup> U tekstu [Deklaracije] se obrazovanje za demokratsko građanstvo određuje kao integralna djelatnost koja:

2 Pojam učenik/građanin u ovom se radu koristi kao generički pojam.

3 “Općenito govoreći, pod ‘građaninom’ se misli na normalnu, prosječenu osobu mlade, srednje ili starije dobi, koja živi u obitelji, ide u školu ili na fakultet, koja radi puno ili skraćeno radno vrijeme ili živi kao umirovljenik. No pravo na sudjelovanje u svim pitanjima javnog života važi za sve građane, uključujući zatvorenike, osobe s posebnim potrebama i nezaposlene, usprkos tome što se vodi malo računa o potrebi tih grupa za informiranjem i izobrazbom u primjeni svojih prava” (Dürr i sur., 2002, str. 19).

4 U nastavku ovoga rada *Deklaracija i program djelovanja u obrazovanju za demokratsko*

- cjeloživotno učenje za sudjelovanje smješta u različite kontekste;
- osposobljava muškarce i žene za aktivnu i odgovornu ulogu u životu i društvu;
- teži razvoju kulture ljudskih prava;
- priprema ljude na život u multikulturnom društvu;
- jača društvenu koheziju, uzajamno razumijevanje i snošljivost;
- promiče inkluzivne strategije za sve dobne skupine i dijelove društva” (Dürr i sur., 2002, str. 23).

Odrednice GOO-a navedene u Deklaraciji popunjavaju vakuum nastao u postkomunističkim državama prihvaćanjem temeljnih postulata demokratskoga društvenog uređenja (Šalaj, 2003). Stavljanjem naglaska na cjeloživotnu perspektivu, aktivnu i odgovornu ulogu građanina te multikulturalizam i inkluzivnost u središte dolazi ideja ujedinjene Europe vođene težnjama jedinstva, solidarnosti, poštovanja različitosti i jednakih mogućnosti. Nadalje, težnja da se GOO ugradi u temelje odgojno-obrazovnih sustava postkomunističkih država predstavlja odgovor na dva problema s kojim su se vlasti susrele, a to su: “nužnost suprotstavljanja rastućoj političkoj apatiji i nezainteresiranosti građana u etabliranim demokracijama, i potreba izgradnje demokratske političke kulture u novodemokratiziranim državama” (Šalaj, 2003, str. 133).

### ***Građanski odgoj i obrazovanje: što je to i zašto nam (ne)treba?***

Nalazimo se pred pitanjem *što je GOO?* Prije nego započnemo s izlaganjem glavnih teza ovoga rada ukratko želimo ukazati na terminološku raznolikost na području GOO-a koja je usko povezana s različitim načinima provedbe ovoga programa u različitim regijama i državama svijeta te ovisi o (nad)nacionalnim institucijama odgovornim za konceptualizaciju i provedbu programa građanskog odgoja i obrazovanja u praksi.

U tradiciji je zapadnoeuropske i američke literature izraz *Civic Education* – *građansko obrazovanje*, dok se u posljednje vrijeme prema terminologiji koju uvodi Vijeće Europe koristi termin *Education for Democratic Citizenship and Human Rights* [EDCHR] – *obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava*, koje se po toj klasifikaciji dalje dijeli na *obrazovanje za ljudska prava*, *političko obrazovanje*, *obrazovanje za mir* i *obrazovanje za demokraciju* (Batarello i sur., 2010, str. 15).

---

*građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građanina* skraćeno će se označavati kao Deklaracija.

Vezano uz pitanje različitih pristupa i naziva programa koji za cilj imaju razvitak građanske pismenosti slažemo se s Baketom i Čulum (2015, str. 5) koji navode da “analiza bujajuće literature (..) koja se bavi građanskim odgojem i obrazovanjem, ukazuje na konceptualno, terminološko, sadržajno i pojmovno nesuglasje, što svakako predstavlja izazov u prikazu aktualnog stanja i dosega obrazovnih programa u ovom području. Uvidom u (međunarodnu i domaću) literaturu tako se primjerice susrećemo s konceptima/pojmovima kao što su obrazovanje za demokratsko građanstvo, odgoj i obrazovanje za građansko društvo, obrazovanje za demokraciju, građanski odgoj, političko obrazovanje, građansko obrazovanje, odgoj za demokraciju, odgoj i obrazovanje za ljudska prava.”

Svako određenje GOO-a zauzima određenu poziciju na kontinuumu koji se kreće od shvaćanja GOO-a kao obrazovanja *o demokraciji* prema shvaćanju GOO-a *kao demokracije u praksi* (Alderson, 1999). Pa tako Dürr i suradnici (2002, str. 13) pišu: “Demokratsko građanstvo znatno je više od formalnopravno utvrđenih prava i odgovornosti. Ono obuhvaća širok spektar mogućih odnosa među pojedincima, grupama, udrugama, organizacijama i društvenim zajednicama. Obrazovanje za demokratsko građanstvo može se odvijati u školi, ali i izvan škole – na svim mjestima gdje se ljudi sastaju i u svim razdobljima čovjekova života.”

Druga skupina autora, koja se bavila pitanjima osiguranja kvalitete programa obrazovanja za demokratsko građanstvo, donosi drugačije određenje obrazovanja za demokratsko građanstvo. Za Birzeu i suradnike (2005, str. 24) “obrazovanje za demokratsko građanstvo (EDC) je skup praksi i aktivnosti usmjerenih ka tome da mlade ljude i odrasle bolje opremi za aktivno sudjelovanje u demokratskom životu preuzimanjem i ostvarivanjem svojih prava i odgovornosti u društvu. Drugim riječima, obrazovanje za demokratsko građanstvo znači učenje kako postati građanin i kako živjeti u demokratskom društvu.” Detaljniju eksplikaciju ove definicije pružaju sami autori pa pišu kako “ova radna definicija sugerira da EDC uključuje sljedeća obilježja: (a) to je iskustvo cjeloživotnog učenja; (b) njegov krajnji cilj je pripremiti pojedince i zajednice za građansko i političko sudjelovanje; (c) podrazumijeva poštivanje prava i prihvaćanje odgovornosti; i (d) vrijednosti kulturne i društvene raznolikosti. Ove četiri karakteristike naglašavaju činjenicu da je obrazovanje za demokratsko građanstvo, prije svega, glavni cilj obrazovne politike” (Birzea i sur., 2005, str. 24).

Vidimo da je preklapanje s određenjem Dürra i suradnika (2002) značajno budući se i u slučaju Birzea i suradnika (2005) GOO koncipira u cjeloživotnoj perspektivi s krajnjim ciljem u pripremi pojedinaca za aktivno i odgovorno sudjelovanje u životu zajednice. Pojavljuju se i određene razlike budući da Birzea i suradnici (2005), za razliku od Dürra i suradnika (2002), naglašavaju vrijednost

kulturne i društvene raznolikosti, te okreću prijašnje shvaćanje GOO-a kao jednog od cilja odgojno-obrazovnog sustava u shvaćanje GOO-a kao glavnog cilja odgojno-obrazovnih nastojanja na razini obrazovne politike. Možemo reći da u slučaju Dürra i suradnika (2002) nalazimo shvaćanje GOO-a kao obrazovanja *o demokraciji*, dok kod Birzea i suradnika (2005) vidljivim postaje shvaćanje GOO-a *kao demokracije u praksi* (Alderson, 1999).

U ovome radu preuzima se određenje GOO-a Marine Diković (2013, str. 76) koja kaže: “odgoj i obrazovanje za građanstvo posebno je područje odgoja i obrazovanja kojemu je cilj pripremiti informiranoga, aktivnoga i odgovornoga – osnaženoga (emancipiranoga) građanina koji će sudjelovanjem u procesu odlučivanja pridonositi učvršćenju i razvoju demokracije i građanskoga društva.” Ovo određenje GOO-a izrasta iz prije spomenutih određenja pa tako naglašava važnost informiranosti, aktivnosti, odgovornosti te u konačnici i emancipiranosti građana za razvoj funkcionalne demokracije. U nastavku rada prvo prikazujemo metodologiju, a potom rezultate kvalitativnoga istraživanja različitih kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj.

## **Metodologija istraživanja**

### ***Cilj***

Utvrđiti predstavlja li prva verzija službenoga kurikuluma GOO-a u izdanju Ministarstva znanosti i obrazovanja iz 2018. godine konačni rezultat nastojanja na razvoju kurikuluma GOO-a započetih 1999. godine ili proizvod zasebnih nastojanja upravljanih odvojeno od povijesnih nastojanja da se učenici obrazuju kao demokratski građani u Hrvatskoj?

### ***Hipoteze***

H1. Unutar kategorija kurikuluma GOO-a analiziranih matricom analize došlo je do značajnih promjena uslijed promjena na području obrazovne politike.

H2. Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje iz 2018. predstavlja rezultantu prijašnjih konceptualizacija GOO-a.

H3. Najveće razlike unutar promatranih kategorija bit će prisutne između kurikuluma GOO-a iz 2012. u izdanju Agencije za odgoj i obrazovanje te kurikuluma GOO-a iz 2018. godine u izdanju Ministarstva znanosti i obrazovanja.

## **Metoda**

Provedeno je kvalitativno istraživanje komparativnom metodom na kurikulumima Građanskoga odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Osnovni cilj komparativnih istraživanja jest “potraga za sličnostima i razlikama” (Mills, Van de Bunt, i De Bruijn, 2006, str. 621) te ovaj tip istraživanja predstavlja najadekvatniji način za realizaciju cilja te provjeru hipoteza ovoga istraživanja.

## **Instrument**

Za potrebe ovoga istraživanja konstruirana je matrica komparacije dokumenata unutar koje su, prema specifičnostima dokumenata određene kategorije koje, prema mišljenju autora ovoga rada, predstavljaju najvažnije elemente kurikuluma GOO-a. Matrica komparacije uključuje sljedeće kategorije prema kojima je urađena analiza: *naziv* – naziv promatranoga dokumenta; *struktura* – satnica i način izvođenja predmeta; *satnica* – opterećenje učenika u školskim satima; *vrednovanje* – odnosi se na način praćenja i ocjenjivanja učenika; *obveznost* – je li obavezan i kako je predmet uključen u odgojno-obrazovni proces; *sadržaj* – kako je definiran i određen sadržaj predmeta; *viđenje učenika* – kakav je položaj učenika u odgojno-obrazovnom procesu iz perspektive koju se preuzima u kurikulumu; *ishod* – razina i način definiranosti ishoda; *međupredmetna povezanost* – korelacija s ostalim nastavnim predmetima. Korištenim instrumentom su obuhvaćene sve razine potrebne za cjelovitu analizu i komparaciju dokumenata GOO-a te pružanje odgovora na pitanja i hipoteze koje ovo istraživanje postavlja.

## **Uzorak**

Uzorak istraživanja predstavljaju četiri kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja i to: kurikulum Građanskog odgoja i obrazovanja iz 2012. u izdanju Agencije za odgoj i obrazovanje, kurikulum Građanskog odgoja i obrazovanja iz 2016. godine u izdanju Stručne radne skupine za Građanski odgoj i obrazovanje u okviru Cjelovite kurikulumarne reforme, Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje – prijedlog nakon javne rasprave iz 2017. godine u izdanju Ministarstva znanosti i obrazovanja te Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u RH iz 2018. godine u izdanju Ministarstva znanosti i obrazovanja, koji ujedno predstavlja i prvu službenu verziju kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj.

## Rezultati

U ovom dijelu rada prikazat će se rezultati komparacije različitih kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj dobiveni korištenjem matrice komparacije. Izlaganje će slijediti zadanu formu: prvo će biti prikazana matrica komparacije dva kurikuluma GOO-a, a potom interpretacija dobivenih rezultata. Nakon što se svi odabrani kurikulumi GOO-a međusobno usporede prijeći će se na raspravu unutar koje će se dati odgovor na istraživačko pitanje te hipoteze.

Prikaz rezultata započinjemo matricom komparacije kurikuluma *Građanskog odgoja i obrazovanja* Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO) iz 2012. i *Nacionalnog kurikulumu međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)* Mesar i suradnika iz 2016. godine. (**Matrica 1.**)

Prvom matricom analize uspoređeni su navedeni dokumenti te su uočene određene sličnosti i razlike. Oba kurikulumu imaju isti naziv, obveznost, sadržaje i međupredmetnu povezanost. Razlike su uočene u strukturi, satnici, vrednovanju, viđenju učenika te postavljenom ishodu – od navedenih razlika one u strukturi su najznačajnije te će se stoga prve analizirati.

Dok se u Kurikulumu iz 2012. GOO realizira kroz četiri ciklusa, međupredmetno i kao poseban izborni predmet, u Kurikulumu iz 2016. GOO realizira se kroz tri domene, pet ciklusa i integrirano u predmetnim kurikulumima. Vidljiv je odmak od ideje GOO-a kao posebnoga nastavnog predmeta, iako istraživanja na području GOO-a pokazuju kako je upravo predmetna realizacija GOO-a najuspješnija, tj. daje najbolje i najdugotrajnije rezultate (Cabezudo i sur., 2012; Sinclair, 2004). Nadalje, koncipiranje GOO-a kao međupredmetne teme dovodi ga u podređeni položaj u hijerarhiji nastavnih predmeta što za posljedicu ima deprofesionalizaciju realizatora programa GOO-a, koji su eksperti za svoja matična područja, ali ne i za područje GOO-a.

Nadalje, u kurikulumu iz 2016. nije određena satnica za GOO što nije slučaj s kurikulumom GOO-a iz 2012. unutar kojeg je satnica eksplicitno naznačena, već se navodi da “načini uključivanja učenika, kao i realizacija odgojno-obrazovnih procesa, ovisе o okruženju u kojem žive te o motiviranosti i zainteresiranosti za uključivanje u život zajednice” (Mesar i sur., 2016, str. 5). Na ovaj način GOO se koncipira kao element za popunjavanje ‘praznog hoda’ u nastavnom procesu, a ne autonomna cjelina znanja, sposobnosti i vještina koja tijekom školske godine treba realizirati s učenicima.

Dok je u kurikulumu GOO-a iz 2012. vrednovanje zamišljeno kao kombinacija brojčanih i opisnih ocjena u sklopu predmeta u kojemu je pojedina tema ili područje GOO-a realizirano, u kurikulumu GOO-a iz 2016. vrjednovanje je koncipirano znatno drugačije. Predloženo je više oblika vrjednovanja, pa se

### Matrica analize 1.

Usporedba dokumenata AZOO (2012) i Mesar i sur. (2016)

KATEGORIJA	ANALIZIRANI KURIKULUM 1	ANALIZIRANI KURIKULUM 2
<b>Naziv</b>	HRVATSKA (AZOO, 2012) Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)	HRVATSKA (Mesar i sur., 2016) Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)
<b>Struktura</b>	4 ciklusa Međupredmetno, izvannastavno 7. i 8. razred međupredmetno i izborni predmet 3. i 4. razred SS – modularno, izvannastavno	3 domene (ljudska prava, demokracija, civilno društvo) 5 ciklusa Integrirano u predmetnim kurikulumima
<b>Satnica</b>	Osnovna škola: 1.-6. razred (20+15) sati 7.-8. razred (35 obvezno+35 izborni premet) sati	Načini uključivanja učenika, kao i realizacija odgojno-obrazovnih procesa, ovise o okruženju u kojem žive te o motiviranosti i zainteresiranosti za uključivanje u život zajednice. Zbog toga će svaki odgajatelj i učitelj prilagoditi sadržaj iz domene na način koji će najbolje odgovarati okruženju u kojem se nalazi i nastavnomu predmetu koji poučava.
<b>Vrednovanje</b>	Brojčanim (1-5) i opisnim ocjenama u sklopu predmeta u kojemu je pojedina tema ili područje vrednovano.	Na kraju svakoga ciklusa provodi se vanjsko vrednovanje. Vještine se provjeravaju primjenom stečenih znanja u konkretnim svakodnevnim situacijama iz života s pomoću liste procjene po kriterijima (checking lists). Specifični načini provjere vještina u Građanskome odgoju i obrazovanju razine su uključivosti u aktivnostima: istraživanje, simulacije, realizacija projekata, provođenje humanitarnih akcija i volontiranje. O ostvarivanju odgojno-obrazovnih očekivanja iz međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje učitelji opisnim izvješćem na kraju svakoga ciklusa utvrđuju razinu dostignutih učeničkih postignuća (dodatak svjedodžbi).

KATEGORIJA	ANALIZIRANI KURIKULUM 1	ANALIZIRANI KURIKULUM 2
<b>Obveznost</b>	HRVATSKA (AZOO, 2012) Obvezan međupredmetno	HRVATSKA (Mesar i sur., 2016) Obvezan međupredmetno
<b>Sadržaj</b>	Ima svoje sadržaje određene kurikulumom	Ima svoje sadržaje određene kurikulumom
<b>Viđenje učenika</b>	Nositelj prava i odgovornosti u školi, a potom i kao nositelj prava i odgovornosti u sklopu širih zajednica kojima pripada.	Učenik koji je aktivan u društvenoj zajednici. Društveno korisnim aktivnostima rješava konkretne društvene probleme.
<b>Ishod</b>	Jasno definiran: "Učenik kao emancipirani i društveno angažirani građanin različitih zajednica u kojima ima status nositelja prava i odgovornosti."	Mnogostruk i jednoznačno definiran: 1. razvijati građansku kompetenciju 2. usvojiti znanja o ljudskim pravima, dužnostima i odgovornostima građanina, političkim konceptima, procesima i političkim sustavima, te obilježjima demokratske zajednice i načinima sudjelovanja u njezinu političkome i društvenome životu 3. promicati demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja cjelovitoga iskustva aktivnoga građanstva 4. razvijati odgovornost, uvažavanje različitosti i solidarnost kao temeljne vrijednosti u demokratskome školskom ozračju i široj demokratskoj zajednici.
<b>Međupredmetna povezanost</b>	Proteže se u svim predmetima i izvannastavnim aktivnostima.	Proteže se u svim predmetima i izvannastavnim te izvanskoljskim aktivnostima.

tako pojavljuju vanjsko vrjednovanje<sup>5</sup> na kraju svakog ciklusa i vrjednovanje vještina “primjenom stečenih znanja u konkretnim svakodnevnim situacijama iz života s pomoću liste procjene po kriterijima (*checking lists*). Specifični načini provjere vještina u Građanskome odgoju i obrazovanju razine su uključenosti u aktivnostima: istraživanje, simulacije, realizacija projekata, provođenje humanitarnih akcija i volontiranje” (Mesar i sur., 2016, str. 34). Vrjednovanje se provodi kontinuirano i individualizirano (korištenjem učeničkih mapa, Mesar i sur., 2016, str. 34). I konačno, “učitelji opisnim izvješćem na kraju svakoga ciklusa utvrđuju razinu dostignutih učeničkih postignuća (dodatak svjedodžbi)” (Mesar i sur., 2016, str. 34).

Analizom razlika u predloženim načinima vrjednovanja između kurikuluma GOO-a iz 2012. i 2016. očita je promjena naglaska. Dok je u kurikulumu GOO-a iz 2012. predloženo brojčano ocjenjivanje u kurikulumu GOO-a iz 2016. predloženo je opisno vrjednovanje ostvarenosti odgojno-obrazovnih očekivanja (realizira se na kraju svakog ciklusa) čiji zaključci se učenicima i roditeljima prezentiraju u obliku dodatka svjedodžbi. U odmaku od brojčanog prema opisnom ocjenjivanju, te uvođenjem dodatka svjedodžbi vidljiva su nastojanja usmjerena prema preuzimanja praksi vrjednovanja koje se (najčešće) koriste u alternativnim školama (Matijević, 2001). Ovaj zaključak potvrđuje prije iznesenu tvrdnju kako se GOO koncipira tako da mu se onemogućava zauzimanje odgovarajućega mjesta unutar hijerarhije školskih predmeta budući da učenici (a često i nastavnici) ‘ozbiljnima’ smatraju isključivo one školske predmete koji se vrjednuju brojčanim ocjenama (Grgin, 1986; 2001; Matijević, 2004).

Viđenje učenika je sljedeća kategorija u kojoj je uočena razlika. U kurikulumu GOO-a iz 2012. učenik je shvaćen kao “nositelj prava i odgovornosti” (AZOO, 2012, str. 6) dok je u kurikulumu GOO-a iz 2016. shvaćen kao onaj koji je “aktivan u društvenoj zajednici” i “društveno korisnim aktivnostima rješava konkretne društvene probleme” (Mesar i sur., 2016, str. 31). Odmak od shvaćanja učenika kao nositelja prava prema učeniku koji je aktivan u zajednici i usmjeren na društveno korisne aktivnosti ukazuje na instrumentalizirano shvaćanje učenika. Ovakvo shvaćanje, na implicitnoj razini, učenicima negira pravo na aktivno samoodređenje usmjereno prema kritici postojećega društva i stanja u njemu, a kao zamjenu nudi okvir za uklapanje u postojeće društvo s konzervativnom vizijom na umu. Posljednju razliku između analiziranih kurikuluma GOO-a iz 2012. i 2016. uočavamo u ishodu koji postavljaju i nastoje ostvariti.

<sup>5</sup> Nije definirano tko bi trebao provoditi vanjsko vrednovanje pa autori ovoga rada pretpostavljaju kako se misli na NCVVO.

Ishod kurikuluma GOO-a iz 2012. jasno je i jednoznačno definiran i to kako slijedi: “učenik kao emancipirani i društveno angažirani građanin različitih zajednica u kojima ima status nositelja prava i odgovornosti” (AZOO, 2012, str. 7). No, ovaj cilj nije u dovoljno operacionaliziran te stoga za odgojno-obrazovnu praksu nije od velike koristi (Poljak, 1991). U kurikulumu iz 2016. odgojno-obrazovni ishod učenja i poučavanja GOO-a je višestruk (postavljena su četiri cilja) i jednoznačno operacionaliziran u skladu s preuzetom kurikulumskom orijentacijom planiranju odgojno-obrazovnoga procesa (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010; Marsh, 1994). U ovome području došlo je do napretka budući da jednoznačno operacionalizirani odgojno-obrazovni ciljevi predstavljaju ishodišnu točku vrjednovanja provedbe, te kontinuiranog usavršavanja kurikuluma GOO-a. Ishodi na odgovarajući način operacionaliziraju domene ostvarenja GOO-a te na taj način pridonose unutarnjoj koherentnosti kurikuluma.

Prikaz rezultata istraživanja nastavljamo matricom komparacije *Nacionalnog kurikuluma međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)* Mesar i suradnika iz 2016. godine i *Nacionalnog kurikuluma međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)* Ministarstva znanosti i obrazovanja (MZO) iz 2017. godine. (**Matrica 2.**)

Drugom matricom analize uspoređeni su navedeni dokumenti te su uočene određene sličnosti i razlike. Dio koji se odnosi na sličnosti značajno je veći što je i razumljivo budući da prijedlog kurikuluma GOO-a iz 2017. predstavlja završnu fazu prijašnjega prijedloga iz 2016. godine. Oba kurikuluma imaju isti naziv, strukturu, satnicu, viđenje učenika, obveznost, sadržaje, način vrednovanja te međupredmetnu povezanost. Razlike su uočene jedino kod ishoda. U nastavku ovoga rada ukratko ćemo elaborirati zapažene razlike u području ishoda.

Kod oba su kurikuluma navedena četiri cilja učenja i poučavanja, a razliku nalazimo kod trećeg cilja. U prijedlogu kurikuluma iz 2016. ovaj cilj je “promicati demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja cjelovitoga iskustva aktivnoga građanstva” (Mesar i sur., 2016, str. 4). U prijedlogu kurikuluma iz 2017. ovaj je cilj “promicati vrijednosti ljudskih prava (ljudsko dostojanstvo, slobodu, ravnopravnost i solidarnost), demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja cjelovitoga iskustva aktivnoga građanstva” (MZO, 2017, str. 5). U kurikulumu GOO-a iz 2017. godine pojavljuju se “vrijednosti ljudskih prava” i potreba da se iste promiču unutar odgojno-obrazovnoga sustava. Postavlja se pitanje kako objasniti ovu promjenu?

**Matrica analize 2. Usporedba dokumenata Mesar i sur. (2016) i MZO (2017)**

	<b>ANALIZIRANI KURIKULUM 1</b>	<b>ANALIZIRANI KURIKULUM 2</b>
<b>KATEGORIJA</b>	HRVATSKA (Mesar i sur., 2016)	HRVATSKA (MZO, 2017)
<b>Naziv</b>	Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)	Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)
<b>Struktura</b>	3 domene (ljudska prava, demokracija, civilno društvo) 5 ciklusa Integrirano u predmetnim kurikulumima	3 domene (ljudska prava, demokracija, civilno društvo) 5 ciklusa Integrirano u predmetnim kurikulumima
<b>Satnica</b>	Načini uključivanja učenika, kao i realizacija odgojno-obrazovnih procesa ovise o okruženju u kojem žive te o motiviranosti i zainteresiranosti za uključivanje u život zajednice. Zbog toga će svaki odgajatelj i učitelj prilagoditi sadržaj iz domene na način koji će najbolje odgovarati okruženju u kojem se nalazi i nastavnomu predmetu koji poučava.	Načini uključivanja učenika, kao i realizacija odgojno-obrazovnih procesa, ovise o okruženju u kojem žive te o motiviranosti i zainteresiranosti za uključivanje u život zajednice. Zbog toga će svaki odgajatelj i učitelj prilagoditi sadržaj iz domene na način koji će najbolje odgovarati okruženju u kojem se nalazi i nastavnom predmetu koji poučava.
<b>Vrednovanje</b>	Na kraju svakoga ciklusa provodi se vanjsko vrednovanje. Vještine se provjeravaju primjenom stečenih znanja u konkretnim situacijama iz života s pomoću liste procjene (checking lists). Specifični načini provjere vještina u Građanskome odgoju i obrazovanju razine su uključenosti u aktivnostima: istraživanje, simulacije, realizacija projekata, provođenje humanitarnih akcija i volontiranje. O ostvarivanju odgojno-obrazovnih očekivanja iz međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje učitelji opisnim izvješćem na kraju svakoga ciklusa utvrđuju razinu dostignutih učeničkih postignuća (dodatak svjedodžbi).	Na kraju svakoga ciklusa provodi se vanjsko vrednovanje. Vještine se provjeravaju primjenom stečenih znanja u konkretnim svakodnevnim situacijama iz života s pomoću liste procjene po kriterijima (checking lists). Specifični načini provjere vještina u Građanskome odgoju i obrazovanju razine su uključenosti u aktivnostima: istraživanje, simulacije, realizacija projekata, provođenje humanitarnih akcija i volontiranje. Vrednovanje znanja provodi se provjerom usvojenosti činjenica i pojmova. Specifični načini provjere znanja u Građanskome odgoju i obrazovanju strukturirani su i polustrukturirani razgovori, pojmovna mreža, eseji, priprema realizacije projekata, istraživanja.

ANALIZIRANI KURIKULUM 1	ANALIZIRANI KURIKULUM 2
<b>KATEGORIJA</b> HRVATSKA (Mesar i sur., 2016)	HRVATSKA (MZO, 2017)
<b>Vrednovanje (nastavak)</b> Učenici su aktivno uključeni u proces vrednovanja. Osposobljavaju se za samoprocjenu te postavljanje individualnih ciljeva učenja.	Kontinuirano praćenje i bilježenje informacija o napretku svakoga učenika temelji se na uvažavanju individualnih razlika te poticanju samostalnosti i aktivnosti u radu. Time se ostvaruje važan dio vrednovanja – praćenje razvoja učenikove osobnosti (učenička mapa). Učenici su aktivno uključeni u proces vrednovanja. Osposobljavaju se za samoprocjenu te postavljanje individualnih ciljeva učenja.
<b>Obveznost</b>	Obvezan međupredmetno
<b>Sadržaj</b>	Ima svoje sadržaje određene kurikulumom
<b>Viđenje učenika</b>	Učenik koji je aktivan u društvenoj zajednici Mnogostruk i jednoznačno definiran: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. razvijati građansku kompetenciju</li> <li>2. usvojiti znanja o ljudskim pravima dužnostima, odgovornostima građanina, političkim konceptima, procesima i političkim sustavima, te obilježjima demokratske zajednice i načinima sudjelovanja u njezinu političkome i društvenome životu</li> <li>3. promicati demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja cjelovitoga iskustva aktivnoga građanstva</li> <li>4. razvijati odgovornost, uvažavanje različitosti i solidarnost kao temeljne vrijednosti u demokratskome školskom ozračju i široj demokratskoj zajednici.</li> </ol>
<b>Ishod</b>	Učenik koji je aktivan u društvenoj zajednici Mnogostruk i jednoznačno definiran: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. razvijati građansku kompetenciju</li> <li>2. usvojiti znanja o ljudskim pravima političkim konceptima, procesima i političkim sustavima, te obilježjima demokratske zajednice i načinima sudjelovanja u njezinu političkome i društvenome životu</li> <li>3. promicati vrijednosti ljudskih prava (ljudsko dostojanstvo, slobodu, ravnopravnost i solidarnost), demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja cjelovitoga iskustva aktivnoga građanstva</li> <li>4. razvijati temeljne vrijednosti u demokratskome školskom ozračju i široj demokratskoj zajednici, posebice etičnost, moralnost, vrijednosti obitelji i braka.</li> </ol>
<b>Međupredmetna povezanost</b>	Proteže se u svim predmetima i izvannastavnim aktivnostima.

Ovom pitanju možemo pristupiti na više načina. Prvo, možemo pretpostaviti kako je u prvotnom kurikulumu GOO-a iz 2016. formulacija ljudskih prava izostala na eksplicitnoj no bila je očita na implicitnoj razini obrazovne politike (Heck, 2004; Sahlberg, 2015), a kurikulum iz 2017. ovu je dvojbu otklonio eksplicitnim navođenjem ljudskih prava u tekstu. Druga mogućnost je da se eksplicitnim navođenjem ljudskih prava željela osnažiti pozicija domene ljudskih prava unutar prijedloga GOO-a iz 2017. godine (MZO, 2017, str. 10). No, odmah nam se nameće pitanje zašto bi MZO željelo osnažiti poziciju domene ljudskih prava? Znači li to da u Hrvatskoj dolazi do kršenja ljudskih prava pojedinih građanina i/ili skupina građana i građanki?

Analizom dokumenata o stanju ljudskih prava u Republici Hrvatskoj za period od 2016. do 2019. godine utvrđeno je kako su 2016. godine “najznačajnija kršenja ljudskih prava bila socijalna diskriminacija i slučajevi nasilja usmjerenog prema pripadnicima etničkih manjina (...), ženama i djeci” (BDHRL, 2016, str. 1). U 2017. godini “najznačajnija kršenja ljudskih prava uključivala su ograničenja slobode izražavanja i slobode medija te nasilje usmjereno prema novinarima i korupciju” (BDHRL, 2017, str. 1). U 2017. godini u Hrvatskoj je, uz ekonomsku stagnaciju, “sve prisutnija snažna polarizacija na konzervativne i liberalne vrijednosti, što se neminovno odražava i na razumijevanje ljudskih prava koje je, uslijed takvih društvenih okolnosti, postalo izuzetno politički opterećeno pitanje” (Novosel, 2018, str. 9).

Prema svjetskom izvještaju *Human Rights Watcha* (HRW, 2019) najznačajnija kršenja ljudskih prava 2018. godine u Hrvatskoj uključuju deportaciju tražitelja azila u Bosnu i Hercegovinu te “uskraćivanje pristupa postupku azila.” Nadalje HRW navodi kako i “10 godina nakon što je Hrvatska ratificirala UN-ovu *Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom* (CRPD), na tisuće odraslih osoba i djece s teškoćama u razvoju i dalje su zatočeni u odvojenim ustanovama” (HRW, 2019). S obzirom da ljudska prava nisu tema koja lako ulazi u medijski prostor i javno-političke rasprave u Hrvatskoj naglašavanje ljudskih prava u kurikulumu GOO-a iz 2017. predstavlja pokušaj da se putem odgojno-obrazovnog sustava kod učenika počne razvijati svijest te započne proces usvajanja znanja, vrijednosti i sposobnosti vezanih uz aktivno življenje zakonski zagaraniranih vlastitih i tuđih prava (Polić, 2017).

Prikaz rezultata istraživanja privodimo kraju matricom komparacije *Nacionalnog kurikuluma međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)* Ministarstva znanosti i obrazovanja (MZO) iz 2017. godine i *Kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne škole i gimnaziju u RH* (MZO) iz 2018. godine. (**Matrica 3.**)

## Matrica analize 3. Usporedba dokumenata MZO (2017) i MZO (2018)

KATEGORIJA	ANALIZIRANI KURIKULUM 1	ANALIZIRANI KURIKULUM 2
<b>Naziv</b>	HRVATSKA (MZO, 2017) Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO)	HRVATSKA (MZO, 2018) Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u RH
<b>Struktura</b>	3 domene (ljudska prava, demokracija, civilno društvo) 5 ciklusa Integrirano u predmetnim kurikulumima	3 domene (ljudska prava, demokracija, civilno društvo) 5 ciklusa Integrirano u predmetnim kurikulumima
<b>Satnica</b>	Načini uključivanja učenika, kao i realizacija odgojno-obrazovnih procesa, ovise o okruženju u kojem žive te o motiviranosti i zainteresiranosti za uključivanje u život zajednice. Zbog toga će svaki odgajatelj i učitelj prilagoditi sadržaj iz domene na način koji će najbolje odgovarati okruženju u kojem se nalazi i nastavnom predmetu koji poučava.	Načini uključivanja učenika, kao i realizacija odgojno-obrazovnih procesa, ovise o okruženju u kojem žive te o motiviranosti i zainteresiranosti za uključivanje u život zajednice. Zbog toga će svaki odgajatelj i učitelj prilagoditi sadržaj iz domene na način koji će najbolje odgovarati okruženju u kojem se nalazi i nastavnom predmetu koji poučava.
<b>Vrednovanje</b>	Na kraju svakoga ciklusa provodi se vanjsko vrednovanje. Vještine se provjeravaju primjenom stečenih znanja u konkretnim svakodnevnim situacijama iz života s pomoću liste procjene po kriterijima ( <i>checking lists</i> ). Specifični načini provjere vještina u Građanskome odgoju i obrazovanju razine su uključivanje, simulacije, realizacija projekata, provođenje humanitarnih akcija i volontiranje. Vrednovanje znanja provodi se provjerom usvojenosti činjenica i pojmova. Specifični načini provjere znanja u Građanskome odgoju i obrazovanju strukturirani su i polustrukturirani razgovori, eseji, priprema realizacije projekata, istraživanja.	Na kraju svakoga ciklusa provodi se vanjsko vrednovanje. Vještine se provjeravaju primjenom stečenih znanja u konkretnim svakodnevnim situacijama iz života s pomoću liste procjene po kriterijima ( <i>checking lists</i> ). Specifični načini provjere vještina u Građanskome odgoju i obrazovanju razine su uključivanje, simulacije, realizacija projekata, provođenje humanitarnih akcija i volontiranje. Vrednovanje znanja provodi se provjerom usvojenosti činjenica i pojmova. Specifični načini provjere znanja u Građanskome odgoju i obrazovanju strukturirani su i polustrukturirani razgovori, eseji, priprema realizacije projekata, istraživanja.

<b>Vrednovanje (nastavak)</b>	Kontinuirano praćenje i bilježenje informacija o napretku svakoga učenika temelji se na uvažavanju individualnih razlika te poticanju samostalnosti i aktivnosti u radu. Time se ostvaruje važan dio vrednovanja – praćenje razvoja učenikove osobnosti (učenička mapa).	Kontinuirano praćenje i bilježenje informacija o napretku učenika temelji se na uvažavanju individualnih razlika te poticanju samostalnosti i aktivnosti u radu. Time se ostvaruje važan dio vrednovanja – praćenje razvoja učenikove osobnosti (učenička mapa).
	Učenici su aktivno uključeni u proces vrednovanja. Osposobljavaju se za samoprocjenu te postavljanje individualnih ciljeva učenja.	Učenici su aktivno uključeni u proces vrednovanja. Osposobljavaju se za samoprocjenu te postavljanje individualnih ciljeva učenja.
<b>Obveznost</b>	Obvezan međupredmetno.	Obvezan međupredmetno.
<b>Sadržaj</b>	Ima svoje sadržaje određene kurikulumom.	Ima svoje sadržaje određene kurikulumom.
<b>Vidjenje učenika</b>	Učenik koji je aktivan u društvenoj zajednici.	Učenik koji je aktivan u društvenoj zajednici.
<b>Ishod</b>	<p>Opći cilj: Osposobiti i osnažiti učenike za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge. To podrazumijeva odgovorne članove razredne, školske, lokalne, nacionalne, europske i globalne zajednice.</p> <p>Mnogostruk i jednoznačno definiran:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. razvijati građansku kompetenciju</li> <li>2. usvojiti znanja o ljudskim pravima, političkim konceptima, procesima i političkim sustavima, te obilježjima demokratske zajednice i načinima sudjelovanja u njezinu političkome i društvenome životu</li> <li>3. promicati vrijednosti ljudskih prava (ljudsko dostojanstvo, slobodu, ravnopravnost i solidarnost), demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja aktivnoga građanstva</li> </ol>	<p>Opći cilj: Osposobiti i osnažiti učenike za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge. To podrazumijeva odgovorne članove razredne, školske, lokalne, nacionalne, europske i globalne zajednice.</p> <p>Mnogostruk i jednoznačno definiran:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. razvijati građansku kompetenciju</li> <li>2. usvojiti znanja o ljudskim pravima, političkim konceptima, procesima i političkim sustavima, te obilježjima demokratske zajednice i načinima sudjelovanja u njezinu političkome i društvenome životu</li> <li>3. promicati vrijednosti ljudskih prava (ljudsko dostojanstvo, slobodu, ravnopravnost i solidarnost), demokratska načela u zajednici unutar i izvan školskoga života, razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja te komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje u procesu oblikovanja aktivnoga građanstva</li> </ol>
<b>Ishod (nastavak)</b>	4. razvijati temeljne vrijednosti u demokratskome školskom ozračju i široj demokratskoj zajednici, posebice etičnost, moralnost, vrijednosti obitelji i braka.	4. razvijati temeljne vrijednosti u demokratskome školskom ozračju i široj demokratskoj zajednici, posebice etičnost, moralnost, vrijednosti obitelji i braka.
<b>Međupredmetna povezanost</b>	Proteže se u svim predmetima i izvannastavnim aktivnostima.	Proteže se u svim predmetima i izvannastavnim aktivnostima.

Analizirani su dokumenti identični što je vidljivo iz njihove komparacije prikazane u trećoj matrice analize, stoga možemo zaključiti kako nije došlo ni do kakvih značajnih promjena među analiziranim kurikulumima.

Nakon završetka prikaza rezultata komparativnoga istraživanja različitih kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj prelazimo na raspravu u kojoj ćemo analizirati dobivene rezultate i odgovoriti na istraživačko pitanje te hipoteze postavljene u ovome istraživanju.

## Rasprava

Nakon provedene analize tri kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj utvrdili smo kako je došlo do značajnih promjena unutar nekih od promatranih kategorija: najznačajnije su promjene u strukturi između kurikuluma GOO-a iz 2012. i kurikuluma iz 2016. Promjena u strukturi odnosi se na odmak od ideje GOO-a kao posebnoga predmeta što je zadržano i u posljednjoj verziji kurikuluma iz 2018. godine. Zbog navedenoga, treća se hipoteza odbacuje. Postavlja se pitanje zašto se kurikulum GOO-a realizira međupredmetno kada istraživanja pokazuju kako se ishodi kurikuluma GOO-a ostvaruju u najvećem opsegu kada se sadržaj realizira putem zasebnoga predmeta (Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W, 2001)? Odgovor na ovo pitanje može biti raznolik.

GOO se može realizirati međupredmetno jer kreatori obrazovne politike zastupaju mišljenje kako se sadržaj GOO-a na ovaj način može unijeti u nacionalni kurikulum bez opterećenja učenika i nastavnika dodatnim predmetom. Nadalje, odluka za međupredmetnu realizaciju kurikuluma GOO-a može predstavljati težnju za interdisciplinarnim pristupom odgojno-obrazovnim fenomenima (Beroš, 2018). Konačno, kreatori obrazovne politike mogu smatrati kako je sklop znanja, sposobnosti i vrijednosti sadržan u kurikulumu GOO-a i suviše kompleksan da bi se mogao obrađivati unutar jednog predmeta. A tu je i pitanje nastavnika koji bi trebali realizirati kurikulum GOO-a; ako se GOO koncipira kao zaseban predmet, koji je profil nastavnika kompetentan za realizaciju kurikuluma?

Analizirani kurikulumi ne pružaju odgovor na postavljeno pitanje iz čega slijedi kako će se pitanje selekcije nastavnika rješavati ili po principu motivacije određenoga nastavnika za realizaciju kurikuluma GOO-a ili će ga na to primorati ravnatelj. Naravno, i stručni suradnici pedagozi potencijalno bi mogli realizirati kurikulum GOO-a. No, do dobivanja statusa 'legitimnog znanja' (Apple, 2006; 2012) GOO-a može doći isključivo procesom profesionalizacije nastavnika za realizaciju kurikuluma GOO-a. Vidimo kako su pitanja *kako* i *tko* vezana uz realizaciju kurikuluma GOO-a međusobno povezana, stoga su, prema

mišljenju autora ovog rada, potrebne dvije promjene i to u pripremi budućih nastavnika/profesora na sveučilišnoj razini (Diković, 2011) ako želimo da nastava GOO-a bude profesionalna (Sahlberg, 2015) te realizacija GOO-a kao zasebnog predmeta kako bi GOO osigurao legitimnost u hijerarhiji nastavnih predmeta. Realizacija GOO-a kao međupredmetne teme i nejasnoće vezane uz nastavnike koji bi ga trebali u praksi provoditi predstavljaju konstantu u svim analiziranim kurikulumima, konstantu iz koje se može iščitati nevoljkost *vrhuške* obrazovne politike za implementaciju GOO-a utemeljenoga na shvaćanju učenika kao kritičkih subjekata odgojno-obrazovnoga procesa te društva.

O pitanju vrjednovanja analizirani su kurikulumi, izuzev kurikuluma iz 2012., konzistentni u preuzimanju opisnoga, a ne brojčanoga vrjednovanja. Iako se slažemo kako GOO treba vrjednovati opisno, javlja se jedan problem. Problem je vezan uz status GOO-a čija se podređena pozicija unutar strukture nastavnih predmeta na ovaj način dodatno ističe. U trenutačnoj konstelaciji i dok ne nastupi odmak od brojčanoga ocjenjivanja barem na razini osnovne škole, GOO bi trebalo vrjednovati i brojčano i opisno. No, vrjednovanje nije najvažnija kategorija među analiziranim kategorijama; budući da se učenici nalaze u središtu odgojno-obrazovnoga procesa važnije je viđenje učenika kojima je GOO i namijenjen.

U periodu proteklom između kreiranja kurikuluma GOO-a iz 2012. i 2016. došlo je do pomaka s učenika kao nositelja prava prema društveno aktivnom učeniku, a ova orijentacija je zadržana i u kurikulumima iz 2017. te 2018. godine. Postavlja se pitanje je li došlo do pomaka usmjerenog od prava prema odgovornosti ili od prava prema obvezama? Dok kurikulum iz 2012. godine učenike shvaća kao "nositelje prava i odgovornosti" (AZOO, 2012, str. 6), kurikulum iz 2016. zaustavlja se na društvenoj odgovornosti i aktivnosti učenika čime prava dobivaju sekundarnu ulogu. Ako se promotri odgojno-obrazovni sustav u cjelini, postavlja se pitanje kolika su prava učenika (obveza i odgovornosti svakako imaju dovoljno)? Prava učenika nisu izražena u dovoljnoj mjeri, a kada i jesu, to je najčešće na legislativnoj i teorijskoj a ne praktičnoj razini. Naime, nastojanja političkih elita na demokratskoj konsolidaciji, razvoju i stabilnosti društva su zanemariva (Spajić-Vrkaš, 2014), a često i kontraproduktivna. U društvu koje njeguje kulturu *jednakijih među jednakima* diskurs prava i odgovornosti često se pretvara u diskurs apsurdna i groteske.

Kod sljedeće analizirane kategorije – ishoda učenja – uočljiv je znatan napredak budući da je u kurikulumu iz 2012. godine cilj u nedovoljnoj mjeri operacionaliziran, što nije slučaj u kurikulumu iz 2016. godine u kojem je cilj jednoznačno definiran u skladu s kurikulumskom orijentacijom planiranju i programiranju odgojno-obrazovnoga procesa. Nadalje, u kurikulumu iz 2017. ponovno dolazi do promjene u kategoriji cilja GOO-a. Ovog puta uvodi se do

tada neprisutna vrijednost ljudskih prava i potreba da ih se promiče unutar odgojno-obrazovnoga sustava. Kao što je u interpretaciji ove promjene u radu već napisano navedena promjena predstavlja pokušaj da se putem odgojno-obrazovnoga sustava razvije u prvom redu svijest o ljudskim pravima kod mladih, a potom sklop znanja, sposobnosti i vrijednosti koji bi poticali kulturu ljudskih prava kao temeljnu osobnu i socijalnu vrijednost. Ova promjena je pozitivna, no za sobom ponovno povlači pitanje *tko* će realizirati kurikulum GOO-a te kako je pripremljen, tj. pitanje inicijalnoga obrazovanja budućih nastavnika GOO-a, bilo da se sadržaj realizira međupredmetno ili predmetno. Upravo prikazana analiza ukazuje da je tijekom razvoja različitih kurikuluma GOO-a unutar kategorija *strukture, satnice, vrjednovanja, viđenja učenika te ishoda* došlo do značajnijih promjena. I konačno, u kurikulumu GOO-a iz 2018. nije došlo ni do kakve promjene unutar kategorije cilja.

Sada se postavlja pitanje kontinuiteta nastojanja vezanih uz GOO u periodu između 2012. i 2018. godine. Nacionalni kurikulum GOO-a iz 2018. predstavlja značajan odmak od kurikuluma iz 2012. te 2016. godine, dok to nije slučaj s kurikulumom iz 2017. godine. Zbog navedenoga, druga hipoteza djelomično je potvrđena, a ovakav zaključak jednostavno je objasniti. Budući da su kurikulumi iz 2012. i 2016. godine bili eksperimentalni jasno je da je nastupio odmak s prvom službenom verzijom kurikuluma u izdanju MZO-a. Stoga na pitanje predstavlja li Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje rezultantu prijašnjih nastojanja ili odmak od prijašnjih konceptualizacija GOO-a kažemo da kurikulum GOO-a iz 2018. predstavlja konačnu verziju prvog službenog kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj koja korespondira u značajnoj mjeri s kurikulumom iz 2017. te predstavlja značajan odmak od kurikuluma iz 2012. te 2016. godine. Navedenu tvrdnju potkrepljuju rezultati analize iznesene u ovom radu koji pokazuju da su kurikulumi GOO-a iz 2017. i 2018. godine identični, tj. da nije došlo ni do kakve značajne promjene među analiziranim kurikulumima. No, kako bi na zadovoljavajući način mogli odgovoriti na pitanje kontinuiteta u razvoju kurikuluma GOO-a treba pričekati (u bliskoj ili daljnjoj budućnosti otvoreno je pitanje) novu verziju kurikuluma GOO-a. I konačno, budući da su očite značajne razlike između kurikuluma iz 2012. i kurikuluma iz 2018. godine postavlja se pitanje kakav je utjecaj obrazovne politike na uočene promjene? Budući da je u trenutku nastanka kurikuluma iz 2012. zemljom upravljala koalicijska vlada na čelu s SDP-om, a u trenutku nastanka kurikuluma iz 2017. te 2018. koalicijska vlada na čelu s HDZ-om, dio utvrđenih promjena pripisuje se razlikama u ideološko-interesnim orijentacijama navedenih političkih grupacija koje su utjecale na smjer obrazovne politike, stoga se prva hipoteza smatra potvrđenom.

## Zaključci

Građanski odgoj i obrazovanje predstavlja konstantu obrazovnih nastojanja na globalnoj razini kojih i Hrvatska teži biti sudionik. S obzirom na to da Hrvatska predstavlja mladu demokraciju koja zahtijeva politički pismene građane u ovome radu analizirali smo razvojni put različitih kurikuluma GOO-a, započevši s kurikulumom GOO-a iz 2012. godine a završenim prvim službenim kurikulumom GOO-a u Hrvatskoj u izdanju Ministarstva znanosti i obrazovanja 2018. godine. Preuzimajući shvaćanje GOO-a koje naglašava važnost informiranosti, aktivnosti, odgovornosti te emancipiranosti pojedinca istaknuta je potreba obrazovanja učenika *o demokraciji i za demokraciju*.

U ovome radu prikazano je kvalitativno istraživanje tri kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj provedeno matricom komparacije dokumenata za usporedbu relevantnih kategorija kurikuluma. Odabrane su sljedeće kategorije: *naziv, struktura, satnica, vrjednovanje, obveznost, sadržaj, viđenje učenika, ishod te međupredmetna povezanost*. Nakon provedene analize zaključujemo kako je došlo do značajnih promjena unutar nekih od promatranih kategorija – najznačajnije su promjene u strukturi između kurikuluma GOO-a iz 2012. i kurikuluma GOO-a iz 2016. godine. Istraživanjem prikazanim u ovom radu nastojalo se odgovoriti i na pitanje predstavlja li Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje iz 2018. godine rezultantu prijašnjih nastojanja ili odmak od prijašnjih konceptualizacija GOO-a u Hrvatskoj?

Analizom dobivenih rezultata ustvrdili smo da kurikulum GOO-a iz 2018. predstavlja konačnu verziju prvoga službenog kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj koja korespondira u značajnoj mjeri s kurikulumom iz 2017. godine te predstavlja značajan odmak od kurikuluma iz 2012. i 2016. godine. Stoga možemo reći kako je u razvoju kurikuluma GOO-a u Hrvatskoj prisutan kontinuitet budući su prve dvije verzije, koje se razlikuju od dvije posljednje, eksperimentalni kurikulumi. Tek će budućnost i sljedeći službeni kurikulum GOO-a pružiti priliku za potpuniji odgovor na pitanje kontinuiteta nastojanja obrazovne politike u Hrvatskoj na razvoju građanske kompetencije novih naraštaja.

## Literatura

- Agencija za odgoj i obrazovanje. (2012). *Kurikulum Građanskog odgoja obrazovanja* /online/. Retrieved on 10th February 2019 from [https://www.azoo.hr/images/Kurikulum\\_gradanskog\\_odgoja\\_i\\_obrazovanja.pdf](https://www.azoo.hr/images/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf)
- Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools do they mean more than “picking up litter and not killing whales”?. *The International Journal of Children s Rights*, 7(2), 185-205. doi: 10.1163/15718189920494336
- Apaduraj, A. (2011). *Kultura i globalizacija*. Beograd: Biblioteka XX vek.

- Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality*. New York i London: Routledge.
- Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). *Demokratsko upravljanje školama*. Zagreb: Vijeće Europe.
- Baketa, N., & Čulum, B. (2015). *Građanski odgoj i obrazovanje u kontekstu visokoškolskog obrazovanja. Politike, praksa i izazovi europskog i nacionalnog visokoškolskog prostora* /online/. Retrieved on 10th February 2019 from [https://www.cms.hr/system/publication/pdf/67/2015\\_CulumBaketa\\_GOO\\_i\\_visoko\\_obrazovanje.pdf](https://www.cms.hr/system/publication/pdf/67/2015_CulumBaketa_GOO_i_visoko_obrazovanje.pdf)
- Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovic, T., & Spajić-Vrkaš, V. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Zagreb: Centar za ljudska prava.
- BDHRL (2017). *Country Reports on Human Rights Practices for 2017: Croatia 2017 Human Rights Report*. Washington, D.C.: United States Department of State /online/. Retrieved on 25th May 2019 from [https://hr.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/233/CROATIA\\_2017\\_HUMAN\\_RIGHTS\\_REPORT\\_HR.pdf](https://hr.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/233/CROATIA_2017_HUMAN_RIGHTS_REPORT_HR.pdf).
- BDHRL (2016). *Country Reports on Human Rights Practices for 2016: Croatia 2016 Human Rights Report*. Washington, D.C.: United States Department of State /online/. Retrieved on 25th May 2019 from <https://www.state.gov/reports/2016-country-reports-on-human-rights-practices/croatia/>.
- Birzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J., & Spajić-Vrkaš, V. (2005). *Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools*. Pariz: UNESCO.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Carvalho da Silva, M., Demetriadou-Saltet, V., Halbarstschlager, F., & Mihai, G. (2012). *Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. Lisbon: Council of Europe.
- Cindrić, M., Miljković, D., & Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Diković, M. (2013). Osiguranje kvalitete u odgoju i obrazovanju za građanstvo. In K. Posavec, & M. Sablić (Eds.), *Pedagogija i kultura* (pp. 66-72). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Diković, M. (2011). Osposobljavanje nastavnika za provođenje odgoja i obrazovanja za građanstvo. *Život i škola*, LVII(26), 11-24. Retrieved on 25th May 2019 from <https://hrcak.srce.hr/77317>
- Grgin, T. (1986). *Školska dokimologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Heck, R. H. (2004). *Studying educational and social policy*. Mahwah i London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Human Rights Watch (2019). *World Report 2019: Republika Hrvatska Događaji 2018. – dio EU poglavlja* /online/. Retrieved on 22nd May 2019 from <https://www.hrw.org/hr/world-report/2019/country-chapters/325725>.

- Dürr, K., Spajić-Vrkaš, V., & Ferreira Martins, I. (2002). *Učenje za demokratsko građanstvo u Europi*. Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex.
- Mesar, O., Bender-Masle, Đ., Diković, M., Grbec, M., & Jelenčić, Z. (2016). *Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje – prijedlog*. /online/. Retrieved on 10th February 2019 from <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=9480>
- Mills, M., Van de Bunt, G. G., & De Bruijn, J. (2006). Comparative research: Persistent problems and promising solutions. *International Sociology*, 21(5), 619-631. doi: 10.1177/0268580906067833
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje – prijedlog nakon javne rasprave*. Zagreb /online/. Retrieved on 25th May 2019 from [https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2017/OBRAZOVANJE/NACION-KURIK/MEDUPREDMETNE-TEME/medupredmetna\\_tema\\_gradanski\\_odgoj\\_i\\_obrazovanje.pdf](https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2017/OBRAZOVANJE/NACION-KURIK/MEDUPREDMETNE-TEME/medupredmetna_tema_gradanski_odgoj_i_obrazovanje.pdf)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2018). *Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Zagreb /online/. Retrieved on 12th February 2019 from <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=9480>
- Novosel, I. (2018). *Ljudska prava u Hrvatskoj: pregled stanja u 2017. godini*. Zagreb: Kuća ljudskih prava Zagreb /online/. Retrieved on 13th February 2019 from <http://www.kucaljudskihprava.hr/wp-content/uploads/2018/03/Ljudska-prava-u-Hrvatskoj-pregled-stanja-u-2017.-godini.pdf>
- Polić, P. (2017). Prava djece – izazovi u kritičkom pristupu. In D. Maleš, A. Širanović, & A. Višnjić Jevtić (Eds.), *Zbornik radova "Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse"* (pp. 187-198). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju – Odsjek za pedagogiju.
- Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?*. 2. izd., New York i London: Columbia University Teachers College.
- Sinclair, M. (2004). *Learning to live together: Building skills, values and attitudes for the twenty-first century*. Pariz: UNESCO.
- Spajić-Vrkaš, V. (2007). Europske integracije i obrazovanje za demokratsko građanstvo u cjeloživotnoj perspektivi. In V. Previšić, N. N. Šoljan, & N. Hrvatić (Eds.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (pp. 380-394). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Spajić-Vrkaš, V. (2014). *Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja – Istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.

Šalaj, B. (2003). Modeli političkoga obrazovanja u školskim sustavima europskih država. *Politička misao: časopis za politologiju*, 39(3), 127-144 /online/. Retrieved on 25<sup>th</sup> May 2019 from <https://hrcak.srce.hr/23705>.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.

## **Citizenship Education Curriculum Development Analysis from the Croatian Perspective**

**Ivan Beroš<sup>1</sup>, Luka Pongračić<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Kindergarten Milna, Milna*

<sup>2</sup>*Faculty of Educational Sciences, Juraj Dobrila University of Pula*

---

### **Abstract**

Citizenship education is a mandatory topic in the Croatian education system. This paper analyzes and compares four curricula: the curriculum from 2012 devised by Education and Teacher Training Agency, the 2016 edition devised by the Professional Working Group for Citizenship Education within The Comprehensive Curricular Reform, the 2017 curriculum devised by the Ministry of Science and Education and the 2018 edition, also devised by the Ministry of Science and Education. The matrix analysis established relevant categories of the curriculum needed for analysis and comparison. The comparison matrix includes the following categories: Name, Structure, Workload, Evaluation, Subject status, Content, Student position, Outcome(s) and Correlation with other subjects. The aim of this research is to determine the efforts and advances achieved by different conceptualizations. Development has been analysed using the categories and significant changes have been observed. We tried to determine whether these changes are results of earlier efforts or there is a shift from previous conceptualisations toward new directions. It has been concluded that the final version of the curriculum corresponded significantly with the previous one, but showed a significant departure from the earlier versions, thus exhibiting positive continuity and a good foundation for the future curriculum that is aligned with educational policies. In order to achieve the best direction for education of active citizens, it is necessary to develop curriculum constantly, making sure that educational policy is in accordance with the needs of society and the future for which we prepare students. It is important to point out the developmental nature of the curriculum, the continuity of various changes, and fact that each new curriculum should represent positive changes.

**Keywords:** *active citizen(ship); conceptualization; education in Europe; matrix analysis*

---

# Alternativne pedagogije u predškolskim ustanovama

**Nika Bertović<sup>1</sup>, Tihana Kokanović<sup>2</sup>, Siniša Opić<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu*

<sup>2</sup>*Dječji vrtić Sisak Stari, Sisak*

---

## Sažetak

Početak dvadesetoga stoljeća obilježen je pokretom reforme pedagogije iz kojeg su proizašli brojni pedagoški koncepti. Najznačajniji među njima su Waldorf, Montessori, Reggio i Agazzi. Pristupi ovih pedagogija pomalo se razlikuju, ali svi imaju isti cilj, a to je dobrobit djeteta i njegov cjeloviti razvoj. Sve su alternativne pedagogije usmjerene na dijete, pružaju mu slobodu, samostalnost u radu, potiču ga na učenje istraživanjem i učenje putem vlastitoga iskustva koji stječe u interakciji s okolinom. Kod djece je vrlo važno razvijati stvaralaštvo kako bi se u budućnosti mogli odgovorno odnositi prema svijetu i aktivno sudjelovati u njegovu stvaranju. Cilj je ovoga rada analizirati temeljne karakteristike alternativnih pedagogija. Naglasak se stavlja na usporedbu Montessori i Waldorf pedagogije kao dvije najraširenije alternativne pedagogije, kako u svijetu tako i u Hrvatskoj. Najznačajnija dodirna točka im je središnja pozicija djeteta kojemu se pruža sloboda. Maria Montessori djetetu je pružala slobodu od najranije dobi, pri čemu mu odrasli pružaju indirektnu pomoć, dok Steiner smatra kako dijete tek nakon puberteta može samostalno odlučivati. Oboje svoj odgoj i obrazovanje temelje na djetetovim potrebama i smatraju da se njihovim zadovoljenjem mogu zadovoljiti i potrebe cijeloga društva. Zajedničko im je i to što odrasle smatraju uzorom djeci, oni se ugledaju na njihovo ponašanje, izgled, mimiku i odabir riječi. Montessori smatra da odrasli trebaju djetetu pružiti pomoć za samopomoć, a za Steinera su odrasli model koje dijete treba oponašati. Obje pedagogije naglasak stavljaju na upotrebu prirodnih materijala i povezivanje djece s prirodom.

**Ključne riječi:** *alternativne pedagoške koncepcije; Montessori pedagogija; programi usmjereni na dijete; waldorfska pedagogija*

---

## Uvod

Predškolski odgoj odraz je postojeće civilizacije, kulture i društvenih odnosa koji su rezultat razvitka znanosti, tehnike i tehnologije. U suvremenome svijetu on zauzima veliku ulogu i mjesto. Ideja o predškolskom odgoju svoju povijest ima još kod starih Grka i Rimljana te u srednjovjekovnoj filozofiji, humanizmu i renesansi. Pedagozi i filozofi kao što su Komensky, Pestalozzi, Owen, Frobel i Montessori postupno su doveli razvoj pedagogije do suvremenih koncepcija i praktičnih rješenja (Stevanović, 2000). Odgoj treba biti takav da zadovolji osnovne dječje potrebe za ljubavlju, slobodom, moći, zabavom i stvaralaštvom. Važnost odgoja vidljiva je u tome što su sva teorijska i praktična iskustva objedinjena u posebnoj znanosti, pedagogiji. Njezin cilj je oblikovanje čovjeka u ljudsko biće sa svim stvaralačkim, moralnim, intelektualnim, radnim, ekološkim i mnogim drugim vrijednostima. Predškolski je odgoj temelj cijeloga odgojno-obrazovnoga sustava i ima nezamjenjivu ulogu u razvoju djece, stoga je vrlo važno već od najranije dobi poticati stjecanje potrebnih životnih navika, razvijati stvaralaštvo, osigurati uvjete za intelektualni, tjelesni, moralni, estetski i radni odgoj. Sve to ima odlučujuću ulogu u razvoju zdrave, kulturne i društveno korisne osobe (Stevanović, 2000). Zadaća predškolskoga odgoja je pružanje primjerenih uvjeta za cjelokupan djetetov razvoj, za njegovu sigurnost i kvalitetno djetinjstvo te poučiti dijete kako se nositi s mnogobrojnim negativnim čimbenicima iz okoline (Miljak, 2007). Osim temeljnoga, primarnoga predškolskog programa u Republici Hrvatskoj u odgoju i obrazovanju djece primjenjuju se i alternativni programi. U ovome radu daje se pregled njihovih teorija i temeljnih karakteristika. Naglasak je stavljen na Montessori i waldorfsku pedagogiju kao dvije najzastupljenije alternativne pedagogije u Hrvatskoj.

## Vrste alternativnih pedagogija

Početak dvadesetoga stoljeća dolazi do reforme u odgoju i obrazovanju, odnosno dolazi do pokreta alternativnih pedagogija. Zajedničko obilježje svih alternativnih pedagogija je kritički odnos prema tradicionalnom odgojno-obrazovnom procesu. Uz demokratski politički pluralizam treba ustanoviti i pluralizam u školstvu (Matijević, 2001). Pod pojmom društveno-socijalnoga pluralizma podrazumijeva se svako društvo ili zajednica u kojoj postoji različitost mišljenja pojedinaca ili skupina, a vezano uz etiku, religiju i jezik (Katić, 2009). Mnoge ideje pedagoškoga pluralizma zadržane su više desetljeća nakon njihova utemeljenja, a njihov cilj je da se odgojno-obrazovna ustanova približi potrebama i očekivanjima djece i njihovih roditelja. Upravo alternativni programi doprinose oživotvorenju pluralizma u predškolskom odgoju jer pružaju mogućnost

izbora. Sve alternativne koncepcije temelje se na istraživanju stvarnih zanimanja i postignuća djece. One su strukturirane po mjeri djeteta, njihovim mogućnostima, doživljajima te ono što je najvažnije, od djeteta zahtijevaju učenje kroz različite aktivnosti. Istaknuto mjesto u alternativnim pristupima ima poticanje dječjega stvaralaštva i nesputanosti u razvoju (Zrilić, 2014). Temelj svih alternativnih koncepcija je sloboda djece i odgojitelja, samostalnost u radu te ideja učenja otkrivanjem i učenje iz okoline vlastitim iskustvom. Pri tome se polazi od djetetova doživljaja s naglaskom na umjetnički odgoj (Zrilić, 2014). Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskoga odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske (2008) u programe odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi, osim redovnih i posebnih programa, ubrajaju se i alternativni odgojno-obrazovni programi koji djeluju prema načelima Marije Montessori, Rudolfa Steinera, sestara Agazzi, Jurgena Zimmera, Reggio koncepcije i drugo.

### ***Montessori pedagogija***

Može se reći da je Maria Montessori najpopularnije ime u povijesti predškolskoga odgoja i jedna od najvažnijih osoba modernoga odgoja. Pedagoške ideje i koncept Marie Montessori obišli su cijeli svijet (Seitz i Hallwachs, 1996). Život je posvetila zastupanju prava djece, zalagala se za njihov nesmetani razvoj i izvanredne intelektualne sposobnosti. Pedagogija Marie Montessori temelji se na promatranju spontanog učenja i djelovanja djece, na poštovanju djetetove osobnosti i samostalnosti. U središtu ove pedagogije je dijete, a odgoj mu pomaže da samo sebe otkriva kroz pokrete i senzomotorna iskustva. Od najranijih trenutaka života, dijete treba pomoć i potporu u tjelesnom, umnom i duševnom odrastanju (Garmaz i Tomašević, 2018). Montessori pedagogija temelji se na molbi djeteta “*Pomozi mi da to učinim sam*”. Dijete se svjesno želi odvojiti od odraslih, postati samostalno i samo graditi svoju osobnost. Ključna uloga odgojitelja i odraslih je usmjeriti dijete prema samostalnom rješavanju problema, odnosno pružiti djetetu podršku za samopomoć. U tom procesu djetetu se najviše može pomoći tako da mu se omogući da samo stječe iskustvo jer dijete ne želi da ga se poslužuje. Odrasli vrlo često ne razumiju što dijete čini u određenom trenutku i samim tim nerazumijevanjem sputavaju dijete da radi ono što želi (Seitz i Hallwachs, 1996). U ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koje slijede metode Montessori pedagogije, mlađa i starija djeca rade zajedno. Tako se želi potaknuti razvoj empatije u grupi. Starija djeca pružaju pomoć mlađoj što pozitivno utječe na razvoj njihova samopouzdanja, dok se mlađa djeca prije osamostaljuju. Isto tako važno je naglasiti da se djecu uči poštovanju međusobnih razlika, rasnih, vjerskih, nacionalnih, kulturoloških ili bilo kojih drugih razlika.

## ***Waldorfska pedagogija***

Rudolf Steiner bio je istaknuti predstavnik reformne pedagogije, utemeljitelj waldorfske pedagogije i utemeljitelj prve Waldorfske škole (Valjan Vukić i Miočić, 2014). Osim što je bio pedagog, bavio se i prirodnim znanostima, filozofijom, umjetnošću i književnošću. Objedinjujući sve te znanstvene discipline nastojao je na cjelovit način spoznati čovjeka i svijet. Steiner smatra da je čovjek građanin triju svjetova. Tijelom čovjek pripada svijetu koji ga okružuje, svojom dušom gradi vlastiti svijet, a duhom se čovjeku objavljuje svijet uzvišen nad oba prethodna. Njegov je rad vidljiv u brojnim predavanjima i tečajevima koje je održavao po cijeloj srednjoj i zapadnoj Europi. Sve je počelo satovima poduke koje je davao učenicima iz svog razreda, a važno je spomenuti da je pet godina radio kao privatni učitelj u jednoj bečkoj obitelji. Steiner je 1907. godine napisao svoje temeljno pedagoško djelo pod nazivom *“Odgoj djeteta promatran preko duhovnih znanosti”*. Tu su pedagogiju radnici tvornice cigareta Waldorf-Astoria htjeli pretvoriti u djelo za svoju djecu. Tako je Steiner, uz pomoć direktora tvornice Emila Molta 1919. godine u Stuttgartu osnovao prvu waldorfsku školu (Seitz i Hallwachs, 1996). Nakon školskog waldorfskog pokreta nastale su i waldorfske predškolske ustanove kao i mjesta za obrazovanje odgojitelja. Okolina je djetetov uzor, odnosno ono uči oponašajući odrasle koji ga okružuju. U prvim godinama života poučavanje nema velik utjecaj na dijete, ono uči na primjerima. Vrlo je važno kod djece razvijati maštu, a ona se teško može razviti uz industrijske igračke koje ne traže puno istraživanja i razmišljanja. Zato se u waldorfskoj pedagogiji inzistira na jednostavnim i originalnim igračkama koje roditelji i odgojitelji mogu samostalno izraditi od različitih prirodnih materijala. Upravo zbog toga što su djeca rane dobi sklona oponašanju okoline, u njoj se ne bi smjelo događati ono što nije poželjno da dijete oponaša (Matijević, 2001). Prema Ministarstvu znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2016) dnevni, tjedni i godišnji ritam waldorfske pedagogije sastoji se od različitih aktivnosti. Izmjenjuju se igra, obroci i odmaranje s umjetničkim i radnim aktivnostima. Sav namještaj, igračke i didaktička sredstva načinjena su od prirodnih materijala čime se od najranije dobi njeguje razumijevanje za okoliš. U waldorfskoj pedagogiji djetetu se pristupa individualno, potiče se njegovo kreativno izražavanje i sloboda u odabiru aktivnosti. Glavni cilj ove pedagogije je primjena naučenoga u svakodnevnom životu, odnosno priprema djece na ulazak u svijet odraslih (Granić, 2019).

## **Reggio pedagogija**

Odgoj i obrazovanje koje pruža Reggio pristup rezultat je dugotrajnoga procesa koji se još uvijek razvija. Svoje uporište ima u teorijama Lev Vigotskog koji smatra da djeca i odrasli su-konstruiraju svoje teorije i znanja kroz interakciju s drugima i okruženjem. Također, oslanja se na rad drugih psihologa kao što su Piaget, Gardner i Bruner (Valentine, 2006). To je pristup u kojem veliku ulogu u učenju i poučavanju ima istraživanje i umjetničko izražavanje. Isto tako, obilježava ga jedinstveni uzajamni odnos učenja između odgojitelja i djece. Velika pozornost posvećuje se detaljnom promatranju i dokumentiranju učenja, a proces učenja važniji je od konačnoga rezultata (Valentine, 2006). Reggio pedagogija još se naziva i pedagogija slušanja. Ističe pravo svakog djeteta da bude saslušano i prihvaćeno te je otvorena za potencijale sve djece i njihovo zajedništvo. Temeljno stajalište Reggio pedagogije je viđenje djeteta kao aktivnoga, kreativnoga i kompetentnoga bića koje se izražava na brojne načine, odnosno govori stotinu jezika (Nenadić-Bilan, 2014). U Reggio pedagogiji rad s djecom ostvaruje se kroz različite projekte. To je jedan od oblika prirodnoga, integriranoga učenja djece. Djeca prema vlastitim interesima biraju teme koje tijekom određenoga vremena dublje istražuju. Uloga odgojitelja u radu na projektu je poticanje i ohrabivanje djece na suradnju s vršnjacima i samostalno istraživanje. Na taj način djeca jačaju samopouzdanje, osnažuju se i brže sazrijevaju. Također, odgojitelji trebaju što više provoditi ispitivanja i otkrivanja s djecom, ulaziti u detalje i dubinu teme koja djecu zanima (Rigatti, 2000). Djeca u projektu intenzivno emocionalno sudjeluju, a rezultat toga su likovne, verbalne i izražajne sposobnosti. Pedagoška dokumentacija jedna je od važnih osobitosti Reggio pedagogije. Ona je vrlo važna u procesu učenja djece. Odgojiteljima pruža mogućnost boljšeg razumijevanja djeteta, upoznavanja načina na koje ono razmišlja, razumije i načina na koji uči. Kako odgojitelji promatraju, dokumentiraju i analiziraju način dječjega učenja, tako kasnije mogu razvijati nove strategije vođenja djece kroz taj proces. Važnost uređenja prostora posebno se ističe u Reggio pedagogiji. Prostor je povezan u jednu veliku cjelinu i nema zasebnih soba, one su otvorene prema središnjem trgu. Djeca se slobodno kreću prostorom cijele ustanove što podupire ideju sudjelovanja, interakcije i otvorenosti prema međusobnim različitostima. Mnogo pažnje pridaje se odabiru namještaja, organizaciji multisenzornoga prostora i materijala. Tako organizirano i uređeno okruženje potiče djecu na istraživanje i samostalno otkrivanje. Dok se igraju i istražuju prostor, djeca pomiču dijelove namještaja i izgrađuju nova mjesta za igru. Tako na kraju godine ni jedna Reggio predškolska ustanova ne izgleda isto kako je izgledala na početku godine (Valentine, 2006). Fizičko okruženje mnogo je više od samog mjesta učenja i poučavanja. Ono je središnja

komponenta djetetova usvajanja znanja i istraživanja. Stoga ne čudi da odgojitelji Reggio pedagogije prostor nazivaju “trećim odgojiteljem” (Valentine, 2006).

### **Agazzi pedagogija**

Agazzi pedagogija nastala je kao rezultat dugogodišnjega proučavanja i odgojnog djelovanja sestara Rose i Caroline Agazzi i njihova učitelja Pietra Pansqualija krajem 19. stoljeća. Talijansko ministarstvo obrazovanja, 1950. godine priznaje Agazzi metodu kao talijansku metodu predškolskoga odgoja (Gardani, 2012a). U središtu ove pedagogije je dijete, a vrtić se organizira na temelju njegova iskustva. Okruženje vrtića djeca kreiraju i grade svojim radom, prema svojim razmišljanjima i predmetima koje su sami prikupili i donijeli. Agazzi pedagogija karakterizira se kao pedagogija igre. Ona je polazište odgoja i opći oblik djetetove prirodne aktivnosti, odnosno sredstvo kojim dijete upoznaje svijet oko sebe. Od odgojitelja se zahtijeva odbacivanje bilo kakve rutine i navika kako bi se mogli prilagoditi najrazličitijim potrebama i situacijama na koje nailaze. Karakteristično za ovu pedagogiju jest to što se na predškolsku ustanovu gleda kao na malu kuću i veliku obitelj. U njoj se odgojitelji i djeca igraju, vježbaju aktivnosti iz praktičnoga života, prepričavaju svakodnevne događaje, uzajamno razgovaraju, skrbe o čistoći i usvajaju higijenske navike, članovi zajednice se vole i pomažu jedni drugima, baš kao u obitelji (Gardani, 2012b). Rosa Agazzi ističe kako bi idealan odgojitelj trebao dobro poznavati samoga sebe, biti kulturnan, fizički zdrav, biti sposoban primijeniti teoriju u praksi, odnosno odgajati djecu uz majčinski instinkt. Odgojitelj treba pružati pažnju djetetu i težiti njegovom potpunom fizičkom, intelektualnom i moralnom razvitku, a to će postići postavljanjem niza aktivnosti i vježbi tako da se nikada iz vida ne izgubi cjelovit odgoj djeteta (Gardani, 2012b). U vrtiću kao velikoj obitelji treba slijediti ciljeve kao što su tolerantnost, uzajamno poštovanje, simpatiju, osjećajnost, suradnju i spremnost za bratsku pomoć (Gardani, 2012b). Primarnim ciljevima Agazzi metode smatraju se pružanje aktiviteta djetetu u kojem, koristeći vlastite sposobnosti, dijete upotpunjuje samo sebe; zatim se djetetu treba omogućiti susret s konkretnim stvarima i situacijama iz svakodnevnoga života; osigurati dinamična upotreba predmeta te omogućiti djetetu kretanje i sakupljanje (Zrilić, 2014). U Agazzi pedagoškoj metodi kod djece se nastoji osvijestiti važnost reda i slobode, uvježbavaju se aktivnosti iz praktičnoga života, uči se o vjerskom i moralnom odgoju, potiče se razvoj intelektualnoga, jezično-lingvističkoga, higijenskoga i estetskoga odgoja.

## **Komparativna analiza Montessori i waldorfske pedagogije**

Montessori i Waldorf pedagogija dvije su najrazvijenije metode odgoja u svijetu, a zasnovane su na dugogodišnjem iskustvu i radu s djecom (Stephenson, 2017). Maria Montessori i Rudolf Steiner bili su znanstvenici koji su svoja pedagoška načela razvili u direktnom odnosu s djecom i njihovim promatranjem. Oni su utemeljili dobre uvjete za djetetov razvoj, a ključnu ulogu za oživotvorenje njihovih pedagogija imaju odgojitelji.

### ***Temeljna pedagoška načela***

Pedagogija Marie Montessori temelji se na promatranju djece i na razvojnim zakonima koji su nastali za vrijeme toga promatranja. Ona čovjeku daje potpunu slobodu. Smatra da se jedino čovjek može odvojiti od svoje biološko-instinktivne predodređenosti i postati slobodnim bićem. Isto tako, dijete se pomoću svojega duha razvija u neovisnoga, slobodnoga i samostalnoga čovjeka. Živeći slobodno i odgovorno stječe ljudsko dostojanstvo koje Montessori smatra temeljem i ciljem svoje pedagogije. S druge strane, Steiner smatra da je odgoj duboko ukorijenjen u društvu. On se zalaže za poštovanje individualnosti svakog čovjeka i djeteta, koja je slobodna, besmrtna i jedinstvena. Također smatra da je sudbina namijenjena svakom čovjeku i njegovom životu na svijetu za koju su zaslužne karma i reinkarnacija. Steiner ističe kako odgojitelj za dijete treba biti duhovni pomagač njegova razvoja, zato mora spoznati duhovne zakonitosti koje su temelj ljudskoga razvoja (Seitz i Hallwachs, 1996). Maria Montessori, kao i Rudolf Steiner, smatraju da se djetetov razvoj odvija u nekoliko stupnjeva koji se međusobno nadograđuju. Ona je život pojedinca od rođenja do 18. godine podijelila u tri razdoblja; od rođenja do 6. godine, od 6. do 12. godine te od 12. do 18. godine (Philipps, 1999). Nasuprot tome, Steiner ističe važnost prva tri sedmogodišnja razdoblja odgoja, a najvažnije je ono prvo, razdoblje prije polaska u školu. Smatra da se čovjek rađa tri puta. Prvo je fizičko rođenje na početku prvog sedmogodišnjeg razdoblja, zatim slijedi rođenje, odnosno oslobođenje životnih snaga tijekom izmjene zuba te na kraju astralno rođenje koje započinje pubertetom.

### ***Temeljna pedagoška načela Marie Montessori***

*Poštovanje djeteta* – poštovanje dostojanstva djetetove ličnosti iskazuje se u pružanju slobode da se razvija na najbolji mogući način i u skladu sa svojim sposobnostima. U prvom planu odgoja ne smije biti samo prenošenje određenih

znanja. Maria Montessori intenzivno je razmišljala o samom djetetu i o zadovoljenju njegovih stvarnih potreba. Ono može razviti svoje sposobnosti jedino ako ima okolinu koja je primjerena njegovim razvojnim mogućnostima i ako je okružen ljudima koji ga bezuvjetno vole. Od odgojitelja se traži da se prema djetetu odnose s poštovanjem, priznanjem i ljubavlju te da na pravilan način prate njegov razvoj.

*Osposobljavanje osjetila i kretanje* – svaki čovjek svijet oko sebe upoznaje kroz osjetila. Isto tako je važno da djeca osjetilima percipiraju okolinu i kroz osjetila stječu iskustva. Odgoj osjetila smatra se temeljem Montessori pedagogije. Čovjek putem njih komunicira, stvara veze, ulazi u odnose te na osnovi toga djeluje i razvija kreativne načine ponašanja. Kako bi se osposobila osjetila, važno je pravilno izvoditi pokrete grube i fine motorike, a u njihovo izvođenje uključiti osjetilo opipa, mirisa i okusa.

*Kako mišići pamte* – ljudski mehanizam se sastoji od tri dijela, mozga, osjetila i mišića, a oni su zaduženi za mišljenje, osjećaje i djelovanje. Osjećaji čovjeku omogućuju da nauči i uskladi svoje pokrete, a mozak omogućuje njihovo izvođenje. Svi oni su međusobno povezani pa tako pokreti i aktivnosti oblikuju duh djeteta. Pokret je usko povezan s razvojem razuma, inteligencijom i duhovnim razvojem djeteta. Sve ono što se nauči preko pokreta, zauvijek ostaje u memoriji i ne zaboravlja se. Dijete se razvija ostvarivanjem kontakata s okolinom i zato je važno stalno kretanje.

*Polarizacija pažnje* – Maria Montessori smatra kako su djeca sposobna za duboku i apsolutnu koncentraciju. Kada su u stanju “polarizacije pažnje”, djeca postaju mirnija, pametnija i lakše se koncentriraju. Zato djetetu treba dozvoliti da samo bira svoje aktivnosti pri kojima ih odgojitelj nipošto ne smije ometati.

*Slobodan izbor* – svako dijete se razvija individualno. Ono samo treba odlučivati čime će se i koliko dugo baviti jer na taj način dijete bira one zadatke koji ga zanimaju i za čije rješavanje je zrelo. Slobodan izbor ne znači da dijete može raditi što god poželi. To je djelatnost koja mu omogućuje izbor vlastitih aktivnosti kojima će se u potpunosti posvetiti i pozitivno utjecati na vlastiti razvoj. Zadaća odgojitelja je indirektno pripremanje mogućnosti za slobodan izbor i priprema odgovarajućih materijala za samostalan rad djece.

*Pripremljena okolina* – ovo je načelo od iznimne važnosti za Montessori pedagogiju. Uređenje prostora i namještaja po svojim proporcijama odgovara potrebama djece, a ne odraslih. Prostor ne samo da odgovara djeci nego pruža i materijale poticajne za vježbanje i učenje djece i poticanje njihova duhovnoga razvoja. Okruženje djeteta treba biti jedinstvena, harmonična cjelina.

*Rad s materijalom* – odgovarajući materijal dio je pripremljene okoline koji ima svrhu jedino ako je dio cjeline. Izgled Montessori materijala od djece zahtijeva aktivnost kojom samostalno mogu raditi i stjecati iskustvo. Odgojitelji

upoznaju djecu s materijalom kroz tri stupnja. Prvi korak je navođenje predmeta i pokazivanje navedenoga predmeta, zatim imenuje predmet i pusti dijete da smo izabere, a na zadnjem stupnju dijete imenuje isti predmet.

*Uloga odgojitelja* – odgojitelj ima ključnu ulogu u implementiranju teorije u praksu. Potrebna mu je mudrost kako bi svakom djetetu mogao pristupiti individualno i kako bi uspješno odgovorio na sve njihove potrebe. Nепrestano treba promatrati dijete, ali mu istovremeno pružiti slobodu kako bi se njegov duh mogao slobodno razvijati. Kako bi interakcija između odgojitelja i djeteta bila uspješna, potrebna je pažnja puna ljubavi i razumijevanja. Odgojitelj treba uzeti u obzir osjetljive stupnjeve dječjega razvoja i sve ono kroz što dijete prolazi u životu, kako bi spoznao njegove stvarne potrebe.

*“Pomozi mi da to sam učinim”* – pedagoški credo Montessori pedagogije odnosi na djetetovu težnju da se osamostali i odvoji od odraslih, odnosno da se razvije u slobodnu ličnost. Pri tome, uloga odgojitelja nije pružanje direktne pomoći već djetetu treba pružiti pomoć u njegovu osamostaljivanju te ga na indirektan način usmjeravati.

### **Temeljna pedagoška načela Rudolfa Steinera**

*Strahopoštovanje prema djetetovu duhovnom podrijetlu* – dijete se, dolazeći iz duhovnoga svijeta i slijedeći sudbinu, svjesno inkarnira kod određenih roditelja. Smatra se da je vrlo blizu događajima s one strane svijeta i zato ga treba promatrati s poštovanjem i čuđenjem. Steiner tvrdi kako se duhovni dijelovi čovjeka, odnosno duhovna duša “presvlači” s tjelesnim dijelom čovjeka u različitim stupnjevima rođenja, a zadaća odgojitelja je uskladiti ta dva dijela čovjeka. Ellen Key kaže kako odgoj treba razvijati vlastitu prirodu djeteta, treba pustiti da se ono samo polako razvija, a vanjske okolnosti trebaju samo potaknuti taj proces (Seitz i Hallwachs, 1996).

*Odgoj onoga što dijete donosi sa sobom* – duhovnost koju čovjek donosi sa sobom na svijet se nalazi između onoga što je naslijeđeno i društvene okoline. Pedagoške mjere odgojitelji ne preuzimaju iz brojnih programa i teorija, oni ih grade svojom intuicijom i osluškivanjem onoga što se zbiva u djetetu. Odgojitelji trebaju istraživati ono što je dijete donijelo na svijet i prema tome zaključiti što bi za njega bilo najbolje.

*Temperament* – Steiner navodi četiri vrste temperamenta, a to su melankolik, kolerik, sangvinik i flegmatik. Melankolici su iznutra jaki, zamišljeni i skloni dubokom razmišljanju, a u njihovom djelovanju prevladava njihovo ja. U djelovanju kolerika prevladava astralno tijelo, a oni vole opasnosti, iznutra su jaki, lako se uzbude i brzo se naljute. Sangvinik je iznutra slabiji, površan je i lako mu je skrenuti pažnju, a u njegovu djelovanju prevladava eterično tijelo. Dok je

flegmatik iznutra slab, miran i lijep, sklon je nepokretnosti. U njegovu djelovanju prevladava fizičko tijelo, sve prima mirno, čak i onda kada se to ne očekuje. Važna zadaća odgojitelja je upoznati temperamente svoje djece i postupati u skladu s njim. Tako odgojitelj flegmatičnom djetetu treba pružiti mir i sporost, koleričnom djetetu snagu, sangviničnom promjenu, a melankoličnom djetetu treba pružiti materijale koji potiču na razmišljanje.

*Sedmogodišnja razdoblja* – podjela na sedmogodišnja razdoblja omogućuje promatranje čovjeka i njegova ritma. Prvo sedmogodišnje razdoblje započinje fizičkim rođenjem djeteta i ono je najvažnije jer tijelo mora izvršiti zadatke koji se razlikuju od onih u ostalim razdobljima. U tom razdoblju dijete je posve osjetljivo biće što znači da opaža cijelim tijelom i upija ono što rade odrasli. Ovo razdoblje traje do izmjene zuba, kada započinje drugo sedmogodišnje razdoblje i oslobađa se eterično tijelo. Dijete prestaje oponašati odrasle i sada slijedi autoritet kojega voli. U ovoj fazi usvaja navike koje će kasnije koristiti kako bi razvio vlastitu snagu i samostalnost. Treće sedmogodišnje razdoblje započinje pubertetom, odnosno rađanjem astralnoga tijela. Karakterizira ga potištenost te rastrganost između razmišljanja o svemoći i nezadovoljstva samim sobom i cijelim svijetom. U ovome razdoblju dijete ono što je naučilo od svojih uzora, primjenjuje u vlastitom prosuđivanju i svjesnom djelovanju. Na kraju dolazi četvrto sedmogodišnje razdoblje i rađanje vlastitoga ja. Tek u ovoj fazi čovjek počinje zaista upravljati svojim životom, preuzima zadaću usavršavanja i razvijanja drugih dijelova bića te se povezuje s duhom.

*Sveobuhvatno shvaćanje* – odnosi se na jedinstvo duha i materije na jednoj novoj razini. Odgoj i obrazovanje waldorfske pedagogije ne dijeli se na teoriju i praksu, sve što dijete uči treba biti cjeloviti doživljaj njega samoga i svijeta koji ga okružuje. Na taj način stečeno iskustvo prenosi se preko tijela, osjećaja i glave. Steiner je htio ujediniti umjetnost, znanost i religiju koji se prožimaju u radu s djecom. Čovjek u svakom trenutku može doći do informacija koje ga zanimaju, zato se djeci nikada ne prenose čiste činjenice. Oni trebaju naučiti učiti i naučiti živjeti, odnosno uskladiti se sa svemirom i sa samim sobom.

*Osposobljavanje osjetila* – Steiner govori o dvanaest osjetila koje je organizirao u tri grupe. Prvu skupinu osjetila naziva “vanjskim osjetilima” u koju spadaju ja-osjetilo, osjetilo za razmišljanje, osjetilo za riječi i osjetilo sluha koji su podređeni mišljenju. Drugoj skupini osjetila, “vanjsko-unutarnjim osjetilima”, pripadaju osjetilo za toplinu, osjetilo vida, okusa i osjetilo mirisa, a podređeni su osjećajima. Zadnja skupina su “unutarnja osjetila” koja su podređena htijenju, a u njih se ubrajaju osjetilo ravnoteže, osjetilo kretanja, života i osjetilo opipa. U proces učenja se trebaju uključiti sva djetetova osjetila što je ujedno i cilj sveobuhvatne pedagogije.

*Samoodgoj odgojitelja* – onaj tko zaista može postati dobrim odgojiteljem jest osoba koja je spremna po strani ostaviti svoj temperament i svoje trenutačno životno raspoloženje, kako bi uspješno reagirao na sve potrebe djece. Veliku odgovornost za odgojitelje predstavljaju prva dva sedmogodišnja razdoblja u kojima dijete uči oponašanjem i preko autoriteta. Svako nepromišljeno djelovanje ili pristupanje djetetu na neodgovarajući način može imati veliki utjecaj za njegov daljnji razvoj. U trećem sedmogodišnjem razdoblju proces samoodgoja najviše dolazi do izražaja. Mladi ispituju i istražuju svaku riječ i radnju odgojitelja, a svoje ideje i poglede mjere preko ideja i pogleda odraslih.

## **Pogled na dijete**

U središtu waldorfske i Montessori pedagogije je dijete koje se poštuje kao individualno, duhovno i kreativno biće. Odgoj i obrazovanje temelji se na potrebama djeteta te se vjeruje kako se njihovim zadovoljenjem mogu zadovoljiti i potrebe društva u cjelini. Obje pedagogije naglašavaju važnost cjelokupnoga razvoja djeteta, odnosno duhovnoga, mentalnoga, psihičkoga i fizičkoga razvoja (Stephenson, 2017). Osnovna je razlika u tome što je Maria Montessori vrlo rano djetetu davala slobodu odlučivanja i djelovanja, pri čemu su mu odrasli pružali indirektnu pomoć. Steiner je, s druge strane, smatrao da dijete u prvih sedam godina najbolje uči oponašanjem odraslih, a tek nakon puberteta može samostalno odlučivati. Maria Montessori je vjerovala da djecu treba poštovati, a njezin glavni cilj bio je omogućiti im slobodan razvoj. Sloboda je djeci potrebna kako bi u potpunosti mogli razviti svoje sposobnosti, talente i osobnost. Vjerovala je kako je dijete duboko koncentrirano i motivirano za ono što čini onda kada čini ono što ga uistinu zanima. U waldorfskoj pedagogiji prema djetetu se odnosi sa strahopoštovanjem. Dijete se smatra duhovnim bićem čije je vođenje povjereno odgojitelju na nekoliko godina. U tom procesu dijete može steći puno više iskustva od samog odgojitelja, što je razlog strahopoštovanja prema djetetu. Takav pristup može mu pomoći više od bilo kojeg pedagoško-didaktičkog znanja. Osim strahopoštovanja u odgoju djece u obzir se uzima ono što je dijete donijelo za sobom na svijet, odnosno njegove sposobnosti. One se nastoje poboljšati i učiniti najboljima učenjem i različitim vježbama, što je ujedno i najvažnija zadaća waldorfskih odgojitelja. U waldorfskoj pedagogiji odgojitelji veliku pažnju trebaju posvetiti temperamentu djeteta jer svakom temperamentu treba pristupati na drugačiji način (Seitz i Hallwachs, 1996).

## Uloga odgojitelja

Maria Montessori i Rudolf Steiner stvorili su dobre globalne uvjete za razvoj djece. Odlučujuću ulogu u oživotvorenju njihovih pedagogija imaju odgojitelji i njihova osobnost. Montessori odgojitelj treba na indirektan način voditi djeću, dopustiti im da samostalno grade svoju ličnost, da samostalno odlučuju, razvijaju svoj ritam i postaju neovisni. U tome im može pomoći tako da ih podržava, pohvaljuje i ohrabruje kada je to potrebno, tako da im pruži mogućnost slobodnoga izbora i tako ih poticati da sami odlučuju. Montessori odgojitelj treba biti vedra, vesela i dobro raspoložena osoba, treba biti nježan, suzdržan, strpljiv, čist i uredno odjeven te pažljiv u govoru i kretanjama (Philipps, 1999). Jedna od najvažnijih osobina je dosljednost jer djeca samo tako spoznaju svoje granice i prilagođavaju svoje ponašanje. Djeci su potrebne odrednice, odnosno granice koje će ih usmjeravati. Odgojitelj je most između djeteta i okoline, prati ga kroz različite vježbe, promatra i zapaža njegove potrebe te priprema okolinu primjerenu njegovom razvoju. Kako dijete sve više napreduje u svojem razvoju, tako se odgojitelj sve više povlači. U waldorfskoj pedagogiji osobine odgojitelja su temperament i karakter, prirodni autoritet, strpljenje, snaga njegove volje i toplina srca. Za odgoj djece puno su važnije osobnost i duhovnost odgojitelja nego bilo koji nastavni sadržaji. Područje kojem se pridaje važnost u obrazovanju waldorfskog odgojitelja je samoodgoj, odnosno razvoj njihove osobnosti jer će oni imati najveći utjecaj na djecu (Seitz i Hallwachs, 1996). Zadaća odgojitelja u predškolsko doba je osigurati primjerene fizičke uvjete za djetetov razvoj. Ono vezu s okolinom ostvaruje preko uzora i oponašanjem. Steiner tvrdi kako na dijete ne utječe moraliziranje, već ono što odrasli pred njim čine (Matijević, 2001). Upravo zbog toga treba osigurati da se u djetetovoj okolini ne događa ono što dijete ne bi smjelo oponašati. Drugim riječima, odrasli trebaju činiti i živjeti tako da ih djeca mogu oponašati. Kada odgojitelj shvati odgovornost prema ulozi uzora koji dijete oponaša, u svemu što pred djetetom radi unosit će brigu, smirenost, ljubav i toplinu. U načinu na koji odgojitelj nešto čini, govori i na koji se način ponaša, sadržana je bit komunikacije s djetetom.

## Prostor i materijali

Obje pedagogije veliku važnost pridaju uređenju okoline i upotrebi materijala koji pozitivno utječu na razvoj djece. Zajedničko im je to što djecu nastoje zaštititi od stresa modernoga načina življenja, odnosno od prekomjernoga ili pogrešnoga načina korištenja tehnologije. Nasuprot tome ističu važnost prirodnoga okruženja u kojem se djeca povezuju s prirodom i koriste prirodne

materijale, a izbjegava se uporaba plastike. Montessori i Waldorf pedagogija dječju svakodnevicu obogaćuju umjetnošću, glazbom, plesom i dramaturgijom (Stephenson, 2017). Maria Montessori je smatrala da okolina ima ključnu ulogu u djetetovu razvoju, a treba biti primjerena njegovim potrebama i djetetu nuditi ono što mu je potrebno za tjelesni, umni, duhovni i duševni razvoj. Takvu okolinu nazvala je pripremljena okolina. Sav namještaj u prostoru dječjeg vrtića veličinom treba biti primjeren djeci tako da ga mogu lako nositi i premiještati prema vlastitim potrebama. Isto tako treba osigurati dovoljno mjesta za slobodno kretanje djece, hodanje i plesanje. Prostor je ukrašen stvarnim slikama prirodnih ljepota iz zavičaja djece, primjerenim religijskim simbolima, slikama iz života i umjetničkim slikama (Philipps, 1999). Lijepom estetskom izgledu pridone i biljke o kojima brinu djeca i odgojitelji zajedno, kao i o zajedničkom vrtu u kojem uzgajaju biljke. Prostor je ispunjen Montessori priborom koji je se nalazi na otvorenim policama kako bi djeci uvijek bio vidljiv i dostupan. Maria Montessori ističe važnost materijala i naziva ga “ključem” koji otvara sva vrata svijeta (Seitz i Hallwachs, 1996). Maria Montessori postavila je četiri kriterija za odabir pribora u radu s djecom. Prvi kriterij je dostupnost, kojim se djetetu želi pružiti samostalnost, ono ne ovisi o odrasloj osobi kada se želi baviti nekim predmetom. Zatim slijedi poticanje aktivne dječje djelatnosti; za vrijeme uporabe pribora dijete aktivno koristi osjetila, ruke i misli. Treći kriterij je primjerenost djetetovim potrebama i sposobnostima. Dijete započinje s jednostavnim i konkretnim vježbama koje postupno postaju sve složenije i apstraktnije i tako razvijaju znanja i vještine. Posljednji kriterij je mogućnost uočavanja pogreške u radu. Pribor je tako oblikovan da djetetu omogućava samostalno uočavanje pogrešaka i ispravljanje vlastitog rada. Na taj način djeca bez direktnoga uplitanja i opominjanja od strane odraslih mogu pažljivo, samostalno i koncentrirano raditi (Philipps, 1999). Prema uputama Rudolfa Steinera u prostoru waldorfskog vrtića prevladava boja breskve, koja ga oživljava. Centralno mjesto zauzima stol za godišnja doba ili svetkovni stol. Njegovo uređenje prati ritam godine prema godišnjim dobima i blagdanima. Prostor za pranje, garderoba i kuhinja razlikuju se od ostalih vrtića, a svaka waldorfska skupina ima intimni kutak u kojem se dijete samo može igrati lutkama. Kako bi se zadovoljila djetetova potreba za privatnošću, i druge se igre mogu odvojiti od slobodne igre posebnim stalcima koji se mogu prekriti stolnjakom. Veliku važnost, nakon djetetove treće godine života, ima igra građenja kuće. Djeca ih grade pomoću stolova, stolica, stalaka za igračke i marama, a one simboliziraju vlastiti dom za tijelo i stanovanje (Seitz i Hallwachs, 1996). Dijete je prije svega osjetilno biće koje oponaša sve što ga okružuje i upija utjecaje svoje okoline. Zbog toga u waldorfskim predškolskim ustanovama nema mjesta tehničkim igračkama, igračkama za konstruiranje kao ni “igračkama za učenje”. Koriste se isključivo prirodni materijali koji su

po svojem obliku i površini izvorni koliko je to moguće. Sve igračke trebaju biti kvalitetno izrađene od prirodnih materijala te prirodnih oblika i boja. Odgojitelji izrađuju igračke zajedno s djecom. Izrađene su tako da se na njima tek naziru karakteristike određenoga lika, što kod djece razvija maštu i kreativnost tijekom igre (Katić, 2009). U waldorfskim vrtićima slikovnice se rijetko upotrebljavaju, dok lutke, životinje, drvene igračke i prirodni materijali imaju svoje stalno mjesto u prostoru vrtića. Sav alat koji djeca upotrebljavaju u kuhinji, vrtu ili radionici je pravi alat. Zahvaljujući svojoj mašti dijete komad drveta može pretvoriti u auto, brod ili neku životinju. Zato treba izbjegavati one igračke koje su oblikovane do najsitnijih detalja jer one sputavaju razvoj njihove mašte i kreativnosti.

## Zaključak

U posljednjih dvadeset godina alternativni predškolski programi sve su prisutniji u svijetu pa tako i u Hrvatskoj. Temelje se na istraživanju stvarnih zanimanja i postignuća djece te se približavaju željama i potrebama djece i njihovih roditelja. Na taj način roditeljima pružaju mogućnost izbora upisa u onaj program za koji smatraju da je najprimjereniji za razvoj njihova djeteta. U Hrvatskoj su to dječji vrtići koji rade prema pedagoškim načelima Marie Montessori, Rudolfa Steinera, sestara Rose i Caroline Agazzi ili prema Reggio koncepciji. Ono što je zajedničko svim alternativnim pedagogijama jest to što je dijete u središtu i poštuje ga se kao individualno, kompetentno i kreativno biće. Uzimaju se u obzir njegove mogućnosti, doživljaji, aktivnosti, interesi, stvaralaštvo i način na koji razumijeva svijet oko sebe. Temeljno polazište svih alternativnih koncepcija je sloboda djeteta i odgojitelja. Samo ako ima slobodu istraživanja i izražavanja i ono najvažnije ako smije pogriješiti, dijete se može razviti u samostalnu, odgovornu osobu. Posebna važnost pridaje se organizaciji prostora i uporabi materijala koji pozitivno utječu na razvoj djece. Tako je Maria Montessori okolinu koja je prilagođena djetetovim potrebama nazvala primjerenom okolinom. U Reggio pedagogiji prostor se naziva "trećim odgojiteljem" zbog ključne uloge u usvajanja znanja kod djece. Dok se u waldorfskoj pedagogiji potiče korištenje isključivo prirodnih materijala, u Agazzi pedagogiji umijeće ručnoga rada potiče se tkanjem, bušenjem, šivanjem, crtanjem, savijanjem. Sva-koj je pedagogiji cilj stvaranje povoljnih uvjeta za slobodan razvoj kojim će se formirati zdrava, kulturna, intelektualna i društvena osoba. Iako je prisutnost alternativnih programa u Hrvatskoj sve veća i dalje je premalo razvijena svijest o njihovoj kvaliteti. Najbolji pokazatelj toga jest broj odgojno-obrazovnih predškolskih ustanova koje svoj rad temelje na alternativnim koncepcijama.

Međutim, pojedine karakteristike i elementi alternativnih koncepcija prisutni su u većini odgojnih skupina i u dječjim vrtićima. Začetnici i tvorci ovih pedagogija stvorili su dobre uvjete za razvoj djece, a na odgojiteljima, roditeljima i ostalim stručnim djelatnicima je da njihove teorije uistinu i ostvare.

## Literatura

- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Retrieved on 9th July 2019 from [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2008\\_06\\_63\\_2128.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2008_06_63_2128.html)
- Gardani, P. (2012a). Nastanak, razvitak i širenje Agazzi metode. In M. De Beni, V. Šimović, & A. L. Gasparini (Eds.), *Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda* (pp. 141-144). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. In M. De Beni, V. Šimović, & A. L. Gasparini (Eds.), *Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda* (pp. 145-152). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Garmaz, J., Tomašević, F. (2018). Odgajanje opažanjem: neke specifičnosti odgoja prema Montessori pedagogiji. *Služba Božja*, 58(4), 443-464.
- Gasparini, A. L. (2012). Cjeloviti odgoj i obrazovanje. In M. De Beni, V. Šimović, & A. L. Gasparini (Eds.), *Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda* (pp. 153-156). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Granić, M. (2019). *Waldorfska pedagogija – vrtići, škole i zašto ih odabrati?* Retrieved on 15th July 2019 from <https://www.krenizdravo.rtl.hr/mame-i-bebe/waldorfska-pedagogija-vrtici-skole-i-zasto-ih-odabrati>
- Katić, V. (2009). *Alternativne koncepcije predškolskog odgoja*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikulumu ranog odgoja. In V. Previšić (Ed.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj i struktura* (pp. 177-213). Zagreb: Školska knjiga.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. (2016). Retrieved on 15th July 2019 from <https://mzo.gov.hr/vijesti/alternativni-programi-i-vrtici/1736>
- Nenadić-Bilan, D. (2014). Kreativnost u Reggio pedagogiji. In R. Bacalja, & H. Ivon (Eds.), *Dijete i estetski izričaj* (pp.27-37). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Rigatti, Z. (2000). Reggio pedagogija – učenje života na krilima mašte. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6(21), 9-13.
- Seitz, M., & Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
- Steiner, R. (1995). *Pedagoška osnova i ciljevi waldorfske škole: tri pismena rada*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.
- Stevanović, M. (2000). *Predškolska pedagogija – prva knjiga*. Rijeka: EDT.

- Stephenson, S. M. (2017). *Montessori and Waldorf schools*. Michael Olaf.
- Valentine, M. (2006). *The Reggio Emilia Approach to Early Years Education*. Learning and Teaching Scotland.
- Valjan Vukić, V., & Miočić, M. (2014). Estetski odgoj u waldorfskoj pedagogiji. In R. Bacalja, & H. Ivon (Eds.), *Dijete i estetski izričaj* (pp. 37-49). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Zrilić, S. (2014). Dječje umjetničko (su)djelovanje u Agazzi vrtiću. In R. Bacalja, & H. Ivon (Eds.), *Dijete i estetski izričaj* (pp. 19-27). Zadar: Sveučilište u Zadru.

## Alternative Pedagogies in Preschools

**Nika Bertović<sup>1</sup>, Tihana Kokanović<sup>2</sup>, Siniša Opić<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

<sup>2</sup>Kindergarten Sisak Stari, Sisak

---

### Abstract

The beginning of the twentieth century was marked by a pedagogical reform which has resulted in numerous pedagogical concepts. The most significant of them are Waldorf, Montessori, Reggio and Agazzi. These pedagogies have slightly different approaches, but they all have the same goal, which is the well-being of the child and the child's overall development. All alternative pedagogies are focused on children, giving them freedom, autonomy in work, encouraging them to learn through their own experience in interaction with the environment. It is very important for children to develop creativity, because in that way they will be able to treat the world with responsibility and actively participate in its creation. The aim of this paper is to analyze the fundamental characteristics of alternative pedagogies. The emphasis is on the comparison between Montessori and Waldorf pedagogy, as the two most widely used alternative pedagogies in the world and in Croatia as well. In both pedagogies the child is in the central position. Maria Montessori gave a child freedom from a young age, with adults giving him indirect help. On the other hand, Steiner believed that a child can make their own decisions only after puberty. Both base their education on the needs of the child, believing that this will lead to meeting the needs of society as a whole. What they have in common is that they consider adults to be role models for children, who imitate their behavior, appearance, gestures and word choice. Montessori believed that adults need to offer a child a help for self-help, while for Steiner adults are the role models that children should emulate. Both pedagogies stress the importance of using the natural materials in education and keeping in touch with nature.

**Keywords:** *alternative pedagogical concepts; child-focused programs; Montessori pedagogy; Waldorf pedagogy*

---

# Samoregulirano učenje, akademska samoeфикаsnost i perfekcionizam kao prediktori školskoga uspjeha i ispitne anksioznosti učenika srednje škole

Ivana Borić Letica

*Ekonomсka i upravna škola Osijek*

---

## Sažetak

Cilj istraživanja bio je ispitati koje strategije učenici koriste pri učenju te jesu li samoregulirano učenje, akademska samoeфикаsnost i perfekcionizam statistički značajni prediktori školskoga uspjeha i ispitne anksioznosti učenika srednje škole. U istraživanju je sudjelovalo 174 učenika prvog (N = 18), drugog (N = 58), trećeg (N = 29) i četvrtog (N = 69) razreda srednje škole; od čega 128 djevojaka i 46 mladića. Korištena je Skala strategija učenja (Lončarić, 2014), Skala akademske samoeфикаsnosti (Lončarić, 2014), Skala ispitne anksioznosti (Lončarić, 2014) i Upitnik perfekcionizma (prema Miljković i Rijavec, 2001). Rezultati su pokazali kako učenici najčešće koriste površnu kognitivnu strategiju memoriranja, strategiju kontrole tijeka i ishoda učenja i strategiju dubinskoga kognitivnog procesiranja primjenom sadržaja. Povremeno se koriste strategijom površnoga kognitivnog procesiranja usmjerenosti na minimalne zahtjeve, strategijom kontrole učenja ponavljanjem i vježbom te strategijom organiziranja sadržaja, a najrjeđe strategijama kritičkoga mišljenja te elaboracije. Dubina kognitivnoga procesiranja i akademska samoeфикаsnost pozitivni su prediktori školskoga uspjeha. Također, akademska samoeфикаsnost i dubina kognitivnoga procesiranja statistički su značajni negativni prediktori, dok je perfekcionizam statistički značajni pozitivni prediktor ispitne anksioznosti. Rezultati su pokazali kako djevojke u odnosu na mladiće koriste više strategija metakognitivne kontrole prilikom učenja, ali i više strategija površnoga kognitivnog procesiranja. Također, djevojke pokazuju više ispitne anksioznosti u usporedbi s mladićima. Učenici 4. razreda imaju višu akademsku samoeфикаsnost od učenika 1. razreda.

**Ključne riječi:** *akademska samoeфикаsnost; ispitna anksioznost; perfekcionizam; samoregulirano učenje; školski uspjeh*

---

## Uvod

Školski uspjeh u srednjoj školi važan je za učenikovo daljnje obrazovanje, ali i zbog toga što dobar školski uspjeh potiče doživljaj zadovoljstva koji učeniku daje veći poticaj za rad, samopouzdanje te pospješuje cjelokupan razvoj učenika. Česti akademski neuspjesi mogu obeshrabiliti učenika, smanjiti inicijativu i usporiti njegov razvoj. Brojna istraživanja (prema Vizek-Vidović, Vlahović Štetić, Rijavec i Miljković, 2014) pokazuju kako inteligencija objašnjava oko 25 % varijance školskoga postignuća, a ostalih 75 % varijance objašnjavaju drugi faktori poput osobina ličnosti, motivacije, socioekonomskih faktora i sl.

Suvremeno obrazovanje potiče razvijanje učeničkih vještina i kompetencija, aktivnu ulogu učenika u procesu učenja te evaluaciju i kritički stav prema gradivu koje se uči (Panadero, 2017; Vizek Vidović i sur., 2014). U suvremenoj literaturi (npr. Lončarić, 2014; Panadero, 2017; Pintrich, 2000; Tot, 2010) sve se više govori o metakogniciji u procesima učenja koja zajedno s kognicijom i motivacijom predstavlja osnovu za samoregulaciju, odnosno o samostalnom, svrhovitom i trajnom učenju s ciljem poboljšanja znanja, vještina i sposobnosti. Samoregulirajuće učenje predstavlja samousmjeravajući proces kojim učenici transformiraju mentalne sposobnosti u akademske vještine (Pintrich, 2000; Schunk, 2001; Zimmerman, 2002). Nastavnici bi umjesto pasivnoga zapamćivanja i memoriranja gradiva kod učenika trebali poticati samoregulirajuće učenje. Učenici koji koriste samoregulirajuće učenje prate svoj napredak pri učenju i prilagođavaju strategije učenja gradivu i situaciji u kojoj se nalaze te su u konačnici uspješniji u učenju (Boekaerts i Corno, 2005; Panadero, 2017; Pintrich, 2000). Prema istraživanju Lončarića (2014) postoje spolne razlike u samoreguliranom učenju – učenice postižu više rezultate na skalama metakognitivne kontrole učenja te skalama dubokog kognitivnog procesiranja od učenika. Iako je veza samoreguliranog učenja i školskoga uspjeha potvrđena u prethodno navedenim istraživanjima, za sada nedostaje istraživanja o vezi samoregulirajućeg učenja i ispitne anksioznosti koja može otežati uspjeh u ispitnim situacijama.

Ispitna anksioznost predstavlja doživljaj anksioznosti koji se javlja u ispitnoj situaciji te rezultira osjećajima zabrinutosti, mislima o neuspjehu i fiziološkom pobuđenošću koja onemogućava pojedinca da se u potpunosti usmjeri na zadatak (Spielberger i Vagg, 1995). Blag intenzitet ispitne anksioznosti može služiti kao motivator, no ako je visokoga intenziteta može imati suprotan učinak. Osoba s izraženom ispitnom anksioznošću ispitne će situacije percipirati opasnima te na njih reagirati fiziološkom i psihološkom napetošću. Izražena ispitna anksioznost ostavlja niz negativnih posljedica na pojedinca. Rezultati sugeriraju da ispitno anksiozniji studenti imaju slabiju prolaznost i uspjeh na ispitima te da su manje zadovoljni sobom kao studentom (Erceg Jugović i Lauri

Korajlija, 2012). Juretić (2008) utvrđuje da visoko anksiozni studenti svoju samoeфикаsnost procjenjuju niskom. Ispitivanjem odnosa ispitne anksioznosti i spola utvrđuju se nekonzistentni rezultati. Rezultati nekih istraživanja upućuju na više razine ispitne anksioznosti kod studentica/učenica (Crowe, Matthews i Walkenhorst, 2007; Lončarić, 2014), dok druga upućuju na više razine ispitne anksioznosti kod studenata (Salar, Baghaei, Zare i Salar, 2016).

Samoeфикаsnost predstavlja procjenu pojedinca o vlastitim sposobnostima potrebnima za izvršenje nekog zadatka (Bandura, 1999). Akademska samoeфикаsnost može se definirati kao samoeфикаsnost koja se formira u okviru akademskoga područja, odnosno predstavlja uvjerenja o vlastitim postignućima u akademskim zadacima (Bong i Skaalvik, 2003). Akademska samoeфикаsnost utječe na odabir načina učenja; uvjerenja o samoeфикаsnosti utječu na odabir ciljeva i motivaciju učenika, napor koji pojedinac ulaže u doseganju tih ciljeva te ustrajnost u rješavanju problema uslijed teškoća (Schunk, 2001). Učenici s visokom akademskom samoeфикаsnošću bit će motiviraniji za učenje, birat će izazovnije zadatke, neuspjeh će pripisati manjku truda ili vanjskim okolnostima te će biti akademski uspješniji (Reić Eregovac i Koludrović, 2010). Istraživanja koja se bave odnosom samoeфикаsnosti i spola pokazuju nekonzistentne rezultate. Neka istraživanja pokazuju kako učenice postižu bolji školski uspjeh i pokazuju višu razinu akademske samoeфикаsnosti od učenika (Lončarić, 2014; Reić Ercegovac i Kuludrović, 2010), u nekima su dobiveni suprotni rezultati (Meece i Jones, 1996), dok neki autori ne utvrđuju spolne razlike u samoeфикаsnosti (Yong, 2010). Istraživanja također pokazuju da osobe s visokom samoeфикаsnošću osim boljšeg akademskog uspjeha izvještavaju i o višoj psihološkoj dobrobiti (Chemers, Hu, Garcia, 2001). Osobe koje pretjerano podcjenjuju svoju eфикаsnost ograničavat će svoj potencijal za učenje, vjerojatno će patiti od nepotrebne anksioznosti i sumnje u sebe koje mogu povećati vjerojatnost neuspjeha. Učenici koji su samoeфикаsniji pokazivat će niže razine ispitne anksioznosti (Roick i Ringeisen, 2017).

Perfekcionizam je konstrukt koji također pokazuje povezanost s varijablama relevantnim u obrazovnom sustavu kao što su varijable školskoga uspjeha i ispitne anksioznosti. Perfekcionizam predstavlja relativno stabilnu osobinu ličnosti koju karakteriziraju visoki osobni standardi, zabrinutost oko pogrešaka u izvedbi, sumnja u kvalitetu vlastite izvedbe, pretjerano naglašavanje preciznosti, reda i organizacije (Frost, Marten, Lahart i Rosenblate, 1990). Istraživanja upućuju na to da postoje dvije vrste perfekcionizma: pozitivan (adaptivan, normalni, "zdravi") i negativan (neadaptivan, neurotski, "nezdravi") perfekcionizam. Pozitivni perfekcionizam definira se kao težnja za postavljanjem realnih i ostvarivih ciljeva koja vodi do zadovoljstva i povećanja osjećaja samopoštovanja, dok se negativni perfekcionizam odnosi na postavljanje ekstremno visokih

ciljeva pri čemu je osoba motivirana strahom od neuspjeha i opterećena mišljenjem i evaluacijom drugih ljudi. Povezanost ispitne anksioznosti i negativnoga perfekcionizma utvrđena je u više istraživanja, dok za pozitivni perfekcionizam nisu dobivene povezanosti (Erceg, 2007; Eum i Rice, 2011; Kolić-Vehovec i Rončević, 2003; Stoeber, Feast i Hayward, 2009). Moguće je da je perfekcionizam rizični faktor za pojavu ispitne anksioznosti ili razvoj anksioznoga poremećaja. Međutim, moguće je i da visoko ispitno anksiozne osobe ili osobe s anksioznim poremećajem razvijaju perfekcionističke sklonosti kao način suočavanja s intenzivnom anksioznošću. U nekim istraživanjima perfekcionizam i prosječna ocjena na studiju pokazuju povezanost (Stoeber i Otto, 2006; Suddarth i Slaney, 2001), a u nekima ne pokazuju povezanost (Erceg, 2007). Jurin (2005) je utvrdila da perfekcionizam objašnjava 19 % varijance ukupnoga akademskog postignuća. Žene su veći pozitivni perfekcionisti u odnosu na muškarce (Caglar, Bilgili, Karaca, Ayaz i Aşçi, 2010). O pitanju negativnoga perfekcionizma u nekim istraživanjima nisu dobivene značajne spolne razlike (Bradarić, 2016), u nekima je utvrđeno kako su žene veći negativni perfekcionisti (Egan, 2005), dok je u nekima utvrđeno kako su muškarci veći negativni perfekcionisti (Macsinga i Dobrita, 2010).

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati koje strategije učenici koriste pri učenju (odnosno u kojoj mjeri koriste samoregulirano učenje) te jesu li samoregulirano učenje, akademska samoeфикаsnosti i negativni perfekcionizam statistički značajni prediktori školskoga uspjeha i ispitne anksioznosti učenika srednje škole. Također, cilj je bio provjeriti spolne i dobne razlike u svim navedenim varijablama. Dok se dosadašnja istraživanja uglavnom bave odnosom samo nekoliko varijabli te su uglavnom nejednoznačna, ovim istraživanjem nastojalo se obuhvatiti što više varijabli za koje se pretpostavlja da su relevantne u predviđanju ispitne anksioznosti i školskoga uspjeha učenika. Također, vrlo malo dosadašnjih istraživanja povezuje strategije učenja srednjoškolaca s varijablama kao što su ispitna anksioznost, perfekcionizam i akademska samoeфикаsnost. Istraživanje je provedeno u srednjim školama budući da složenost nastavnih sadržaja, kao i ozbiljnost posljedica zbog neuspjeha tijekom obrazovanja raste. Srednje su škole selektivnije od osnovnih, a postignuti uspjeh ima izravan utjecaj na mogućnost razvoja karijere, izbora škola i fakulteta.

## **Hipoteze**

H1. Učnice postižu više rezultate na skalama samoreguliranoga učenja, ispitne anksioznosti (Lončarić, 2014 – istraživanje na osnovnoškolcima), negativnoga perfekcionizma i imaju višu razinu akademske samoeфикаsnosti od učenika (rezultati istraživanja su nejednoznačni, npr. Meece i Jones; 1996; Yong,

2010, ali rezultati istraživanja u Hrvatskoj, npr. Lončarić, 2014; Reić-Ercegovac i Kuludrović, 2010, ukazuju na višu akademsku samoeфикаsnost djevojčica).

H2. Učenici 4. razreda srednje škole pokazuju više razine samoreguliranoga učenja i manje ispitne anksioznosti od učenika 1. razreda jer se pretpostavlja kako s prilagodbom na srednju školu akademska samoeфикаsnost raste, a ispitna anksioznost opada.

H3. Samoregulirano učenje i akademska samoeфикаsnost statistički su značajni pozitivni prediktori školskoga uspjeha, u skladu s prethodnim istraživanjima Reić Eregovac i Koludrović (2010), Panadera (2017) i sl., a perfekcionizam (negativni) je statistički značajni negativni prediktor školskoga uspjeha učenika srednje škole (iako uglavnom govore u prilog ovoj hipotezi, rezultati prethodnih istraživanja su ipak nejednoznačni, npr. Suddarth i Slaney, 2001; Stoeber i Otto, 2006; Erceg, 2007).

H4. Samoregulirano učenje i akademska samoeфикаsnost statistički su značajni negativni prediktori ispitne anksioznosti učenika srednje škole (za samoregulirano učenje nema istraživanja, dok za akademsku samoeфикаsnost postoje brojna istraživanja koja govore u prilog ovoj hipotezi npr. Chemers i sur. 2001; Roick i Ringeisen, 2017), a negativni perfekcionizam je statistički značajni pozitivni prediktor ispitne anksioznosti učenika srednje škole, u skladu s prethodnim istraživanjima na studentskoj populaciji (Erceg, 2007; Eum i Rice, 2011).

## **Metode**

### ***Sudionici***

U istraživanju je sudjelovalo 174 učenika prvog (N = 18), drugog (N = 58), trećeg (N = 29) i četvrtog (N = 69) razreda srednje škole; od čega 128 djevojaka i 46 mladića. U istraživanju su sudjelovali učenici četverogodišnjih strukovnih škola iz Osijeka – upravni referenti, poslovni tajnici i komercijalisti (obrazovni programi slične zahtjevnosti).

### ***Instrumenti***

Korištena je Skala strategija učenja (SSU, Lončarić, 2014) kojom je mjeren stupanj u kojem učenici koriste samoregulirano učenje. Korištene su i Skala akademske samoeфикаsnosti (ASE, Lončarić, 2014), Skala ispitne anksioznosti (ANX, Lončarić, 2014) i Upitnik perfekcionizma (prema Miljković i Rijavec, 2001). Također, učenici su napisali svoju dob, spol i prosječni školski uspjeh postignut prošle školske godine zaokružen na jednu decimalu (npr. 4,8, 3,6 i sl.).

Skala ispitne anksioznosti (ANX, Lončarić, 2014) predstavlja emocionalnu komponentu motivacijskih uvjerenja. Namijenjena je mjerenju ispitne anksioznosti kroz tri komponente. To su: 1) fiziološka komponenta anksioznosti, 2) emocionalna komponenta anksioznosti i 3) kognitivna bihevioralna komponenta anksioznosti. Skala se sastoji od osam čestica. Sudionici na skali od pet stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih (od 1 = uopće se ne odnosi na mene, do 5 = u potpunosti se odnosi na mene). Koeficijent pouzdanosti unutarnje konzistencije tipa Cronbach  $\alpha$  za skalu ispitne anksioznosti koja uključuje svih osam čestica iznosi ,84 u istraživanju Lončarića (2014) i ,897 u ovom istraživanju.

Skala strategija učenja (SSU, Lončarić, 2014) predstavlja komponentu samoreguliranoga učenja koja se odnosi na (meta)kognitivne strategije i sastoji se od 39 čestica. Služi za mjerenje strategija učenja kroz osam subskala grupiranih u tri komponente: 1) ciklus (meta)kognitivne kontrole učenja (ponavljanje i uvježbavanje; kontrola tijeka i ishoda učenja), 2) duboko kognitivno procesiranje (elaboracija; organizacija; primjena; kritičko mišljenje) i 3) površno kognitivno procesiranje (usmjerenost na minimalne zahtjeve; memoriranje). Ciklus (meta)kognitivne kontrole učenja predstavlja strategije vezane za proces učenja, duboko kognitivno procesiranje predstavlja strategije vezane za sadržaj učenja, a površno kognitivno procesiranje predstavlja nisku razinu ulaganja kognitivnoga napora tijekom učenja. Sudionici na skali od pet stupnjeva procjenjuju u kojoj se mjeri navedene tvrdnje odnose na njih (od 1 = uopće se ne odnosi na mene do 5 = u potpunosti se odnosi na mene). U istraživanju Lončarića (2014) pouzdanost skala strategija učenja provjerena je koeficijentima pouzdanosti unutarnje konzistencije tipa Cronbach  $\alpha$ , koji se kreću od ,70 do ,87. U ovom istraživanju skala metakognitivnih strategija ima pouzdanost ,837, skala dubokoga kognitivnog procesiranja ,818, a površnoga kognitivnog procesiranja ,833.

Skala akademske samoeфикаsnosti (ASE, Lončarić, 2014) predstavlja komponentu motivacijskih uvjerenja koja se odnosi na očekivanja uspjeha. Sastoji se od dvije subskale namijenjene mjerenju: 1) samoeфикаsnosti u procesu učenja i 2) samoeфикаsnosti u postizanju željenih ishoda učenja. Svaka subskala sastoji se od četiri čestice. Sudionici na skali od pet stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih (od 1 = uopće se ne odnosi na mene do 5 = u potpunosti se odnosi na mene). Koeficijent pouzdanosti unutarnje konzistencije tipa Cronbach  $\alpha$  za skalu akademske samoeфикаsnosti koja uključuje svih osam čestica iznosi ,87 (Lončarić, 2014), a u ovome istraživanju ,866.

Upitnik perfekcionizma (prema Miljković i Rijavec, 2001) sastoji se od 20 čestica i mjera je negativnoga perfekcionizma (primjeri čestica: *Više sam*

*usmjeren na mogući neuspjeh, nego na potencijalni uspjeh; Radije neću ni pokušati, nego da učinim pogrešku; Ne mogu podnijeti kad me netko kritizira).* Sudionici na skali od pet stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih (od 1 = uopće se ne odnosi na mene do 5 = u potpunosti se odnosi na mene). Cronbach  $\alpha$  koeficijent pouzdanosti za ovu skalu u ovom istraživanju iznosi ,860.

## Postupak

Istraživanje je provedeno u svibnju 2018. godine. Prije provedbe istraživanja zatražene su pisane dozvole ravnatelja škole. Roditelji su na roditeljskim sastancima informirani da će djeca sudjelovati u istraživanju, no dozvole roditelja nisu zatražene budući da su u pitanju djeca starija od 14 godina koja sama mogu dati pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Učenicima su predstavljeni svrha i cilj istraživanja, zajamčena im je anonimnost te su informirani kako će se podaci u upitnicima koristiti isključivo u svrhu znanstvenoga istraživanja i biti zaštićeni uz poštivanje strogih pravila profesionalne etike u skladu s Etičkim kodeksom psihologa i Zakonom o psihološkoj djelatnosti. Učenici su mogli odabrati da ne žele sudjelovati u istraživanju. Dana im je uputa za ispunjavanje upitnika. Ispunjavanje upitnika provedeno je u razredima za vrijeme nastave i trajalo je u prosjeku 20 minuta.

## Rezultati

U tablici 1 navedene su korelacije za sve testirane varijable, u tablici 2 deskriptivni podaci za svaku varijablu, u tablici 3 prikazani su analizirani prosječni rezultati za osam subskala Skale strategija učenja (SSU, Lončarić, 2014), a u tablici 4 rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza za kriterije školskoga uspjeha i ispitne anksioznosti. (**Tablica 1., 2. i 3.**)

**Tablica 1.** Korelacije svih ispitivanih varijabli

	P	ASE ANX	DKO (SSU)	MS (SSU)	PS (SSU)
Perfekcionizam	-	,430**	,242**		
Akademska samoefikasnost		-,307**		,328**	,299**
Ispitna anksioznost			-,307**		,166*
Dubina kognitivne obrade (SSU)				-,428**	,316**
Metakognitivne strategije (SSU)					-,710**
Površne strategije (SSU)					-

\*  $p < ,05$ , \*\*  $p < ,01$

**Tablica 2.** Deskriptivni podaci za svaku ispitivanu varijablu

	min	max	M	sd
Školski uspjeh	2,0	5,0	3,93	0,623
Perfekcionizam	20	89	58,16	13,496
Akademski samoeфикаsnost	8	40	24,68	7,231
Ispitna anksioznost	8	40	23,38	9,028
Dubina kognitivne obrade (SSU)	36	93	62,46	11,820
Metakognitivne strategije (SSU)	11	55	38,75	8,256
Površne strategije (SSU)	8	40	29,18	6,482

**Tablica 3.** Prosječni rezultati na pojedinoj subskali  
Skale strategija učenja

	min	max	M	sd
memoriranje	1	5	3,83	0,92
kontrola tijeka i ishoda	1	5	3,59	0,84
primjena	1	5	3,55	0,97
usmjerenost na minimalne zahtjeve	1	5	3,46	0,89
ponavljanje i vježba	1	5	3,39	0,96
organizacija	1	5	3,12	0,83
kritičko mišljenje	1	5	3,01	0,93
elaboracija	1	5	2,82	1,06

### ***Razlike u perfekcionizmu, ispitnoj anksioznosti, samoreguliranom učenju i akademskoj samoeфикаsnosti s obzirom na spol, razred i školski uspjeh učenika***

H1. je djelomično potvrđena; rezultati t-testa pokazuju kako postoje statistički značajne razlike u ispitnoj anksioznosti ( $t_{(172,1)}=16,91, p<,01$ ), upotrebi metakognitivnih strategija ( $t_{(172,1)}=10,08, p<,01$ ) i površnih kognitivnih strategija pri učenju ( $t_{(172,1)}=29,39, p<,01$ ) s obzirom na spol; djevojke pokazuju više ispitne anksioznosti te koriste više metakognitivnih, ali i površnih kognitivnih strategija.

H2. također je djelomično potvrđena; rezultati analize varijance pokazuju kako postoje statistički značajne razlike u akademskoj samoeфикаsnosti s obzirom na razred ( $F_{(173,3)}=3,12; p<,05$ ); učenici 1. razreda pokazuju više razine

akademske samoefikasnosti od učenika 4. razreda (rezultat Scheffeova post-hoc test).

Postoji statistički značajna razlika u akademskoj samoefikasnosti ( $F_{(173,3)} = 3,121$ ;  $p < ,05$ ) te na skalama metakognitivnih ( $F_{(173,3)} = 4,524$ ;  $p < ,01$ ) i površnih kognitivnih strategija ( $F_{(173,3)} = 5,377$ ;  $p < ,01$ ) s obzirom na školski uspjeh učenika. Proveden je Scheffeov post-hoc test kojim je ustanovljeno kako učenici koji prolaze s odličnim uspjehom imaju višu akademsku samoefikasnost od učenika koji prolaze s dovoljnim i dobrim uspjehom, a učenici koji prolaze s vrlo dobrim imaju veću akademsku samoefikasnost od onih koji prolaze s dobrim uspjehom. Oni koji prolaze s odličnim uspjehom koriste više metakognitivnih strategija, ali i površnih kognitivnih strategija od učenika koji prolaze s vrlo dobrim i dobrim uspjehom.

### ***Regresijska analiza za varijable školskoga uspjeha i ispitne anksioznosti***

**Tablica 4.** Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza za kriterije školskoga uspjeha i ispitne anksioznosti

Prediktor	Školski uspjeh			Ispitna anksioznost		
	$\beta$	$\Delta R^2$	$R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$R^2$
Spol	-,083			-,243**	,059	
Razred	-,123			-,026		
Perfekcionizam	,048			,368**	,135	
Akademska SE	,461**	,212		-,278**	,077	
Dubina kognitivne obrade	,171*	,030	,242	-,214**	,046	,317
Metakognitivne KS	,145			-,085		
Površne KS	,027			,140		

\* $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$

Provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize (tablica 4), čiji su preduvjeti za provedbu zadovoljeni. U prediktorski skup uključene su prvo varijable spola i razreda (kontrolirani su, tj. držani su konstantnima), a zatim ponovno spola, razreda, perfekcionizma, akademske samoefikasnosti i tri skale SSU (dubina kognitivne obrade, metakognitivne strategije i površne kognitivne strategije). Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza pokazali su kako akademska samoefikasnost objašnjava 21,2 % varijance školskoga uspjeha, dok dubina

kognitivne obrade objašnjava 3 % varijance školskoga uspjeha (zajedno ova dva prediktora objašnjavaju 24,2 % varijance školskoga uspjeha). Spol objašnjava 5,9 % varijance ispitne anksioznosti, perfekcionizam objašnjava 13,5 %, akademska samoeфикаsnost 7,7 %, a dubina kognitivne obrade 4,6 % varijance ispitne anksioznosti (ovaj skup prediktora objašnjava 31,7 % varijance ispitne anksioznosti). Dakle, H3. je djelomično, a H4. u potpunosti potvrđena.

## Rasprava

Rezultati ovoga istraživanja pokazuju kako učenici najviše koriste površnu kognitivnu strategiju memoriranja, zatim strategiju kontrole tijeka i ishoda učenja i strategiju dubinskoga kognitivnog procesiranja primjenom sadržaja (ove strategije koriste osrednje do uglavnom). Osrednje se koriste strategijom površnoga kognitivnog procesiranja usmjerenosti na minimalne zahtjeve, strategijom kontrole učenja ponavljanjem i vježbom te strategijom dubokoga kognitivnog procesiranja organizacijom sadržaja, a najrjeđe strategijama kritičkoga mišljenja te elaboracije (ove strategije koriste također osrednje). Dakle, učenici se najčešće služe površnom kognitivnom strategijom memoriranja, a najrjeđe strategijama dubinske obrade – kritičkim mišljenjem i elaboracijom. Nastavnici bi svojim načinima poučavanja i provjeravanja znanja učenike trebali poticati na korištenje dubinskih strategija učenja, a ne samo na memoriranje sadržaja bez razumijevanje i njegove evaluacije.

Rezultati ovoga istraživanja u skladu su s istraživanjem Lončarića (2014) – djevojke pokazuju više ispitne anksioznosti te koriste više metakognitivnih kognitivnih strategija, ali i površnih kognitivnih strategija. U negativnom perfekcionizmu nema razlike s obzirom na spol, što nije u skladu s postavljenom hipotezom, ali je u skladu s istraživanjem Bradarić (2016). Budući da je istraživanje provedeno krajem školske godine, moguće je kako je strah od neuspjeha (negativni perfekcionizam) porastao i kod učenika i kod učenica te su time nestale njihove eventualne razlike.

Također, u skladu s postavljenom hipotezom učenici 1. razreda pokazuju više razine akademske samoeфикаsnosti od učenika 4. razreda, no ispitna anksioznost pokazuje stagnaciju tijekom srednjoškolskoga obrazovanja. Navedene razlike u akademskoj samoeфикаsnosti moguće je objasniti time da su stariji učenici sigurniji u svoje akademske vještine od mlađih učenika zbog postupne prilagodbe na srednju školu. Budući da je istraživanje provedeno krajem školske godine moguće je kako je ispitna anksioznost zbog čestih ispita kod svih učenika porasla, neovisno o kojem je razredu riječ te su time nestale njihove eventualne razlike.

Rezultati su pokazali i kako učenici koji prolaze s odličnim školskih uspjehom pokazuju veću akademsku samoeфикаsnost, koriste više metakognitivnih, ali i površnih kognitivnih strategija, u usporedbi s učenicima sa slabijim školskih uspjehom, što je u skladu s očekivanim.

Utvrđeno je kako su dubina kognitivnoga procesiranja i akademska samoeфикаsnost pozitivni prediktori školskoga uspjeha, što je u skladu s postavljenim hipotezama i literaturom (Panadero, 2017; Reić Eregovac i Koludrović, 2010). Što je dublja kognitivna obrada te veća akademska samoeфикаsnost učenika, njegov školski uspjeh bit će viši. Ipak, važno je napomenuti kako akademska samoeфикаsnost objašnjava 21,2 % varijance školskoga uspjeha, dok dubina kognitivne obrade objašnjava samo 3 % varijance školskoga uspjeha. Negativni perfekcionizam, kao ni ostale ispitivane strategije učenja nisu statistički značajni prediktori školskoga uspjeha, suprotno postavljenoj hipotezi. Možemo zaključiti kako na školski uspjeh srednjoškolaca strategije učenja utječu u vrlo maloj mjeri te kako je on očito određen nekim drugim faktorima.

Rezultati ovoga istraživanja pokazuju kako je negativni perfekcionizam statistički značajni pozitivni prediktor ispitne anksioznosti i objašnjava 13,5 % varijance ispitne anksioznosti, što je u skladu s postavljenom hipotezom i prethodnim istraživanjima na studentskoj populaciji (Erceg, 2007; Eum i Rice, 2011). Dubina kognitivnoga procesiranja je statistički značajni negativni prediktor te objašnjava 4,6 % varijance ispitne anksioznosti, u skladu s postavljenom hipotezom. Akademska samoeфикаsnost statistički je značajni negativni prediktor ispitne anksioznosti (objašnjava 7,7 % njene varijance), u skladu s hipotezom i prethodnim istraživanjima (Chemers i sur. 2001; Roick i Ringeisen 2017). Spol, perfekcionizam, dubina kognitivne obrade i akademska samoeфикаsnost zajedno objašnjavaju 31,7 % ukupne varijance ispitne anksioznosti. Možemo zaključiti kako odabrani set varijabli bolje objašnjava ispitnu anksioznost, nego školski uspjeh.

Nedostatak je ovoga istraživanja ograničenje uzorka na strukovne škole, kao i mali broj sudionika muškoga spola. U idućim bi istraživanja trebalo proširiti uzorak te detaljnije ispitati povezanost negativnoga i pozitivnoga perfekcionizma, spola i školskoga uspjeha. Također, bilo bi korisno validirati korišteni Upitnik perfekcionizma (prema Miljković i Rijavec, 2001) budući da u literaturi nisu navedena njegova psihometrijska obilježja.

## Zaključci

Rezultati su pokazali kako učenici najčešće koriste površnu kognitivnu strategiju memoriranja, strategiju kontrole tijeka i ishoda učenja i strategiju dubinskoga kognitivnog procesiranja primjenom sadržaja. Povremeno se koriste strategijom površnoga kognitivnog procesiranja usmjerenosti na minimalne zahtjeve, strategijom kontrole učenja ponavljanjem i vježbom te strategijom organiziranja sadržaja, a najrjeđe strategijama kritičkoga mišljenja te elaboracije. Dubina kognitivnoga procesiranja i akademska samoeфикаsnost pozitivni su prediktori školskoga uspjeha. Također, perfekcionizam je statistički značajan pozitivni prediktor, dok su dubina kognitivne obrade i akademska samoeфикаsnost statistički značajni negativni prediktor ispitne anksioznosti. Rezultati su pokazali kako djevojke u odnosu na mladiće koriste više strategija metakognitivne kontrole prilikom učenja, ali i više strategija površnoga kognitivnoga procesiranja. Također, djevojke pokazuju više ispitne anksioznosti u usporedbi s mladićima. Učenici 4. razreda imaju višu akademsku samoeфикаsnost od učenika 1. razreda.

## Literatura

- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin, & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (pp.154–196). New York: Guilford Publications.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. doi: 10.1023/A:1021302408382
- Bradarić, A. (2017). *Odnos perfekcionizma, suočavanja sa stresom i tjelesnih simptoma*. (Neobjavljeni diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Caglar, E., Bilgili, N., Karaca, N., Ayaz, S., & Aşçi, F. H. (2010). The psychological characteristics and health related behavior of adolescents: The possible roles of social physique anxiety and gender. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 741-750.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.55
- Crowe, S. F., Matthews, C., & Walkenhorst, E. (2007). Relationship between worry, anxiety and thought suppression and the components of working memory in a non-clinical sample. *Australian Psychologist*, 42(3), 170-177. doi: 10.1080/00050060601089462
- Egan, S. J. (2005). *An Investigation of Positive and Negative Perfectionism*. (Doctoral dissertation). Perth: Curtin University of Technology, School of Psychology.

- Erceg Jugović, I., & Lauri Korajlija, A. (2012). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. *Psiholojske teme*, 21(2), 299-316.
- Erceg, I. (2007). *Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom*. (Diplomski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(2), 167-178. doi: 10.1080/10615806.2010.488723
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Juretić, J. (2008). *Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoefikasnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije*. (Neobjavljen magistarski rad). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Jurin, T. (2005). *Povezanost perfekcionizma s depresivnoću i akademskim uspjehom: Provjera modela pozitivnog i negativnog perfekcionizma*. (Neobjavljen diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kolić Vrhovec, S., & Rončević, B. (2003). Perfectionism, Test Anxiety and Academic Self-Concept of Gifted High-School Students. *Društvena istraživanja*, 12(5), 679-702.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Macsinga, I., & Dobrita, O. (2010). More Educated, Less Irrational: Gender and Educational Differences in Perfectionism and Irrationality. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 12(2), 79-85.
- Meece, J. L., & Jones, G. (1996). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners?. *Journal of Research on Science Teaching*, 33(4), 407-431.
- Miljković, D., & Rijavec, M. (2001). *Kako postati i ostati (ne)sretan*. IEP: Zagreb.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA, US: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50043-3
- Reić Ercegovac, I., & Koludrović, M. (2010). Akademska samoefikasnost i školski uspjeh adolescenata – uloga kvalitete interakcije s majkom. *Pedagoška istraživanja*, 1, 111-128.
- Roick, J., & Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83, 84-93. doi: 10.1016/j.ijer.2016.12.006
- Salar, A.R., Baghaei, R., Zare, S., & Salar, H. (2016). The survey of the role of gender in respect to test anxiety in the city of Urmias medical sciences university students in 2016. *Indian Journal of Public Health Research and Development*, 7(4), 376-379.

- Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives-Theories-An Educational Perspective*. New Jersey: Prentice Hall. (pp. 125-151). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Washington DC: Taylor & Francis
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423-428.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Suddarth, B. H., & Slaney, R. B. (2001). An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 157-165.
- Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12(1), 65-78.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- Yong, F. L. (2010). A Study on the Self-Efficacy and Expectancy for Success of Pre-University Students. *European Journal of Social Sciences*, 13(4), 514-524.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_2

## **Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy and Perfectionism as Predictors of Academic Achievement and Test Anxiety in High School Students**

**Ivana Borić Letica**

*Economic and Administrative School Osijek*

---

### **Abstract**

The aim of the research was to examine the strategies that students use in learning and establish whether self-regulated learning, academic self-efficacy and perfectionism are statistically significant predictors of academic achievement and test anxiety in high school students. The study involved 174 students of first (N = 18), second (N = 58), third (N = 29) and fourth (N = 69) grade of secondary school; 128 girls and 46 boys. The Scale of Learning Strategies (Lončarić, 2014), Scale of Academic Self-Effectiveness (Lončarić, 2014), Test Anxiety Scale (Lončarić, 2014) and Perfectionism Questionnaire (Miljković and Rijavec, 2001) were used. The results showed that students mainly use superficial memory strategy, course and outcomes control strategy and strategy of deep cognitive processing using content application. Occasionally they use strategy of superficial cognitive processing that focuses on minimum requirements, strategy of learning control by repeating and exercising and the strategy of content organization. They rarely use critical thinking and elaboration strategies. The depth of cognitive processing and academic self-efficacy are positive predictors of academic achievement. Also, academic self-efficacy and depth of cognitive processing are statistically significant negative predictors, while perfectionism is a statistically significant positive predictor of test anxiety. The results showed that girls use more metacognitive control strategies and more superficial cognitive strategies than boys. Also, girls show more test anxiety. Fourth grade students have higher academic self-efficacy than first grade students.

**Keywords:** *academic achievement; academic self-efficacy; perfectionism; self-regulated learning; test anxiety*

---



# Stavovi studenata nastavničkih studija prema korelacijskoj nastavi

Filip Brčić<sup>1</sup>, Irena Klasnić<sup>2</sup>, Dunja Jurić Vukelić<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

<sup>2</sup>Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

<sup>3</sup>Hrvatski studiji, Sveučilište u Zagrebu

---

## Sažetak

Unazad stotinu i više godina, promicatelji pedagoških ideja, u okviru tzv. reformskih pedagogija, zalagali su se za znatnije usmjeravanje na djetetove potrebe, veću aktivnost, holistički razvoj. Parcijalno zahvaćanje svijeta (u odgojno-obrazovnom kontekstu to bi bila podjela na nastavne predmete) postaje neodrživo te se sve više naglašava interakcija, integracija, povezivanje s iskustvenim. Korak naprijed k integraciji, a sa svrhom aktivnoga učenja i poučavanja, mogla bi biti korelacijska nastava. Pod pojmom korelacijska nastava podrazumijevamo neposredni odgojno-obrazovni rad koji izvodi dvoje nastavnika različitih nastavnih predmeta ili nastavnih područja (npr. jezičnog područja i društveno-humanističkoga područja).

U istraživanju je sudjelovalo pedeset dvoje od ukupno pedeset šest studenata koji su u ljetnom semestru akademske godine 2018./2019. pohađali nastavu iz kolegija *Korelacijske vježbe predmetne metodike nastave*. Svi su sudionici u trenutku ispunjavanja upitnika bili studenti diplomskih studija nastavničkoga smjera na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu. Cilj istraživanja bio je ispitati upoznatost i stavove studenata budućih nastavnika o korelacijskoj nastavi. Istraživanje je bilo longitudinalno, provedeno je u dvjema vremenskim točkama kako bi se usporedili stavovi o korelacijskoj nastavi na početku i na kraju pohađanja kolegija. U prvoj fazi, na početku ljetnoga semestra, studenti su tek bili upisali spomenuti kolegij te su se njihovi odgovori temeljili na individualno stečenom predznanju. U drugoj fazi, nakon odslušane nastave na kolegiju, svoje procjene temeljili su na iskustvu stečenom tijekom pohađanja istoga. Za potrebe ovoga istraživanja osmišljen je upitnik koji se sastojao od 14 čestica. Ispitanici su slaganje s česticom procjenjivali na skali Likertova tipa od pet stupnjeva.

Rezultati prvog vala istraživanja ukazuju da su sudionici izrazili potrebu boljeg poznavanja sadržaja nastavnoga predmeta i metodike kao preduvjet uspješne pripreme i izvedbe korelirane nastavne jedinice. U drugom su valu istraživanja najizraženije upoznatost s pojmom korelacijske

nastave i samoprocijenjena sposobnost pripreme korelirane nastavne jedinice. Usporedbom rezultata prvog i drugog vala istraživanja najveća razlika dobivena je u samoprocjeni stečenoga znanja o organizaciji i izvedbi korelacijske nastavne jedinice.

Dobiveni rezultati ukazuju na opravdanost izvođenja kolegija kojim se studenti, budući nastavnici, pripremaju za izvođenje korelacijske nastave u školama. Daljnja istraživanja trebala bi ići u smjeru usporedbe ishoda ostvarenih koreliranom nastavom i nastavom izvođenom na tradicionalan način.

**Ključne riječi:** *budući nastavnici; korelacijska nastavna jedinica; longitudinalno istraživanje; reformska pedagogija; tradicionalna nastava*

---

## Uvod

Swijet predstavlja jedinstvenu cjelinu. Prirodu i društvo koji nas okružuju spoznajemo osjetilima i doživljavamo na sebi svojstven način. Padanje kiše možemo promatrati kao fizikalnu pojavu, meteorološki fenomen ili ritam udaranja kapi. Kako bi se okruženje čim bolje razumjelo, detaljnije objasnilo, točnije predvidjelo tijekom povijesti ljudskoga razvoja javljaju se znanstvena područja koja se potom dijele na znanstvena polja i grane. Želeći što kvalitetnije poučiti djecu i mlade, upoznati ih sa suvremenim dostignućima brojnih znanosti, odgojno-obrazovni sustavi pokušavaju iznaći rješenja. Uobičajen je način, u odgojno-obrazovnom kontekstu, podjela na nastavne predmete. Na taj način svijet se zahvaća parcijalno, strogo segmentirano i često nedovoljno povezano. Takvo razmišljanje i djelovanje postaje neodrživo te se sve više naglašava interakcija, integracija, povezivanje s iskustvenim. Dolenc i Dolenc (2012, str. 272) ističu da pristup odgojno-obrazovnom radu koji polazi od načela interdisciplinarnosti, odnosno integracije smisleno povezanih sadržaja dvije ili više znanstvenih disciplina, možemo smatrati korisnim i opravdanim ako u konačnici vodi učinkovitoj nastavi. Kao moguće rješenje prevladavanja poučavanja kroz nastavne predmete nameće se korelacija, povezivanje kojim se djelomično ublažava rascjepkanost zahvaćanja slike svijeta i ide k holističnom pristupu odgojno-obrazovnom procesu. Upravo stoga, korelacija, posebice provedena kroz timski rad nastavnika, omogućuje povezivanje odgojno-obrazovnoga procesa, ali i životnoga iskustva učenika i nastavnika, u usklađenu cjelinu (Vrkić Dimić i Vidić, 2015, str. 94).

Prijašnja iskustva utječu na stvaranje novih iskustava te u duhu konstruktivizma potrebno je uvažavati ono što osoba zna i povezivati to s novostečenim znanjima, vještinama i sposobnostima. Na taj način stvaraju se veze koje osiguravaju smislenost, a znanje postaje trajnije. U kontekstu povezivanja nužno je neprestano usavršavanje pojedinca koje ne staje završetkom studija, već je

posljedica aktivnoga cjeloživotnog učenja. Kako navodi Ciler (2012, str. 70), cjeloživotno učenje danas predstavlja “ključ uspjeha kako u životu pojedinca tako i u društvu u cjelini”. Na tome tragu dolazi do stvaranja spona u nastavi koje omogućuju korelaciju više znanosti. Konstruktivizam u didaktici i pedagogiji implicira aktivnost svih subjekata, a prije svega, aktivnost učenika dok se istovremeno očekuje da učitelj bude organizator, moderator i suradnik, a ne učitelj predavač (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017, str. 14-15).

Pitanje uključenosti učenika u nastavni proces jedno je od češće postavljanih u pedagogiji. Cilj suvremene nastave je osamostaljivanje učenika (Tot, 2010). Svaka je reforma pedagogije u većoj ili manjoj mjeri nastojala organizirati nastavu po principu koji će u velikom obujmu iziskivati suradnju sa samim učenicom. Postavlja se i pitanje interesa za same sadržaje; nerealno je očekivati od svakoga učenika jednak interes prema svakom nastavnom predmetu, zbog čega se nastoje osmisлити načini podizanja interesa za postojeće predmete. Moguć odgovor na to pitanje je korelacijska nastava, princip po kojemu se istovremeno izvodi nastavna jedinica s aspekta dva ili više nastavna predmeta. Primjetna je i paradigma interdisciplinarnosti u takvom pristupu.

Unazad više godina često se ističe kako je nužna čvršća spona između znanosti (Kolnik, 2012). Međutim, zamisao izvođenja više sadržaja odjednom nije nova. Još pedesetih godina dvadesetog stoljeća u SAD-u promovala se ideja integracije tema čime se dolazi do ispreplitanja više znanstvenih područja u nastavi (Galinec, 2015). Poznat je i primjer waldorfske pedagogije Rudolfa Steinera u kojoj se nastavni predmeti rijetko razdvajaju, što se opravdava potrebom za jačanjem interesa kod djece. U domaćoj literaturi, Vladimir Poljak je još prije više od trideset godina poticao timski rad u školi, što omogućuje veću kohezivnost predmeta (Poljak, 1991). Takva suradnja, kroz korelacijsku nastavu, omogućuje upoznavanje s istom temom kroz dva znanstvena polja, što će kasnije biti prikazano konkretnim primjerima. Prilaz određenoj temi iz dva smjera jamči veći interes učenika s obzirom na to da se ne ograničava na isključivo jedno viđenje.

Šimunović (2006) ističe da se pod međupredmetnom korelacijom podrazumijeva korelacija među samim nastavnim predmetima te se ona može ostvarivati među učenicima istoga godišta/razreda (horizontalna korelacija) ili među učenicima različitih godišta/razreda (vertikalna korelacija). Kako navode Vrkić Dimić i Vidić (2015, str. 94), “korelacija u nastavi omogućava učenicima obuhvaćanje cjelokupne stvarnosti”, zbog čega se lakše uči jer se znanje ne izolira na jedno polje, pritom namjerno ili slučajno zanemarujući ikoje drugo. Sadržajna međupredmetna korelacija očituje se u suodnosu nastavnih sadržaja više školskih predmeta, tj. kada određeni nastavni sadržaj obrađuju dva ili više školskih predmeta sa svojim specifičnostima, uspostavljajući zaokruženu

nastavnu cjelinu. Pritom je važno učenicima naglasiti tu korelaciju kako bi oni sami sadržaje dobivene iz različitih nastavnih predmeta povezali u logičku cjelinu i tako si olakšali učenje (Šimunović, 2006, str. 340). Povezivanje cjelokupnoga učenja potencira razvijanje logičkoga razmišljanja učenika (Tot, 2010). Međutim, takav pristup nedvojbeno postavlja pitanje kompetentnosti nastavnika za uspješno istodobno izvođenje dvaju nastavnih predmeta. Iako naizgled sličan, proces izvođenja nastave s kolegom zahtjevan je zadatak koji traži dubinsko poznavanje metodike jer je nužno prilagođavati svoj metodičko-didaktički pristup s drugom osobom kako bi se postigao željeni učinak, odnosno, ishod. S druge strane, upitna je i volja nastavnika za takvom suradnjom, ponajviše zbog sumnje da će se kraćenjem vremena za izlaganje onemogućiti prostor za iznošenjem svega što je zamislio.

Primjer takve nastavne jedinice je korelacija sata povijesti i latinskoga jezika u prvome razredu srednje škole. Pravilnim pristupom dvoje nastavnika – jedan nastavnik povijesti i jedan nastavnik latinskoga jezika – mogu zajednički obraditi dvije naizgled nepovezane teme. To je moguće ako se poučavanju o Rimu tijekom razdoblja Julija Cezara, što je nastavnim planom utvrđena jedinica, pridoda učenje latinskoga jezika na temelju Cezarovih zapisa o ratovima u Galiji. Integracijom tih tema učenici će istovremeno moći smjestiti pisanu riječ u politički kontekst u kojemu se tada nalazio Rim, a tomu je prirodna posljedica holistički pristup učenju. Naizmjeničnim i ravnopravnim odnosom nastavnika moguće je nadopunjavati se prilikom izlaganja, tražeći pritom od učenika da, primjerice, analiziraju tijek rata kako proizlazi iz dostupnih povijesnih činjenica u usporedbi sa sačuvanim zapisima prisutnima u Cezarovim memoarima. Važno je napomenuti kako su ove nastavne jedinice predviđene za učenike iste dobi, što olakšava njihovu integraciju.

Sličan primjer nalazimo u korelaciji hrvatskoga jezika i psihologije. Nemoguće je kvalitetno analizirati pripovijetku *Preobrazba* Franza Kafke a da se razmatra psihološko stanje lika i autora. Nastavnik hrvatskoga jezika može u suradnji s nastavnikom psihologije raščlaniti u djelu sveprisutni besmisao i otuđenost zajedno s učenicima. Tempiranom izmjenom dviju znanosti poželjno je razmotriti likove u kontekstu vremena u kojemu je djelo objavljeno, a potom iskoristiti književne motive za proučavanje stanja ljudskoga uma na široj razini. To bi zacijelo pomoglo učenicima u prihvaćanju djela na novoj razini samim time što bi poistovjećivanje s likovima bilo znatno olakšano u usporedbi s nastavnom jedinicom u kojoj bi psihološka strana bila zanemarena prilikom analize. Bitno je pritom naglasiti da ovaj i prethodni primjer korelacijske nastave mogu biti kvalitetno izvedeni samo u slučaju da nastavnici aktivno sudjeluju u podjednakom omjeru, što je najčešće rijedak slučaj u praksi (King, 2016). Ne smije se dopustiti da jedan nastavnik pretvori drugoga u “učenika” time što će

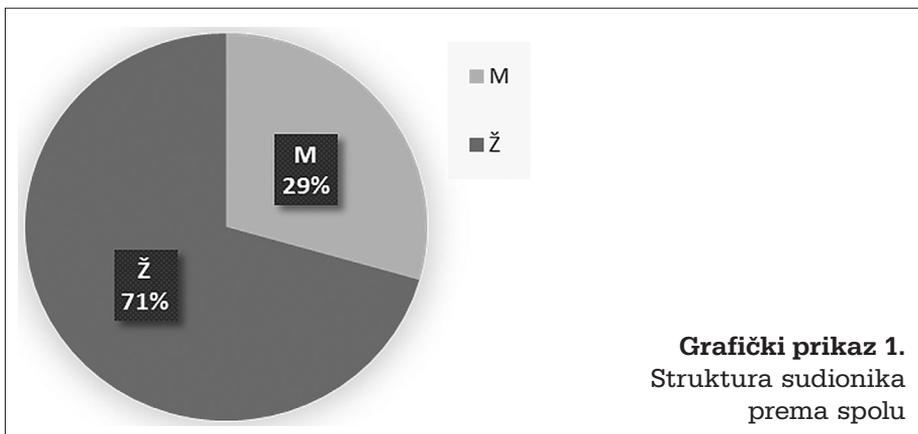
preuzeti kompletnu kontrolu nad nastavnom jedinicom već je nužna aktivna raspodjela dužnosti.

Uvažavajući dosad rečeno, nema razloga da se korelacija ne provodi na svim razinama odgojno-obrazovnoga sustava, s učenicima različite dobi, objedinjavajući sadržaje i aktivnosti različitih nastavnih predmeta i rad različitih nastavnika. Iz toga razloga osmišljeno je ovo istraživanje koje je kao cilj postavilo ispitati mišljenja i stavove studenata-budućih nastavnika o korelacijskoj nastavi. Fokus je bio na međupredmetnoj korelaciji. Rezultati istraživanja sadrže posebnu težinu jer se radi o studentima koji su odradili kolegij o korelacijskoj nastavi tijekom studija, i to kao obvezni. Jedna od obveza sudionika na tom kolegiju bila je izvođenje međupredmetne korelacije u suradnji s koleg(ic)om, zbog čega su mogli odgovarati na pitanja postavljena u istraživanju iz vlastitog iskustva, kao i zahvaljujući određenome predznanju o toj temi. Kolegij se izvodi tijekom ljetnoga semestra na završnoj godini diplomskoga studija nastavnčkoga smjera i realizira se kroz tri sata vježbi tjedno.

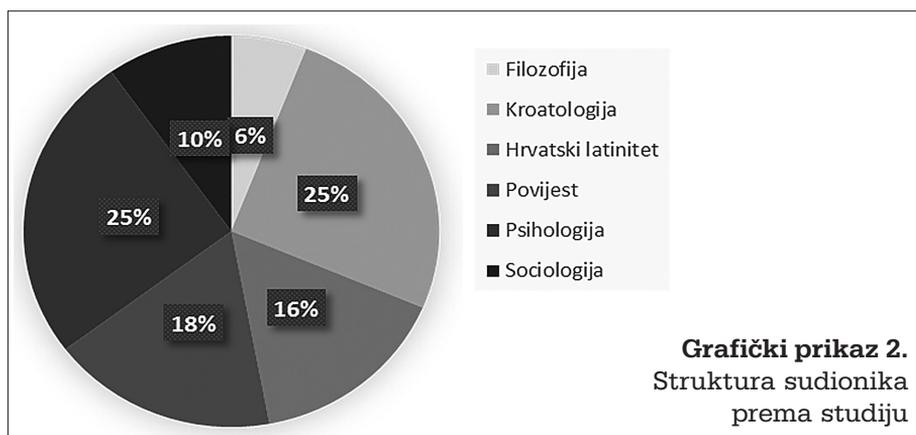
## Metode

### *Sudionici*

U istraživanju je sudjelovalo pedeset dvoje studenata nastavnčkoga smjera diplomskih studija Hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, 36 sudionica (71 %) i 15 sudionika (29 %). Podaci su prikazani u grafičkom prikazu 1.



Uzorak je bio prigodan te je sudjelovanje ispitanika bilo dobrovoljno. Dobni raspon sudionika u vrijeme provođenja istraživanja kretao se od 23 do 53 godine ( $M=25.64$ ,  $sd=4.43$ ). Najveći je broj studenata kroatologije (25,5 %) i



psihologije (25,5 %), zatim povijesti (17,6 %), hrvatskoga latiniteta (15,7 %), sociologije (9,8 %) i filozofije (5,9 %). Udio studenata prema studiju predočen je grafičkim prikazom 2.

### ***Instrument***

Za potrebe ovoga istraživanja konstruiran je originalni upitnik stavova studenata nastavnčkih studija prema korelacijskoj nastavi. Sudionici su na petostupanjskoj ordinalnoj ljestvici Likertova tipa (1 – nimalo se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 – potpuno se slažem) procijenili svoje poznavanje pojma korelacijske nastave, sposobnost izvođenja korelacijske nastave i stavove o primjeni korelacijske nastave unutar redovne nastave.

### ***Postupak***

Istraživanje je bilo longitudinalno te je provedeno u dvije vremenske točke. Prva faza odrađena je početkom ljetnoga semestra akademske godine 2018./2019., na prvim vježbama kolegija *Korelacijske vježbe predmetne metodike nastave*, a druga krajem semestra, odnosno na zadnjim vježbama istoga kolegija. Istraživanje je bilo anonimno, ali je svaki sudionik na anketu upisao šifru koja se sastojala od prva dva slova imena majke, prva dva slova imena oca i dan rođenja izražen dvoznamenkastim brojem. Svrha šifre bila je uparivanje podataka prikupljenih u dvjema vremenskim točkama.

## Rezultati i rasprava

U obradi podataka korištene su metode deskriptivne i inferencijalne statistike. Demografski podaci prikazani su deskriptivnom statistikom, postocima i srednjim vrijednostima. Tvrdnje u upitniku analizirane su pojedinačno i po latentnim varijablama dobivenim faktorskom analizom. Vrijednosti na pojedinim tvrdnjama i kategorijama prikazane su srednjim vrijednostima i standardnim devijacijama odgovora sudionika istraživanja. Analiza varijance ponovljenih mjerenja pokazala je statistički značajne razlike u određenim tvrdnjama upitnika i na dobivenim faktorima.

Značajnost razlika između odgovora u prvom i drugom valu istraživanja predstavljena je u tablici 1.

### Deskriptivni podaci

Kao što je vidljivo iz tablice 1, najviše je procijenjena tvrdnja u prvoj vremenskoj točki *Priprema korelirane nastavne jedinice zahtijeva bolje poznavanje sadržaja nastavnog predmeta*. ( $M_1=4,00$ ) što ukazuje da su prije početka kolegija studenti smatrali da je priprema za takvu nastavu iznimno zahtjevna. U drugoj vremenskoj točki vrijednost procjene iste tvrdnje još je nešto veća ( $M=4,19$ ), ali razlika nije statistički značajna.

Najviše je procijenjena tvrdnja u drugoj vremenskoj točki *U potpunosti sam upoznat/a s pojmom korelacijska nastava*. ( $M=4,61$ ) te postoji statistički značajna razlika u odnosu na prvu vremensku točku ( $M=3,90$ ). Očito je da studenti procjenjuju da su tijekom semestra dobili potrebne informacije, znanja i sposobnosti o korelacijskoj nastavi.

Jedina tvrdnja koja je niže procijenjena u drugoj vremenskoj točki nego u prvoj jest tvrdnja *Smatram da se korelacijska nastava značajno razlikuje od redovne nastave u školi*. ( $M_1=3,42$ ;  $M_2=2,81$ ). Očito je da studenti, izražavajući manje slaganje na kraju semestra, ne smatraju da postoji značajna razlika u redovnoj nastavi koju izvodi jedan nastavnik poučavajući određenu temu s aspekta jednoga nastavnog predmeta i ako tu temu izvode dva nastavnika poučavajući temu polazeći s različitim polazišta.

Najniže procijenjene tvrdnje u prvoj vremenskoj točki su: *Tijekom svojega školovanja odslušao/la sam nastavnu jedinicu izvedenu po principu korelacijske nastave*. ( $M_1=2,16$ ), *Na nastavi metodike naučio/la sam kako se izvodi korelacijska nastavna jedinica*. ( $M_1=2,69$ ) i *Smatram da će korelacijsku nastavu biti nemoguće organizirati kao dio uobičajene nastave u školi*. ( $M_1=2,88$ ). Razvidno je da se studenti dosad uglavnom nisu susreli s korelacijskom nastavom, kako u primarnom i sekundarnom obrazovanju, tako ni na fakultetu te ne čudi njihov strah o

**Tablica 1.** Značajnost razlika između odgovora u prvom i drugom valu istraživanja

Tvrđnja	M1	Sd1	M2	Sd2	t	df	p
1 U potpunosti sam upoznat/a s pojmom <i>korelacijska nastava</i> .*	3,90	,84	4,61	,56	-3,68	51	<b>,00</b>
2 Sposoban/na sam pripremiti koreliranu nastavnu jedinicu.*	3,72	,70	4,58	,62	-6,01	51	<b>,00</b>
3 Smatram da će biti nužno koristiti korelacijsku nastavu u sklopu redovne nastave u školi.	3,26	1,00	3,81	,95	-,20	51	,85
4 Smatram da će korelacijsku nastavu biti nemoguće organizirati kao dio uobičajene nastave u školi.	2,88	1,09	3,48	1,09	-,78	51	,44
5 Smatram da će korelacijsku nastavu biti nemoguće organizirati u skladu s mojim nastavnim predmetom.	3,79	,86	3,90	1,08	-,23	51	,82
6 Smatram da se korelacijska nastava značajno razlikuje od redovne nastave u školi.	3,42	,91	2,81	1,20	1,82	22	,08
7 Tijekom svojega školovanja odslušao/la sam nastavnu jedinicu izvedenu po principu korelacijske nastave.	2,16	1,40	3,13	1,57	-1,51	51	,14
8 Smatram da je korelacijski princip nastave koristan dodatak redovnoj nastavi.*	3,71	,97	4,33	,66	-2,17	51	<b>,04</b>
9 Smatram da korelacijska nastava ne doprinosi poboljšanju kvalitete redovne nastave.	3,79	,99	3,90	1,01	,00	51	1,0
10 Smatram da ću u sklopu svojega predmeta moći pripremiti korelacijsku nastavnu jedinicu s bilo kojim drugim predmetom.*	3,34	,97	4,03	,98	-2,12	51	<b>,04</b>
11 Na nastavi metodike naučio/la sam kako se izvodi korelacijska nastavna jedinica.*	2,69	1,15	4,10	,94	-6,08	51	<b>,00</b>
12 Za realizaciju korelirane nastavne jedinice neophodna mi je pomoć drugih nastavnika.	3,26	1,11	3,55	,93	-1,10	51	,28
13 Priprema korelirane nastavne jedinice zahtijeva bolje poznavanje sadržaja nastavnog predmeta.	4,00	,82	4,19	,83	,82	51	,41
14 Priprema korelirane nastavne jedinice zahtijeva bolje poznavanje metodike.	3,88	,93	4,00	,63	,62	51	,54

$p \leq 0,05$ ; \* označene čestice kodirane su obrnutim vrijednostima

mogućnostima organiziranja takve nastave kad će raditi kao nastavnici u školama. Strah od nepoznatoga je neminovan, nesigurnost je prisutna, ali ohrabruje činjenica da su se pokazali pozitivni pomaci u procjenama sve tri navedene

tvrdnje, a statistički značajna razlika ostvarena je na tvrdnji *Na nastavi metodike naučio/la sam kako se izvodi korelacijska nastavna jedinica.* ( $M^2=4,10$ ).

### **Faktorska struktura i pouzdanost upitnika stavova studenata nastavnčkih studija prema korelacijskoj nastavi**

U svrhu provjere opravdanosti računanja faktorske matrice provjerili smo Bartlettov test značajnosti korelacijske matrice te Kaiser-Meyer-Olkin test adekvatnosti uzorkovanja. Kaiser-Meyer-Olkin test iznosio je 0,685, što predstavlja zadovoljavajuću vrijednost za faktorizaciju, a Bartlettov je test pokazao značajnost korelacijske matrice uz rizik manji od 1 %. Nakon ekstrahiranja faktora pokazala se jasna razlika između karakterističnih korijena prvog i drugog faktora (**Tablica 2**).

Tablica 2 prikazuje rezultate faktorske analize faktora samoprocjena na upitniku stavova studenata nastavnčkih studija prema korelacijskoj nastavi. *A priori* metodom ekstrahirana su dva glavna faktora koja objašnjavaju 39,24 %

**Tablica 2.** Ukupna količina objašnjene varijance ekstrahiranim faktorom

Faktor	Početna vrijednost karakterističnih korijena			Ekstrahirana varijanca		
	Ukupno	% varijance	Kumulativno	Ukupno	% varijance	Kumulativno
1	3,232	23,084	23,084	3,232	23,084	23,084
2	2,262	16,159	39,243	2,262	16,159	39,243
3	1,701	12,152	51,395			
4	1,426	10,185	61,579			
5	1,049	7,495	69,074			
6	,845	6,035	75,109			
7	,737	5,263	80,372			
8	,651	4,652	85,024			
9	,532	3,803	88,827			
10	,426	3,042	91,869			
11	,422	3,013	94,882			
12	,301	2,151	97,033			
13	,232	1,657	98,690			
14	,183	1,310	100,000			

ukupne varijance. Pouzdanost je zadovoljavajuća: Cronbachov alfa upitnika iznosi 0,75, a prosječna korelacija među česticama  $r=0,36$ .

Čestice kojima je prvi faktor visoko saturiran ukazuju na procjenu potencijalne koristi koju bi ostvarila primjena korelacijske nastave u redovnoj nastavi. Prvi faktor nazvali smo: procjena doprinosa korelacijske nastave redovnoj nastavi. Primjeri čestica prvog faktora su: *Smatram da je korelacijski princip nastave koristan dodatak redovnoj nastavi* te *Smatram da ću u sklopu svojega predmeta moći pripremiti korelacijsku nastavnu jedinicu s bilo kojim drugim predmetom*. Za drugi je faktor karakteristična samoprocjena vlastitih kompetencija za primjenu korelacijske nastave (drugi faktor nazvali smo: samoprocjena kompetencija za izvođenje korelacijske nastave). Primjeri čestica koje su visoko saturirale ovaj faktor su: *Sposoban/na sam pripremiti koreliranu nastavnu jedinicu* te *Na nastavi metodike naučio/la sam kako se izvodi korelacijska nastavna jedinica* (**Tablica 3**).

**Tablica 3.** Prikaz dvofaktorske strukture rezultata na upitniku stavova studenata nastavničkih studija prema korelacijskoj nastavi

Faktor	1	2
U potpunosti sam upoznat/a s pojmom <i>korelacijska nastava</i> .	,654	-,127
Sposoban/na sam pripremiti koreliranu nastavnu jedinicu.	,326	-,509
Smatram da će biti nužno koristiti korelacijsku nastavu u sklopu redovne nastave u školi.	,476	,605
* Smatram da će korelacijsku nastavu biti nemoguće organizirati kao dio uobičajene nastave u školi.	,604	,415
* Smatram da će korelacijsku nastavu biti nemoguće organizirati u skladu s mojim nastavnim predmetom.	,188	,207
Smatram da se korelacijska nastava značajno razlikuje od redovne nastave u školi.	-,476	-,298
Tijekom svojega školovanja odslušao/la sam nastavnu jedinicu izvedenu po principu korelacijske nastave.	,428	,111
Smatram da je korelacijski princip nastave koristan dodatak redovnoj nastavi.	,789	,028
* Smatram da korelacijska nastava ne doprinosi poboljšanju kvalitete redovne nastave.	,641	,095
Smatram da ću u sklopu svojega predmeta moći pripremiti korelacijsku nastavnu jedinicu s bilo kojim drugim predmetom.	,497	,140
Na nastavi metodike naučio/la sam kako se izvodi korelacijska nastavna jedinica.	,233	-,565
Za realizaciju korelirane nastavne jedinice neophodna mi je pomoć drugih nastavnika.	-,383	,444
Priprema korelirane nastavne jedinice zahtijeva bolje poznavanje sadržaja nastavnoga predmeta.	-,304	,578
Priprema korelirane nastavne jedinice zahtijeva bolje poznavanje metodike.	-,296	,653

\* označene čestice kodirane su obrnutim vrijednostima

Tablica 4 prikazuje srednje vrijednosti procjena doprinosa korelacijske nastave redovnoj nastavi i samoprocjena kompetencija za izvođenje korelacijske nastave u prvom i drugom valu istraživanja te značajnost razlike u procjenama u dvjema vremenskim točkama. Procjene se značajno razlikuju na oba faktora. Rezultati ukazuju da i u prvom i u drugom valu istraživanja studenti procjenjuju svoje kompetencije za izvođenje korelacijske nastave višima u odnosu na doprinos koji ima korelacijska nastava u redovnoj nastavi. Uspoređujući rezultate dobivene na kraju prvog i drugog vala istraživanja, evidentno je da su sudionici procijenili i doprinos korelacijske nastave redovnoj nastavi i kompetencije za izvođenje korelacijske nastave višima u drugom valu istraživanja, odnosno na kraju semestra, u odnosu na samoprocjene prvog vala istraživanja s početka semestra. (**Tablica 4.**)

**Tablica 4.** Značajnost razlika između procjena na faktorima u prvom i drugom valu istraživanja

Faktor	M1	Sd1	M2	Sd2	t	df	p
1. faktor: procjena doprinosa korelacijske nastave redovnoj nastavi	3,39	0,59	3,66	0,45	-2,70	51	,01
2. faktor: samoprocjena kompetencija za izvođenje korelacijske nastave	3,57	,38	3,95	,33	-4,51	51	,00

$p \leq 0,05$

## Zaključak

Ovo istraživanje provedeno je kako bi se ispitala upoznatost i stavovi studenata, budućih nastavnika, o korelacijskoj nastavi. Studenti su bili anketirani na početku semestra, prije početka vježbi i na zadnjim vježbama krajem semestra. Takav pristup omogućio je kvalitetniji uvid u promjenu njihovih razmišljanja nakon protoka vremena, kao i utjecaj koji je ostvario rad na kolegiju o korelacijskoj nastavi.

Usporedba odgovora sudionika u dvjema vremenskim točkama pokazuje statistički značajno više prosječne vrijednosti odgovora u drugom valu istraživanja u pogledu upoznatosti s pojmom korelacijske nastave, samoprocjene sposobnosti za pripremu korelacijske nastavne jedinice, stava da je korelacijski princip nastave koristan dodatak redovnoj nastavi, mogućnošću pripreme korelacijske nastavne jedinice s bilo kojim drugim predmetom te uvjerenja da je nastava metodike bila dovoljna za stjecanje kompetencije za izvođenje korelacijske nastavne jedinice. Iznenađujuće, sudionici su u drugom valu istraživanja prosječno višim ocjenama procijenili tvrdnju da će korelacijsku nastavu biti

nemoguće organizirati kao dio uobičajene nastave u školi i u skladu s njihovim nastavnim predmetom.

A *priori* metodom ekstrahirana su dva glavna faktora: procjena doprinosa korelacijske nastave redovnoj nastavi i samoprocjena kompetencija za izvođenje korelacijske nastave. U obje vremenske točke istraživanja studenti procjenjuju doprinos koji ima korelacijska nastava u redovnoj nastavi manjim u odnosu na svoje kompetencije za izvođenje korelacijske nastave.

Dobiveni rezultati ukazuju na opravdanost izvođenja kolegija kojim se studenti, budući nastavnici, pripremaju za izvođenje korelacijske nastave u školama. Daljnja istraživanja trebala bi ići u smjeru usporedbe ishoda ostvarenih korelacijskom nastavom i nastavom izvođenom na tradicionalan način. Međutim, evidentan je nedostatak istraživanja o korelacijskoj nastavi općenito, a osobito o stavovima budućih nastavnika o ovoj tematici ne pruža mogućnost kompariranja rezultata i stjecanja dubljega uvida. S druge strane, navedeno ograničenje moglo bi biti poticaj stručnoj i znanstvenoj javnosti za ulaganje dodatnih napora u rasvjetljavanje navedene problematike.

Valja istaknuti da je istraživanjem bio obuhvaćen mali broj ispitanika te da dobivene rezultate možemo promatrati samo kao smjernice o daljnjim promišljanjima i djelovanjima. U skladu s time, nužno je istražiti stavove i očekivanja studenata na drugim sastavnicama i sveučilištima u Hrvatskoj kako ovi podaci ne bi ostali izolirani slučaj. Time će biti moguće ostvariti dublji uvid u nove principe izvođenja nastave, kao i procjenu realne potrebe za korelacijskom nastavom u školi.

## Literatura

- Dolenec, Z., & Dolenec, P. (2013). Korelacija u nastavi biologije i geografije: Correlation in Teaching Biology and Geography. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 267-274.
- Ciler, Ž. (2012). Koncept cjeloživotnog učenja u Švedskoj. *Andragoški glasnik*, 16(1), 69-78.
- Galinec, M. (2015). Pluralizam obrazovnih programa – pravo i izbor. In D. Maleš, A. Širanović, & A. Višnjić Jevtić (Eds.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje* (pp. 47-55). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- King, A. H. (2016). Navigating Collaboration: A Multimodal Analysis of Turn-Taking in Co-teaching. *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 16(2), 56-62.
- Kolnik, K. (2012). Coming Together: Geography and Citizenship Education for Sustainable Living. *Metodički obzori*, 7(3), 17-24.
- Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

- Šimunović, J. (2006). Načelo korelacije u nastavi katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi s posebnim naglaskom na međupredmetnu korelaciju. *Obnovljeni život*, 61(3), 329-352.
- Topolovčan, T., Rajić, V., Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava: teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12(1), 65-78.
- Vrkić Dimić, J., & Vidić, S. (2015). Korelacija i timski rad u nastavi – holistički pristup učenju i poučavanju. *Acta Iadertina*, 12(2), 93-114.

## Student Teachers' Attitudes towards Correlation Teaching

**Filip Brčić<sup>1</sup>, Irena Klasnić<sup>2</sup>, Dunja Jurić Vukelić<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb

<sup>2</sup>Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

<sup>3</sup>University Department of Croatian Studies, University of Zagreb

---

### Abstract

In the last hundred years, promoters of pedagogical ideas within the so-called reform pedagogy, have pleaded for a significant focus on the child's needs, bigger activities and holistic development. Partial understanding of the world (in the educational context it would be the distribution into teaching subjects) becomes unsustainable, which results in a greater emphasis being placed on interaction, integration, connections with the experiential. A step closer towards integration with the purpose of enabling active teaching and learning could be correlated teaching. The concept of correlated classes means direct teaching process which is being conducted by two teachers of different teaching subjects or areas (for instance, linguistic area and social sciences and humanities). 52 out of 56 students who had enrolled in the course *Correlated exercises for subject teaching methodology* during the second semester of the academic year 2018/2019 participated in the research. All of the participants were students in the final year of teaching training at the University Department of Croatian Studies in Zagreb at the time the research was being conducted. The objective was to determine the student teachers' attitudes to and familiarity with the concept of correlated teaching. The research was longitudinal, and was carried out in two phases, so the attitudes before and after attending the *Correlated exercises* could be contrasted. During the first phase in the beginning of the second semester, the students had only just enrolled in the course, which meant that their answers were based on the previously acquired knowledge. During the second phase, which took place after the class had ended, the students could base their assessments on the experience

gained through the class. A questionnaire containing 14 questions was designed. The participants marked their answers on a five-point Likert scale.

The results of the first phase show that the participants feel there is a need for a better understanding of the content of the teaching subject, as well as the methodology, which is a prerequisite for successful preparation and implementation of a correlated class. In the second phase, the most prominent features are familiarity with the concept of correlated teaching and self-assessment of the ability to prepare for a conducting a correlated class. After comparing the two phases, the most significant difference was observed in the self-assessment of knowledge required to successfully organize and implement a correlated class.

The results justify the existence of a class which enables the student teachers to prepare for a correlated teaching method in school. Further research should aim to compare the outcomes achieved by correlated classes and those achieved by traditional classes.

**Keywords:** *correlated teaching; future teachers; longitudinal research; reform pedagogy; traditional teaching*

---

# Trendovi i dinamika vršnjačkoga nasilja u osnovnoj školi – mišljenja učitelja, učenika i roditelja

**Zdenka Brebrić**

*I. Osnovna škola Bjelovar*

---

## Sažetak

Cilj ovoga rada je ispitivanje mišljenja učenika, učitelja, roditelja i stručnih suradnika o pojavnosti i trendovima vršnjačkoga nasilja i dinamici pojavnosti i trendova kroz desetogodišnje razdoblje za I. osnovnu školu Bjelovar, a za škole iz kojih dolaze stručni suradnici Bjelovarsko-bilogorske županije, dinamiku pojavnosti i učestalost prijavljivanja vršnjačkoga nasilja drugim ustanovama.

Ovo kvalitativno istraživanje temelji se na konstruktivističkoj i sudjelujućoj paradigmi u dijelu koji se odnosi na analize promišljanja učenika, učitelja, stručnih suradnika i roditelja o tematici vršnjačkoga nasilja, a drugi koji se odnosi na objektivnu dinamiku prijavljenoga nasilja, istraživao se u okviru postpozitivističke paradigme.

Rezultati pokazuju da su mišljenja sudionika različita, ali i jedinstvena u dva bitna segmenata: prijavljivanje nasilja daje rezultate i problem vršnjačkoga nasilja nije samo školski, već problem cijele zajednice. Analiza pojavnosti vršnjačkoga nasilja u zadnjih 10 godina u I. osnovnoj školi Bjelovar pokazuje trend smanjivanja nasilja što se može dovesti u vezu s pojačanim preventivnim aktivnostima škole, ali i uključivanjem ustanova koje pružaju potporu kroz obavijesti i prijave o slučajevima nasilja. Što se tiče analize o prijavljenom vršnjačkom nasilju iz svih osnovnih škola Bjelovarsko-bilogorske županije (BBŽ), Uredu državne uprave BBŽ, čak 80 % prijava odnosi se na I. osnovnu školu Bjelovar, a 20 % otpada na prijave ostalih 16 škola županije.

Taj rezultat i razlozi očigledne diskrepancije između jedne i svih ostalih škola, može biti motiv za daljnja istraživanja kroz provjeru utjecaja sinergijskoga djelovanja škole i ustanova koje joj pružaju podršku u prevenciji nasilja.

**Ključne riječi:** *pojavnost nasilja, prijavljivanje nasilja, škola, trend nasilja, vršnjačko nasilje*

---

## Uvod

Vršnjačko nasilje unutar školskih ustanova, kako u školskoj, tako i u javnosti uopće, postala je u zadnjih nekoliko godina jedna od važnijih tema. Nemili događaji iz školskih hodnika i razreda često su prikazani senzacionalistički s neselektivnim osudama škole i njezinih djelatnika uz zanemarivanje kompleksnosti problema čiji nastanak, ali ni rješavanje, ne leži samo u školi. Za senzibilizaciju za ovaj problem na svjetskoj razini zaslužan je norveški psiholog Dan Olweus koji je sedamdesetih godina prošloga stoljeća proveo prvo opsežno i sistematično istraživanje o nasilju među djecom (eng. *Bullying*). Rezultate je objavio u poznatoj knjizi naslova: *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (Olweus, 1978).

U Republici Hrvatskoj sustavno i ozbiljno bavljenje ovom problematikom, na institucionalnoj razini, započelo je donošenjem *Protokola o postupanju u slučaju nasilja među djecom i mladima* (Ministarstva obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, 2004) koji obvezuje odgojno-obrazovne ustanove, centre za socijalnu skrb i policijske uprave na postupanje kad se dogode nasilna ponašanja u školi. Iste godine objavljeno je prvo istraživanje u Hrvatskoj o pojavnosti vršnjačkoga nasilja u kojem se ustvrdilo je da je 20 % djece zlostavljano 2-3 puta mjesečno ili češće (Elez, 2003).

Za još ozbiljnije, koordinirano i multidisciplinarno pristupanje problemu vršnjačkoga nasilja zaslužno je i donošenje Pravilnika o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim tijelima, 2013. godine koji donosi Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (NN, 132/13). Uz Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoške mjere koji je donesen 2015. godine (NN, 94/15) do općih stavki o pravima djece na sigurno školovanje, Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 68/18) do svih međunarodnih dokumenata, bilo unutar EU, bilo na nivou UN-a može se zaključiti da je zakonska podloga na zavidnom nivou i pruža legislativu za ozbiljno suočavanje i rješavanje problema nasilja u školama.

No, bitno je pitanje postoji li dovoljno kvalitetna nadgradnja za provedbu navedenih zakonskih normi u smislu volje, senzibiliteta, kapaciteta i na kraju, procjene uspješnosti provedbe. Pitanje vršnjačkoga nasilja, poglavito vršnjačkoga sukoba s elementima nasilja, primjerice međusobno primijenjenih elemenata fizičkoga nasilja otvara i neke paradigmatške dileme, one, između individualističko-pedocentrističke s jedne i tradicionalne s druge strane u kojoj je odgajana i većina današnjih učitelja i poučavatelja. Nije rijetkost čuti, na svakodnevnoj praktičnoj razini, da pretjerano uplitanje u vršnjačke odnose odraslih osoba onemogućava stvaranje socijalnih vještina u kojima se vršnjaci

trebaju sami izboriti za poziciju unutar skupine, ali i sami riješiti međusobne sukobe. Također, nije nevažno razmišljati o teškom teretu procjene kad djelovati “meko”, a kad “tvrdo” kod nekih vršnjačkih nasilnih radnji jer preko puta rješavatelja nerijetko stoje, doslovno, generacijska desetljeća pa i stoljeća koja govore kroz usta brojnih roditelja, samih učenika, ali i djelatnika institucija u poznatoj rečenici: “Što prijavljujete svaku glupost, djeca se maloprije naguravaju ili tuku, a za pet minuta su opet najbolji prijatelji.”

Tu je također problem i samoprocjene o doživljenom nasilju samih učenika/djece. Većina praktičara reći će da kod postupka analize, medijskijskoga ili restitucijskoga procesa kod rješavanja situacije vršnjačkoga nasilja ili sukoba s elementima nasilja doživljavaju da se djeca/učenici podjednako i čak i jedino osjećaju kao žrtve, a rjeđe kao počinitelji.

Olweus (1993) opisuje nasilje kao ponavljajuće i namjerno nanošenje ozljede, povrede ili štete prema drugoj osobi. Za razliku od sukoba, nasilje mora imati neke ili sve od sljedećih elemenata: ponavljanje nasilnih radnji, nesrazmjer snage i moći te dobna ili brojčana neravnopravnost. Castile i Harris (2014) navode podjelu na tradicionalno i elektroničko nasilje. Najčešća forma tradicionalnoga nasilja je fizičko nasilje zatim verbalno kroz izrugivanja, psovanje, nazivanje pogrdnim imenima i ponižavanja, prijete i zastrašivanje, iznuđivanje ili krađa novca i imovine te isključivanje iz vršnjačke grupe. Elektroničko ili internetsko nasilje obilježava ponašanje kojim se nekoga više puta ismijava ili vrijeđa putem e-pošte, tekstualnih poruka ili kada se na internetu objavljuju podaci ili izjave o drugim osobama te im je namjera povrijediti i naštetiti tim osobama (Burgess-Proctor, Patchin i Hinduja, 2010; Hinduja i Patchin, 2008).

Izvjешća UNICEF-a pokazuju da se diljem cijeloga svijeta, približno 150 milijuna učenika, u dobi između 13 i 15 godina, izjašnjava o doživljenom vršnjačkom nasilju u i oko školskih ustanova. Globalno, gotovo jedan od trojice učenika te dobi doživio je nasilje, a približno u istom omjeru sudjelovalo je u međusobnim fizičkim obračunima. Što se tiče izjašnjavanja o nasilništvu nad drugima, 3 od 10 (oko 17 milijuna) mladih adolescenata u 39 zemalja Europe i Sjeverne Amerike priznaju da su zlostavljali druge u školi. Postotak učenika u dobi od 13 do 15 godina koji su tvrdili da su doživjeli zlostavljanje barem jednom u referentnom razdoblju, stavlja Hrvatsku sa 17,5 % u društvo malobrojnih zemalja čiji su podaci ispod 20 % primjerice: od najmanjega postotka u Švedskoj s 11,3 % do Grčke s 19,6 %. Europske zemlje kao što su: Njemačka, Austrija, Francuska i Ujedinjeno Kraljevstvo bilježe veće postotne vrijednosti od 20% (UNICEF, 2017., 2018). Istraživanje rađeno u Hrvatskoj 2004./05. godine u sklopu UNICEF-ovog projekta *Stop nasilju među djecom* ili *Za sigurno i poticajno okruženje u školama* pokazalo je nešto veći postotak, tj. 28 % djece u našim školama izjavljuje da su bili u situaciji zlostavljanja (Belančić,

Nikčević-Milković i Šuto, 2013). Novije istraživanje na nacionalno reprezentativnom uzorku pokazalo da je 64,1 % djece neuključeno u vršnjačko nasilje, a uključeno je 35,8 %. Od toga postotka, 14,8 % su žrtve, 6,3 % počinitelji, a 14,8 % u dvostrukoj je ulozi i počinitelja i žrtve (Sušac, Ajduković i Rimac, 2016).

Što se tiče pojavnosti elektroničkoga nasilja provedeno je istraživanje koje je pokazalo da je elektroničko nasilje u RH doživjelo 5 % učenika, sporadično iskustvo 29 % učenika, dok 66 % nikada nije doživjelo e-nasilje. Ovi su podaci, kako tvrde autori, u visokoj korelaciji s doživljenim tradicionalnim nasiljem. Zaključuje se da je e-nasilje samo još jedan vid ukupnoga vršnjačkoga nasilja i da ga treba prevenirati zajedno sa svim drugim vrstama nasilja, jer su mu uzroci isti. S obzirom na medij putem kojeg se čini e-nasilje, društvene se mreže pokazuju najčešćim medijem, a slijede ih SMS-poruke (Pregrad, Tomić Latinac, Mikulić i Šeparović, 2010, str. 51).

## Metodologija

Ovo kvalitativno istraživanje bazira se na utemeljenoj teoriji koju se može definirati kao “kvalitativni pristup i metodu otkrivanja ili izgradnje teorije o nekom fenomenu ili problemu gdje ta teorija induktivno izranja iz empirijskih podataka istraživanja” (Topolovčan, 2017, str., 134). Paradigmatski proizlazi iz konstruktivističke i sudjelujuće paradigme u dijelu koji se odnosi na analize promišljanja učenika, učitelja, stručnih suradnika i roditelja o tematici vršnjačkoga nasilja, a drugi dio istraživanja koji se odnosi na objektivnu dinamiku prijavljenoga nasilja istražiti će se u okviru postpozitivističke paradigme. Konstruktivizam se temelji na pretpostavci kako ne postoji jedna objektivna stvarnost, već postoje višestruke stvarnosti koje uvelike ovise o pojedincu, vremenu i kontekstu (Guba i Lincoln, 1994). Sekulić-Majurec, (2007) kaže da konstruktivistička paradigma određuje pedagošku praksu kao istraživanje, a istraživanje kao praksu. Postpozitivistička paradigma, s druge strane, propituje “stvarnu” stvarnost kroz ne posve savršenu spoznaju koja ima probabilistički karakter (Bognar, 2008). Budući da se vršnjačko nasilje, njegova pojavnost, vrste i dinamika najčešće propituje putem samoprocjene aktera odgojno-obrazovnoga sustava, najčešće učenika, a dinamika i pojavnost primijećenih, prijavljenih i riješenih konkretnih slučajeva rjeđe postaje predmet istraživanja, ova navedena teorijska polazišta i dvije paradigme imaju uporište u cjelovitijem sagledavanju problematike koja se istražuje.

## ***Ciljevi istraživanja***

1. Dobiti uvid u dinamiku, trendove, pojavnost i vrstu vršnjačkoga nasilja i vršnjačkoga sukoba s elementima nasilja u I. osnovnoj školi Bjelovar u zadnjih 10 godina.
2. Istražiti dinamiku i pojavnost prijavljenoga nasilja u BBŽ zadnjih 5 godina.
3. Saznati promišljanja stručnih suradnika pedagoga o trendovima vršnjačkoga nasilja i vršnjačkoga sukoba s elementima nasilja u njihovim školama, načinima sprječavanja nasilja uopće te njihovoj ulozi u tome.
4. Saznati promišljanja učitelja, učenika i roditelja o trendovima vršnjačkoga nasilja i vršnjačkoga sukoba s elementima nasilja u I. osnovnoj školi Bjelovar i načinima sprječavanja nasilja uopće te njihovoj ulozi u tome.

## ***Istraživačka pitanja***

1. Kakva promišljanja iznose učitelji o pojavnosti, dinamici vršnjačkoga nasilja i vršnjačkoga sukoba s elementima nasilja u I. osnovnoj školi Bjelovar u zadnjih 10 godina i načinima sprječavanja nasilja uopće te njihovoj ulozi u tome?
2. Kakva promišljanja iznose učenici o pojavnosti, dinamici vršnjačkoga nasilja i vršnjačkoga sukoba s elementima nasilja u I. osnovnoj školi Bjelovar u zadnjih 10 godina i načinima sprječavanja nasilja uopće te njihovoj ulozi u tome?
3. Kakva promišljanja iznose roditelji o pojavnosti, dinamici vršnjačkoga nasilja i vršnjačkoga sukoba s elementima nasilja u I. osnovnoj školi Bjelovar u zadnjih 10 godina i načinima sprječavanja nasilja uopće te njihovoj ulozi u tome?
4. Kakva su promišljanja stručnih suradnika pedagoga BBŽ-a o trendovima vršnjačkoga nasilja i vršnjačkoga sukoba s elementima nasilja u njihovim školama, načinima sprječavanja nasilja uopće te njihovoj ulozi u tome?
5. Kakva je pojavnost i dinamika prijavljenoga nasilja Uredu državne uprave na nivou BBŽ-a u zadnjih 5 godina?
6. Kakva je pojavnost vršnjačkoga nasilja i vršnjačkoga sukoba s elementima nasilja u I. osnovnoj školi Bjelovar u zadnjih 10 godina te dinamika, tj. trendovi porasta i opadanja?
7. Kakva je pojavnost nasilja po vrstama nasilja u I. osnovnoj školi Bjelovar u zadnjih 10 godina?

## ***Sudionici istraživanja***

U istraživanju je sudjelovalo 20 članova Županijskoga stručnog vijeća pedagoga Bjelovarsko-bilogorske županije (BBŽ), 20 učenika I. osnovne škole Bjelovar, polaznika predmetne nastave, 20 učitelja I. osnovne škole Bjelovar, od čega 5 radi u razrednoj, a 15 u predmetnoj nastavi i 10 roditelja učenika I. osnovne škole Bjelovar.

## ***Metode prikupljanja podataka i postupak***

Podaci za istraživačka pitanja od 1 do 4, za sudionike: roditelje, razrednike i učenike prikupili su se terenskim polustrukturiranim intervjuom s pratećom agendom intervjua od strane voditeljice. Intervju u trajanju od 20 do 30 minuta provodio se pojedinačno, ali i skupno ovisno o organizacijskim mogućnostima. Za pojedine intervjue napravljen je tekstualni, a za neke i tonski zapis. Prije intervjuiranja, za 5., 6. i 7. istraživačko pitanje obavilo se i pozadinsko istraživanje o pojavnosti i vrstama nasilja u zadnjih 10 godina u I. osnovnoj školi te pojavnost i prijave istih Uredu državne uprave BBŽ-e posljednjih 5 godina, za koliko i postoje cjeloviti podaci u toj ustanovi. Kako bi se odgovorilo na prethodno spomenuto pitanje korištena je metoda analize sadržaja dokumentacije: školske (liste praćenja vršnjačkoga nasilja ili sukoba stručne suradnice pedagoginje i ostalih stručnih suradnica škole u posljednjih 10 godina) i petogodišnja dokumentacija Ureda državne uprave BBŽ o prijavljenom vršnjačkom nasilju iz svih osnovnih škola BBŽ-a.

U dogovoru s voditeljem Međuzupanijskoga vijeća stručnih suradnika pedagoga BBŽ i Koprivničko-križevačke županije (KKŽ), prikupljanje podataka vezanih za stručne suradnike pedagoge, provelo se tijekom redovitoga susreta svih članova na stručnom skupu u mjesecu ožujku, 2019. godine. Što se tiče roditelja, učenika i učitelja istraživanje se odvijalo tijekom mjeseca veljače i ožujka: u pauzama u satnici (učitelji), za vrijeme sata razrednika (učenici) ili poslije nastave (roditelji). Članovi svih navedenih skupina upoznati su s ciljem i svrhom istraživanja, informirani su o zaštiti osobnih podataka uz obvezu povjerljivosti i etičkom korištenju podataka kod prikaza rezultata. Sudjelovanje se baziralo na principu dragovoljnosti, a za sudjelovanje učenika tražen je pristanak roditelja. Sudionike se također tražio i dobio pristanak za audiosnimanje.

## Rezultati

### ***Promišljanja učenika, učitelja, roditelja i stručnih suradnika pedagoga o pojavnosti, dinamici vršnjačkoga nasilja i vršnjačkoga sukoba s elementima nasilja***

Podaci dobiveni intervjuima obradili su se postupkom analize okvira (engl. *Framework analysis*). Proces analize okvira odvijao se u pet međusobno povezanih faza: upoznavanje građe, postavljanje tematskoga okvira, kodiranje ili indeksiranje, unošenje u sheme ili grafičke prikaze radi dobivanja veće preglednosti rezultata, povezivanje i interpretacija rezultata (Ritchie i Spencer, 1994). Nakon transkribiranja građe primijenjeni su elementi sve tri vrste kodiranja: inicijalno, aksijalno i na kraju selektivno (Halmi, 2005). Jedinice analize kodirane na temelju sličnosti sadržaja, a na temelju njih definirali su se pojmovi koji su apstrahirani u 7 kategorija:

1. Informiranost i educiranost o problematici vršnjačkoga nasilja.
2. Važnost teme.
3. Procjena pojavnosti nasilja u vlastitim školama.
4. Razmišljanje o trendu pojavnosti u zadnjih 10 godina i razloga za procijenjeni trend.
5. Promišljanje o odgovornosti i načinima smanjivanja nasilja.
6. Procjena vlastite uloge u prevenciji i smanjenju.
7. Poruka ispitanika javnosti i širem i bližem socijalnom okružju o temi nasilja među vršnjacima.

U tablici 1, što se tiče informiranosti i educiranosti o tematici, učitelji drže da je ona dovoljna na razini škole, ali većina nije imala tematiku vršnjačkoga nasilja kroz svoja županijska, međužupanijska ili državna stručna usavršavanja. Roditelji su zadovoljni razinom informiranosti, ali ne vide u njoj praktičnu korist. Da se tematika nasilja provlači kroz svakodnevni život, misle učenici te im je ponekad čak i dosadna jer dovoljno znaju o njoj. Stručni suradnici drže da je razina informiranosti i educiranosti na zadovoljavajućoj razini. (**Tablica 1.**)

U istoj tablici uočava se da su, na prvoj razini analize učitelji, roditelji i učenici I. osnovne škole Bjelovar te stručni suradnici BBŽ, suglasni da je tema vršnjačkoga nasilja važna. O pojavnosti vršnjačkoga nasilja svi se slažu da nasilja ima, a trendovi pojavnosti nasilja i mjesta gdje ga najviše ima, različito se tumače. Primjerice, roditelji ističu da ga najviše ima u školi, dok drugi sudionici spominju i druge prostore i mjesta u kojima boravi veći broj djece (sportski prostori, igrališta).

**Tablica 1.** Prva razina kategoriziranih odgovora učitelja, učenika, roditelja i stručnih suradnika pedagoga o vršnjačkome nasilju

Tematske kategorije	Učitelji	Roditelji	Učenici	Pedagozi BBŽ
Informiranost i educiranost	Dovoljna, ali i neadekvatna kroz službene načine informiranja	Dobra, ali bez koristi	Dovoljna/previše	Dovoljna
Važnost teme	Važna, ali i preuveličana	Važna, ali jako preuveličana	Važna, ali i dosadna	Jako važna
Pojavnost	Ima nasilja, ali u cijelom društvu, obitelji, sportskim terenima	Postoji, najviše u školi	Postoji, u školi i svugdje	Postoji, ali u svim prostorima gdje boravi veći broj djece, a ne samo škola
Trend/razlozi	Manje – poduzimanja, prijave, ali i povećanje suptilnijega oblika jer se jednostavno više primjećuju	Više– nepoduzimanje drastičnijih mjera, obraćanje pažnje na svaku sitnicu Manje-prijavlivanje dalo rezultate, u njihovo vrijeme bilo je više nasilja	Manje- česte prijave, ništa se ne smije, više ruganja i psovanja, manje tučnjava, naša škola najviše prijavljuje	Isto – veća senzibilizacija Više – mediji, nasilni sadržaji Manje – dobri programi prevencije
Odgovornost	Odgovornost roditelja, veće ovlasti učiteljima	Škola i ostale institucije (PU, CZS), neodgovorni roditelji, strože kazne za roditelje i djecu nasilnike	Sami učenici –SIP Roditelji Učitelji Strože kažnjavanje	Sve institucije, a ne samo škola
Utjecaj	Slab, obitelj najvažnija	Slab – utjecaj vršnjaka, škole, medija, nekažnjavanje roditelja nasilne djece Jaka – svaki roditelj je odgovoran	Važna, redovito prijaviti i priznati svoju krivicu	Srednja uloga, puno ovisi o učiteljima, roditeljima i ostalim institucijama
Poruke okružju	Previše očekivanja od učitelja	Roditelji čija su djeca nasilna trebaju snositi sankcije	Svi koji čine nasilje trebaju biti kažnjeni	Preveliki akcent stavljen na ulogu stručnih suradnika u sprječavanju

O ulozi u sprječavanju nasilja i odgovornosti za to sprječavanje, dio roditelja govori o slaboj vlastitoj ulozi ističući veću ulogu medija, škole, a dio govori o jačoj ulozi jer je roditelj najutjecajniji, ali i najodgovorniji. Učitelji su pesimističniji i ne vide svoju ulogu važnom ističući vrlo slabe vlastite ovlasti, a prevelika očekivanja i od djece i od roditelja. Učenici svoju ulogu vide bitnom i detektiraju problem neadekvatnoga kažnjavanja vršnjačkoga nasilja. Stručni suradnici trendove različito percipiraju, dio percipira povećanje nasilja, a dio misli da je razina stalna. Vlastitu ulogu u sprečavanju i prevenciji vršnjačkoga nasilja vide važnom, ali ne u mjeri u kojoj ju javnost često percipira te vide važnost uključivanja drugih institucija osim škole.

U tablici 2, na drugoj razini analize odgovora, pokušale su se identificirati i naznačiti promjene koje se implicitno nalaze u odgovorima sudionika. Tako se i kod učitelja, roditelja i učenika, po njihovim promišljanjima, treba promijeniti način, karakter, količina i oblik informiranja i educiranja, dok za pedagoge BBŽ-a može ostati na dosadašnjoj razini. (**Tablica 2.**)

Za kategoriju “važnost teme”, za učitelje, učenike i roditelje treba svesti na pravu mjeru, tj. smanjiti prostor za temu nasilja dok za stručne suradnike pedagoge treba ostati u fokusu veće važnosti. Što se tiče pojavnosti vršnjačkoga nasilja učitelji, učenici i stručni suradnici traže promjenu fokusa sa škole i na ostale prostore u kojima djeca borave.

Roditelji i dalje vide školu u fokusu pojavnosti vršnjačkoga nasilja. Razlozi koji su navedeni za trend smanjivanja nasilja podjednaki su u svim kategorijama ispitanika: poduzimanja od strane škole, ponajprije prijavljivanja slučajeva nasilja drugim institucijama, ali i programi prevencije. Za percepciju povećanoga nasilja navode se razlozi povećanoga senzibiliziranja za primjećivanje i djelovanje, a ne toliko realan porast. Za realan porast navode se suptilniji i za razliku od fizičkoga, manje primjetni oblici nasilja.

Što se tiče utjecaja i vlastite uloge u djelovanjima protiv nasilja bilo preventivnim, bilo pri samoj pojavi, traži se promjena fokusa odgovornosti sa škole na obitelj i institucije, ali i na odgovornost samih učenika uz strože kazne za nasilnike. Individualne poruke mogu se sumirati na smanjenje očekivanja od učitelja i stručnih suradnika te na sankcioniranje počinitelja nasilja i njihovih roditelja.

**Tablica 2.** Druga razina kategoriziranih odgovora učitelja, učenika, roditelja i stručnih suradnika pedagoga o vršnjačkom nasilju

Tematske kategorije		Učitelji	Roditelji	Učenci	Pedagozi BBŽ
Informiranost i educiranost		Promjena-više na ŽSV-u	Promjena – više primjenjivih znanja	Promjena – manje sadržaja o temi	Bez promjene
Važnost teme		Promjena-smanjiti prostor za temu	Promjena-smanjiti prostor za temu	Promjena-atraktivniji načini prezentiranja	Bez promjene
Pojavnost		Promjena fokusa sa škole i na druga mjesta pojavnosti	Bez promjene	Promjena-postoji i na drugim mjestima	Promjena- fokus i na druga mjesta pojavnosti
Trend/ razlozi	Manje	Poduzimanja	Poduzimanja	Prijave, zabrane	Poduzimanja Prev. programi
	Više	Senzibilizacija Suptilniji oblici	Senzibilizacija	Više drugih oblika	Vanjski utjecaji Senzibilizacija
Odgovornost		Promjena fokusa: Odgovornosti Veće ovlasti	Promjena fokusa odgovornosti i veće sankcije	Odgovornost svih Veće sankcije i kazne	Odgovornosti – ne samo škola
Vlastita uloga		Fokus na obitelj	Fokus na jačanje roditelja i institucije	Fokus na vlastitu odgovornost i strože kazne	Fokus i na druge aktere u sustavu
Poruke okružju		Smanjenje očekivanja	Sankcije za roditelje	Kažnjavanje nasilja	Smanjenje očekivanja

### ***Analiza pojavnosti vršnjačkoga nasilja na temelju dokumentacije UDU BBŽ i školske dokumentacije***

Materijali iz lista praćenja pojava i vrste vršnjačkoga nasilja i sukoba s elementima nasilja zadnjih 10 godina u I. osnovnoj te prijavne liste poslane Uredu državne uprave BBŽ analizirani su kroz analizu podataka o pojavnosti i vrsti nasilja prikupljenih metodom analize sadržaja (*content analysis*). U tabličnom prikazu koji se odnosi na podatke za I. osnovnu školu Bjelovar vidljiv je postotak pojavnosti nasilja i sukoba s elementima nasilja u odnosu na broj učenika, njihov trend, vrsta nasilja te pojačane intervencije škole. Bitno je napomenuti

**Tablica 3.** Evidentirani slučajevi nasilja u I. osnovnoj školi Bjelovar u zadnjih 10 godina

Godina	Broj učenika	Broj prijavljenih slučajeva		Vrsta nasilja						Pojačane intervencije škole
				Tradicionalno		Elektro-ničko				
		F	%	F	%	F	%	F	%	
2008./09.	967	51	5,2	47	92,1	5	9,8	0	0	
2009./10.	941	46	4,8	37	80,4	9	19,5	0	0	
2010./11.	887	50	5,6	41	82	9	18	0	0	Da <sup>6</sup>
2011./12.	854	48	5,6	36	75	10	20,8	2	4,1	
2012./13.	834	67	8	50	74,6	14	20,8	3	4,4	Da <sup>7</sup>
2013./14.	844	31	3,6	17	54,8	10	32,2	4	12,9	
2014./15.	760	24	3,1	16	66,6	5	20,8	3	12,5	
2015./16.	759	36	4,7	17	47,2	11	30,5	8	22,2	Da <sup>8</sup>
2016./17.	741	17	2,2	7	41,1	7	41,1	3	17,6	
2017./18.	724	14	1,9	4	28,5	8	57,1	2	14,2	
2018./19.	734	8	1,0	3	37,5	4	50	1	12,5	

da su se za tekuću godinu kao zaključni podaci za ovu analizu, uzeli podaci do 1. travnja tekuće godine. (**Tablica 3.**)

Rezultati pokazuju trend smanjivanja vršnjačkoga nasilja i sukoba s elementima nasilja uopće, izuzev dvije školske godine kada je broj prijavljenih nasilja porastao. Primjetan je trend smanjenja fizičkoga nasilja u odnosu na ostale vrste, ponajprije na verbalno nasilje te druge vrste manje primjetnoga nasilja (socijalno isključivanje, ogovaranje).

- 6 Uveden samostalni projekt škole *Usustavljanje školske i razredne discipline* s ciljem evidentiranja, reagiranja, rješavanja i prijavljivanja svih oblika nasilja s pojačanim dežurstvima svih djelatnika i češćim traženjem uključivanja ustanova koje pružaju potporu, a koji traje do danas.
- 7 Donesen Pravilnik o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim tijelima kojeg se djelatnici škole počinju u potpunosti pridržavati čestim prijavama nasilja institucijama koje pružaju potporu (policiji, centru za socijalnu skrb, školskoj medicini i uredu državne uprave) od izlaska Pravilnika do danas.
- 8 Pojačan rad djelatnika škole u prevenciji elektroničkoga nasilja: letci, radionice na satu razrednika, predavanja, projekti koji traju do danas. Formiranje učeničke grupe sigurnosti i podrške "SIP" koja aktivno sudjeluje u analizi i rješavanju slučajeva nasilja i sukoba uz moderiranje stručnih suradnica.

**Tablica 4.** Prijavljeni slučajevi nasilja od strane škola BBŽ Uredu državne uprave BBŽ zadnjih 5 godina

Godina	Broj učenika	Broj ukupno prijavljenih slučajeva nasilja	Broj prijavljenih slučajeva nasilja I. osnovna škola Bjelovar	Broj prijavljenih slučajeva nasilja ostalih škola
2014./15.	9344	14	14 100 %	0
2015./16.	9179	34	30 88,2 %	4 1,7 %
2016./17.	9046	9	5 55,5 %	4 44,4 %
2017./18.	8915	8	5 62,5 %	3 37,5 %
2018./19.	8782	4	1 25 %	3 75 %
Ukupno		69	55 79.7%	14 20.2%

Elektroničko nasilje pojavljuje se tek nakon tri godine, a onda mu se bilježi trend porasta pa opet smanjivanja u posljednje tri godine. Jedan od mogućih objašnjenja ovih trendova smanjivanja jest uvođenje, uz postojeće aktivnosti u okviru školskih preventivnih programa, pojačanih intervencija škole. Projekt pod nazivom *Usustavljanje školske i razredne discipline* potaknuo je uključivanje svih djelatnika škole, sukladno njihovoj ulozi, na ustrajno i svakodnevno praćenje, evidentiranje, rješavanje i diseminiranje problema vršnjačkoga nasilja na ustanove sukladno zakonskim aktima. Pojačano osvješćivanje roditelja i učenika te traženje rješenja kroz kolegijalna tijela također postaje bitan element projekta.

Što se tiče daljnjeg školskoga diseminiranja problema vršnjačkoga nasilja, osim centara za socijalnu skrb, policijskih uprava, već spomenuti Pravilnik o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim tijelima, uključuje i urede državnih uprava te školsku medicinu (NN, 132/13). Podaci Ureda državne uprave u BBŽ za posljednjih pet godina za 17 osnovnih škola Bjelovarsko-bilogorsku županiju i vidljivi su u tablici 4.

Iz tablice je vidljivo da je prijavljivanje slučajeva vršnjačkoga nasilja uglavnom iz jedne škole (I. osnovna škola Bjelovar), u daleko većem postotku, bližu 80 %, nego iz svih ostalih 16 škola zajedno. Za ovu pojavu postoje moguća obrazloženja: da je zaista samo u jednoj školi prisutno nasilje među vršnjacima ili se u toj školi više obraća pozornost na pojave nasilja i sukladno zakonskim aktima i reagira, tj. uključuju se i druge institucije. Potvrda ove druge teze može se naći i u dijelu analize mišljenja stručnih suradnika pedagoga koji tvrde da je u njihovim školama primjetan porast nasilja ili je isti, ali nije vidljiv u povećanom prijavljivanju.

## Rasprava

Tematika nasilja među vršnjacima bitna je za promišljanje i djelovanje unutar odgojno-obrazovnih ustanova, ali i društva u cjelini. Ono svakako negativno utječe na psihosocijalni razvoj djece i mladih. Nekoliko je istraživača ustvrdilo da nasilje uzrokuje velike štete djeci širom svijeta (Olweus, 1993; Ortega i sur., 2012). Rezultati još nekih istraživanja pokazuju da djeca koja su uključena u vršnjačko nasilje imaju veći rizik za razvoj psiholoških poteškoća kao što su: anksioznost, depresivnost i problemi u socijalizaciji, nego ona koja nisu uključena u vršnjačko nasilje (Sesar, Sesar i Dodaj, 2013).

Što se tiče elektroničkoga nasilja istraživanja posljednjih godina pokazuju dramatičan porast s velikim utjecajem na psihološko, socijalno i akademsko funkcioniranje djece i mladih (Mishna, Cook, Saini, Wu i MacFadden, 2011). No, tematika je kompleksna i potrebni su sveobuhvatniji pristupi istraživanju koji neće jednostrano i jednodimenzionalno obuhvatiti ovu pojavu (Miliša, 2005; Velki i Kuterovac Jagodić, 2014).

U ovome se radu pokušalo istovremeno saznati promišljanja o vršnjačkom nasilju od strane bitnih dionika škole: učenika, učitelja i roditelja te pronaći sličnosti i razlike u tim promišljanjima da bi se donijeli zaključci za eventualno djelovanje. Također se pokušalo saznati koliko pojavnost prijavljenog nasilja u školama odgovara prijavljenom nasilju drugim institucijama, u ovom slučaju Uredu državne uprave Bjelovarsko-bilogorske županije. Rezultati istraživanja, Puharić i Baričević (2014), pokazuju da je vršnjačko nasilje u Bjelovarsko-bilogorskoj županiji prisutno i da je postao svojevrsni "trend" što donekle odgovara promišljanjima učitelja, učenika, roditelja i stručnih suradnika pedagoga u ovom radu, ali manje odgovara u samom prijavljivanju tog nasilja drugim ustanovama. Autorice navode da 84% nastavnika vjeruje da u njihovoj školi postoji do 25 % učenika koji zlostavljaju druge učenike jedanput na tjedan ili više, a čak 15 % nastavnika vjeruje da je tih učenika 25-50 %. Također navode i mišljenje 50 % djelatnika škole da je rješavanje tih slučajeva vrlo stresno što korespondira s promišljanjima i u ovome radu kada učitelji, ali i stručni suradnici naglašavaju ili svoju nemoć i frustraciju ili prevelika očekivanja od strane svih uz premalo ovlasti koje objektivno imaju.

Za razliku od prethodno spomenutih istraživanja elektroničko nasilje nije u znatnom porastu u desetogodišnjoj analizi slučajeva nasilja u I. osnovnoj školi što se može tumačiti da se veći dio te vrste nasilja događa izvan škole i rjeđe se prijavljuje djelatnicima škole, a više bliskim osobama u obiteljskom i užem socijalnom okružju. No, zato trend smanjivanja tradicionalnoga nasilja u aktualnoj analizi može imati razlog u većoj angažiranosti samih učenika kroz grupu SIP (sigurnost i podrška) u rješavanju ove problematike sukladno rezultatima

rada Bilić (2013) koji govori o obogaćivanju školskih preventivnih djelatnosti u smislu većeg angažiranja učenika koji svoju ulogu očevidaca ili šutljive većine pretvara u ulogu angažiranih branitelja žrtava.

Sličnost u percepciji tematike nasilja u ovome istraživanju od strane učitelja, roditelja pa i samih učenika da se čak i pretjeruje ili preuveličavana tematika nasilja pronađena je u istraživanju Puzić, Baranović i Doolan (2011), u kojem su pojedini blaži oblici međuučeničkog nasilja percipirani od strane učitelja i ravnatelja, dijelom uobičajene školske svakodnevnice. Možda je sličan razlog u pozadini neprijavlivanja vršnjačkoga nasilja Uredu državne uprave od strane većine škola BBŽ. U istom istraživanju dobiveni se slični rezultati kao u ovom recentnom u kojem se apostrofira nedovoljna ili neadekvatna stručna osposobljenost nastavnika za rješavanje sukoba i nasilja među učenicima i nesređene obiteljske prilike učenika.

Što se tiče vrsta nasilja u desetogodišnjem praćenju u I. osnovnoj školi Bjevolvar daleko je više prijavljenoga fizičkog, nego drugih oblika nasilja. Razlog vjerojatno leži u vidljivosti i dramatičnosti te vrste nasilja dok se suptilniji oblici tek posljednjih godina više prijavljuju. Naravno, to ne znači da učenici manje doživljavaju druge oblike nasilja. Naprotiv, u istraživanjima u kojima učenici samoprocjenjuju vrstu doživljenoga nasilja verbalno nasilje je često na prvom mjestu po učestalosti doživljenoga nasilja (Bilić, 2013a; Puzić i sur., 2011).

Kao najvažniji razlog smanjivanja pojavnosti nasilja u ovoj analizi svi sudionici ističu poduzimanja škole u smislu prijavljivanja tih pojava ostalim institucijama. Razlog može biti u respektu prema vanjskim institucijama, ali i jačoj percepciji mogućih sankcija kada se slučajevi nasilja iz škole diseminiraju, primjerice na policijsku ili ustanovu socijalne skrbi. U ekološkom modelu odgovornost za pojavu i rješavanje nasilja, ali i njegovi uzroci su višestruki i višedimenzionalni, od individualnih preko interpersonalnih do uže i šire društvenih (Cowie i Jennifer, 2008). Njemu su sukladna zaključna mišljenja i roditelja, učitelja, stručnih suradnika pedagoga pa i samih učenika u ovome istraživanju kroz traženja uključivanja svih čimbenika u rješavanju ove problematike.

## **Zaključak**

Problematika vršnjačkoga nasilja za sudionike provedenoga istraživanja je važna, ali postoji percepcija da se ponekad i pretjeruje u tretiranju ove tematike. Educiranje i informiranje treba donositi praktičnije alate i treba biti prisutnije u stručnim vijećima učitelja na svim razinama. Osjećaj nemoći i premale ovlasti koje imaju učitelji i stručni suradnici te promjena fokusa odgovornosti sa škole i na obitelj i šire socijalno okružje jedan je od glavnih zaključaka.

Trendovi pojavnosti nasilja prema mišljenjima sudionika istraživanja je raznolika, od percepcije veće, preko iste do smanjene pojavnosti. Povećanje se percipira ne toliko kao rezultat stvarnoga povećanja, već izraženijega senzibiliziranja, veće pozornosti na tu pojavnost i obraćanje pozornosti na suptilnije oblike nasilja. Za smanjenu pojavnost najzaslužnije je uključivanje drugih institucija kroz prijavljivanja slučajeva vršnjačkoga nasilja te raznolika poduzimanja unutar same škole.

Analiza desetogodišnje pojavnosti nasilja u I. osnovnoj školi Bjelovar pokazuje trend smanjivanja nasilja, promjenu trenda prijavljivanja u kojem se više ne prijavljuje samo fizičko nasilje, koje je i dalje dominantno, već i drugi oblici uključujući i elektroničko nasilje. Taj trend korespondira s pojačanim preventivnim aktivnostima škole, ali i uključivanjem ustanova koje pružaju potporu kroz obavijesti i prijave. To dokazuju i evidencija prijavljenoga nasilja u Uredu državne uprave BBŽ u kojoj oko 80 % prijava dolazi upravo iz I. osnovne škole Bjelovar, a ona je samo jedna od 17 osnovnih škola BBŽ. Razlozi ovoga neobičnog rezultata mogao bi biti predmet nekog budućega istraživanja kao i utjecaj sinergijskoga djelovanja institucija koje pružaju potporu i škole kao faktora prevencije budućega vršnjačkoga nasilja.

## **Literatura**

- Belančić, T., Nikčević-Milković, A., & Šuto, A. (2013). Nasilje među vršnjacima – postoji li razlika u gradskim, prigradskim i seoskim sredinama? *Školski vjesnik*, 62(2-3), 269-286.
- Bilić, V. (2013). Nasilje među vršnjacima: uloga branitelja žrtava, pomoćnika i pristasa počinitelja nasilja te pasivnih promatrača. *Život i škola*, LIX(30), 193-209.
- Bilić, V. (2013a). Uloga percepcije socijalne nepravde i brižnosti u predviđanju viktimizacije i počinjenja fizičkog i verbalnog nasilja među učenicima. *Pedagoški istraživanja*, 10(2), 219-237.
- Bognar, B. (2008). Stvaralački pristup znanosti. *Metodički ogledi*, 15(1), 11-30.
- Burgess-Proctor, A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. In V. Garcia, & J. Clifford (Eds.), *Female crime victims: Reality reconsidered* (pp. 162 – 176). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Castile, H., & Harris, S. (2014). Cyberbullying: An Exploration of Secondary School Administrators' Experiences with Cyberbullying Incidents in Louisiana. *Education Leadership Review*, 15(1), 52-66.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. NY: Open University Press.
- Elez, K. (2003). *Nasilništvo i samopoimanje djece osnovnoškolske dobi*. (Diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 1-29.
- Miliša, Z. (2005). Nasilje među mladima ili nad mladima!. *Život i škola*, LI(13), 56-75.
- Mishna, F., Cook, C., Saini, M., Wu, M., & MacFadden, R. (2011). Interventions to prevent and reduce cyber abuse of youth: A systematic review. *Research on Social Work Practice*, 21(1), 5-14.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford, England: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Malden, MA: Blackwell.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., & Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342-356. doi: 10.1002/ab.21440
- Pravilnik o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u po-  
duzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadlež-  
nim tijelima (NN, 132/13). Retrieved on 12th February 2018 from [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013\\_11\\_132\\_2874.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_11_132_2874.html)
- Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (NN 94/15). Retrieved on 1st  
February 2018 from [https://www.azoo.hr/images/razno/Pravilnik\\_o\\_kriteriji-  
ma\\_za\\_izricanje\\_pedagoskih\\_mjera\\_NN\\_br\\_94\\_2015.pdf](https://www.azoo.hr/images/razno/Pravilnik_o_kriteriji_ma_za_izricanje_pedagoskih_mjera_NN_br_94_2015.pdf)
- Protokol o postupanju u slučaju nasilja među djecom i mladima. Zagreb: Ministar-  
stvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti. Retrieved on 13th Fe-  
bruary 2018 from [https://mdomsp.gov.hr/userdocsimages/arhiva/files/62300/  
Protokol%20o%20postupanju%20u%20slucaju%20nasilja%20medju%20dje-  
com%20i%20mladima.pdf](https://mdomsp.gov.hr/userdocsimages/arhiva/files/62300/Protokol%20o%20postupanju%20u%20slucaju%20nasilja%20medju%20dje-com%20i%20mladima.pdf)
- Pregrad, J., Tomić Latinac, M., Mikulić, M., & Šeparović, N. (2010). *Iskustva i stavovi  
djece, roditelja i učitelja prema elektroničkim medijima Izvještaj o rezultatima istraži-  
vanja provedenog među djecom, učiteljima i roditeljima u sklopu programa prevencije  
elektroničkog nasilja "Prekini lanac!"*. Zagreb: UNICEF.
- Puharić, Z. i Baričević, M. (2014). Vršnjačko nasilje u osnovnim školama Bjelovar-  
sko-bilogorske županije. *Sestrinski glasnik*, 19(2), 116-121.
- Puzić, S., Baranović, B., & Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociolo-  
gija i prostor*, 49(3 (191)), 335-358. doi: 10.5673/sip.49.3.4
- Ritchie, J., & Spencer, L. (1994). Qualitative Data Analysis for Applied Policy Re-  
search. In A. Bryman, & R. Burgess, (Eds.), *Analysing Qualitative Data* (pp. 173-  
194). London: Routledge. doi: 10.4324/9780203413081
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. *Pedagogij-  
ska istraživanja*, 4(2), 203 – 215.

- Sesar, K., Sesar, D., & Dodaj, A. (2013). Povezanost vršnjačkoga zlostavljanja i psiholoških poteškoća: prospektivno istraživanje. *Društvena istraživanja*, 22(1), 79-100. doi:10.5559/di.22.1.05
- Sušac, N., Ajduković, M., & Rimac, I. (2016). Učestalost vršnjačkog nasilja s obzirom na obilježja adolescenata i doživljeno nasilje u obitelji. *Psihološke teme*, 25(2), 197-221.
- Topolovčan, T. (2017). Utemeljena teorija u istraživanjima odgoja i obrazovanja. *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja*. Retrieved on 10th October 2019 from [https://bib.irb.hr/datoteka/884380.Grounded\\_theory.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/884380.Grounded_theory.pdf)
- United Nations Children's Fund. *An Everyday Lesson: ENDviolence in schools*. (2018). New York: UNICEF. Retrieved on 13th February 2019 from [https://www.unicef.org/publications/files/An\\_Everyday\\_Lesson-ENDviolence\\_in\\_Schools.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools.pdf)
- United Nations Children's Fund. *A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents*. (2017). New York: UNICEF. Retrieved on 13th February 2019 from <https://data.unicef.org/resources/a-familiar-face/>
- Velki, T., & Kuterovac Jagodić, G. (2014). Individualni i kontekstualni činitelji dječjega nasilničkoga ponašanja prema vršnjacima. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(1), 33-64. doi: 10.3935/ljsr.v21i1.11
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi NN 87/08., 86/09., 92/10., 105/10., 90/11., 5/12., 16/12., 86/12., 94/13., 152/14., 7/17. ( 68/18). Retrieved on 1st February 2019 from [https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/ZakonOodgojuIObrazov//Zakon%20o%20odgoju%20i%20obrazovanju%20u%20osnovnoj%20i%20srednjoj%20C5%A1koli%20\(NN,%20br.%2087-08\).pdf](https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/ZakonOodgojuIObrazov//Zakon%20o%20odgoju%20i%20obrazovanju%20u%20osnovnoj%20i%20srednjoj%20C5%A1koli%20(NN,%20br.%2087-08).pdf)

## **Trends and Dynamics of Peer Violence in Elementary Schools – Opinions of Teachers, Parents and Pupils**

**Zdenka Brebrić**

*1st Primary School Bjelovar*

---

### **Abstract**

The primary aim of this paper is to gauge the opinions of pupils, teachers, parents and school counsellors regarding the dynamics, occurrences and trends of peer violence over the ten-year period in 1<sup>st</sup> Elementary School Bjelovar. As for other primary education institutions in Bjelovar-Bilogora County, this paper aims to gauge the dynamics of occurrence and frequency of peer violence. This qualitative research is based on the constructivist and participatory paradigm in terms of analysing the opinions of pupils, teachers, parents and school counsellors regarding peer violence, while in terms of dynamics of reported cases of peer violence this paper employs research in the context of postpositivist paradigm. The results demonstrate varying opinions of the participants that can be aligned in two crucial segments: reporting violence yields positive results, and peer violence is not only a problem of primary education institutions but the community as a whole. The analysis of the occurrence of peer violence in the past 10 years in 1<sup>st</sup> Elementary School shows a decreasing trend of peer violence that correlates with the increase in preventive activities undertaken, including the engagement of the supporting institutions through the reporting of peer violence. The results of the analysis of the reported cases of bullying to the Bureau of State Administration of Bjelovar-Bilogora County show that 80% of the reports in Bjelovar-Bilogora County are attributed to the 1<sup>st</sup> Elementary School Bjelovar, while the remaining 16 schools of Bjelovar-Bilogora County account for the 20% of the reports. The results and the discrepancy between one school and the rest of the schools in Bjelovar-Bilogora County can be a motive for further research of influence of synergetic actions of schools and supporting state and local institutions in preventing peer violence.

**Keywords:** *occurrence of violence; peer violence; reporting violence; school; trends of violence*

---

# Stručno-pedagoška praksa studentata Odsjeka za učiteljske studije Učiteljskog fakulteta u Zagrebu

**Sanja Canjek-Androić**

*Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu*

---

## Sažetak

Temeljna je zadaća stručno-pedagoške prakse na Učiteljskom studiju da studenti upoznaju organizaciju rada škole, nastavne i izvannastavne aktivnosti te da se neposredno uključe u nastavni proces. Ona ima važnu ulogu u obrazovanju budućih učitelja jer pruža praktično iskustvo i doticaj sa školskom stvarnošću. Promatranje nastave učitelja mentora, povezivanje teorijskih spoznaja s konkretnim primjerima nastavne prakse i samostalno izvođenje nastave omogućava studentima stjecanje kompetencija za budući samostalni odgojno-obrazovni rad.

Studenti Odsjeka za učiteljske studije svake akademske godine odlaze s uputnicom Učiteljskog fakulteta u Zagrebu na stručno-pedagošku praksu u osnovnu školu koju samostalno odaberu u Republici Hrvatskoj. Na temelju vođenih bilješki o nastavi, izvannastavnim aktivnostima i organizaciji škole u dnevniku prakse sastavljaju izvješće u kojem iznose zaključke i dojmove o provedenoj praksi.

Rad prikazuje rezultate istraživanja o promišljanju studentata (N=519) od prve do pete godine Odsjeka za učiteljske studije Učiteljskog fakulteta u Zagrebu o organizaciji i provedbi stručno-pedagoške prakse u akademskoj godini 2018./2019. Za prikupljanje podataka korištena je anketa u elektroničkom obliku. Studenti su praksu ostvarili u 439 matičnih i 80 područnih škola. U podjednakom su postotku bili u svim razredima primarnoga obrazovanja. 98,8 % studentata izjasnilo se da je moglo obaviti svoje obveze tijekom prakse, a 99,2 % da im je na praksi bilo ugodno. Studenti su iskazali zadovoljstvo odgojno-obrazovnom klimom i suradnjom s učiteljima mentorima, a nezadovoljstvo materijalnim uvjetima u školama. Procijenili su da je potreba dulja i aktivnija stručno-pedagoška praksa. Prijedlozi studentata u vezi s tim što bi se moglo promijeniti u praksi pružaju mogućnost unapređenja organizacije i provedbe stručno-pedagoške prakse u idućoj akademskoj godini.

**Ključne riječi:** *budući učitelji primarnoga obrazovanja; mišljenje studentata; obrazovanje učitelja; organizacija prakse; unapređenje prakse*

---

## Uvod

Jedan od važnijih čimbenika u osposobljavanju studenata Odsjeka za učiteljske studije Učiteljskog fakulteta u Zagrebu za budući rad, odlazak je na stručno-pedagošku praksu u osnovne škole. Ona ima važnu ulogu u obrazovanju budućih učitelja jer pruža praktično iskustvo i doticaj sa školskom stvarnošću. "Organizirana i nadzirana stručno-pedagoška praksa bitna je sastavnica iskustvenog osposobljavanja budućih učitelja." (Rončević, Pejić Papak, 2012, str. 80). Stručno-pedagoška praksa studenata je poveznica između početnoga obrazovanja nastavnika i njihova uvođenja u profesiju te profesionalnoga razvoja. Ona je spoj različitih znanja i disciplina te mjesto stjecanja iskustva i razvijanja kompetencija koje su bitne za buduće učitelje (Kovač Cerović, Radišić i Stanković 2015). Temeljna je zadaća stručno-pedagoške prakse na Učiteljskom studiju da studenti upoznaju organizaciju rada škole, nastavne i izvannastavne aktivnosti te da se neposredno uključe u nastavni proces. "Cilj pedagoške prakse je osposobiti studente za planiranje, provođenje i procjenu poučavanja izabranih predmeta. U praksi studenti stječu, osim spoznaja o temeljnim pristupima, strategijama i metodama u planiranju i izvođenju nastave, spoznaje i o drugom pedagoškom radu u razredu, školi i šire, usvajaju komunikacijske vještine te snalažljivost u vođenju razreda." (Herzog, Ivanuš Grmek, Čagran, 2012, str. 28). Promatranje nastave učitelja mentora, povezivanje teorijskih spoznaja s konkretnim primjerima nastavne prakse i samostalno izvođenje nastave omogućava studentima stjecanje kompetencija za budući samostalni odgojno-obrazovni rad.

### ***Organizacija stručno-pedagoške prakse na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu***

Stručno-pedagoška praksa na Odsjeku za učiteljske studije Učiteljskog fakulteta u Zagrebu organizirana je za svaku godinu studija s određenom duljinom trajanja. Studenti odlaze na praksu u zimskom semestru s uputnicom fakulteta u osnovnu školu koju samostalno odaberu u Republici Hrvatskoj. Voditeljica stručno-pedagoške prakse studente svih godina upoznaje sa zadaćama i obvezama tijekom prakse. (**Tablica 1.**)

Svi studenti pete godine obavljaju stručno-pedagošku praksu *Školu u prirodi* u Domu Crvenog križa na Sljemenu ili u Novom Vinodolskom, što je jedinstveno organizirana praksa u odnosu na ostale učiteljske studije u Republici Hrvatskoj. Zadaća je te stručno-pedagoške prakse da studenti spoznaju ostvarivanje obrazovnih i odgojnih ciljeva škole u prirodi te da se neposredno uključe u nastavni proces. Obveze studenata su i organizacija i provedba prirodoslovne

**Tablica 1.** Prikaz organizacije stručno pedagoške prakse na Odsjeku za učiteljske studije

<b>Godina studija</b>	<b>Učiteljski studiji</b>	<b>Trajanje u danima – satima</b>	<b>Vrijednost u ECTS bodovima</b>
I	Učiteljski studij s engleskim ili njemačkim jezikom	5 dana – 30 sati	1
I	Učiteljski studij s modulima	10 dana – 60 sati	2
II	Učiteljski studij s engleskim ili njemačkim jezikom Učiteljski studij s modulima	5 dana – 30 sati	1
III	Učiteljski studij s engleskim ili njemačkim jezikom Učiteljski studij s modulima	10 dana – 60 sati	2
IV	Učiteljski studij s engleskim ili njemačkim jezikom Učiteljski studij s modulima	10 dana – 60 sati	2
V	Učiteljski studij s engleskim ili njemačkim jezikom	5 dana – 30 sati	1
V "Škola u prirodi"	Učiteljski studij s engleskim ili njemačkim jezikom Učiteljski studij s modulima	5 dana i 4 noći 60 sati	2

radionice, radionice za razvoj socijalnih vještina te večernja animacija. Odlazak studenata na praksu u *Školu u prirodi* rezultat je suradnje Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i Gradskog društva Crvenog križa Zagreb.

### **Sadržaj stručno-pedagoške prakse Učiteljskog fakulteta u Zagrebu**

Sadržaj prakse razlikuje se za svaku godinu studija. Studenti koji pohađaju Učiteljski studij s engleskim ili njemačkim jezikom hospitiraju i na satima engleskog ili njemačkog jezika. Studentima se preporučuje da u onim školama

koje imaju područne kombinirane odjele ili produženi boravak provedu jedan dan prakse i ondje. Studenti vode bilješke o nastavi, izvannastavnim aktivnostima i organizaciji škole u dnevniku prakse.

*I. godina studija:* Studenti tijekom prakse uz pomoć i objašnjenja učitelja mentora prate:

- primjenu različitih oblika rada s učenicima (pojedinačni, u paru, skupini, frontalni)
- učiteljevo upravljanje razredom i odgojno-obrazovnim procesom
- način rada s djecom s poteškoćama te način njihova sudjelovanja u nastavnim i drugim odgojno-obrazovnim aktivnostima i interakcijama
- način rada s darovitom djecom te način njihova sudjelovanja u nastavnim i drugim odgojno-obrazovnim aktivnostima i interakcijama
- izvannastavne aktivnosti učenika primarnoga obrazovanja
- okruženje za učenje i nastavnu opremu u učionici
- uređenost školskoga dvorišta
- poslove stručnih suradnika u školi (pedagoga, psihologa, knjižničara i dr.).

Studenti upoznaju pedagošku dokumentaciju (u digitalnom ili tiskanom obliku) – godišnji plan i program rada škole, školski kurikulum, godišnji plan razrednog odjela (za pojedine predmete), individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP), plan i realizaciju rada dopunskih, dodatnih i izvannastavnih aktivnosti.

*II. godina studija:* Studenti tijekom prakse uz pomoć i objašnjenja učitelja mentora prate:

- primjenu različitih oblika rada (pojedinačni, u paru, skupni, frontalni)
- razredno-nastavno ozračje, socijalne odnose i načine razvoja socijalnih vještina
- nastavne metode i didaktičke strategije (verbalne i vizualne, didaktičke igre, učenje otkrivanjem...)
- mikroartikulaciju nastavnoga sata
- prilagodbu metoda, oblika i postupaka u radu s djecom s teškoćama u razvoju i/ili s drugim posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te način sudjelovanja te djece u nastavnim i drugim odgojno-obrazovnim aktivnostima i interakcijama
- način praćenja rada i ocjenjivanja učenika
- nastavnu opremu u učionici i uređenost školskoga dvorišta za zadovoljavanje razvojnih potreba djece početnih razreda
- način izrade rasporeda sati.

Studenti upoznaju pedagošku dokumentaciju (u digitalnom ili tiskanom obliku) – izvedbeni mjesečni plan i program, dnevnik i imenik ili razrednu knjigu u elektroničnom obliku, individualizirani odgojno-obrazovni program za učenike s teškoćama, elemente praćenja i kriterije ocjenjivanja učenika, okvirni vremenik pisanih provjera znanja.

Studenti trebaju osmisliti i provesti na satu razrednika jednu pedagošku radionicu razvoja socijalnih vještina (nenasilno rješavanje sukoba, prihvaćanje različitosti, asertivnost i sl.).

*III. godina studija:* Studenti imaju obvezu pomaganja u pripremi (izradi didaktičkih materijala, ispravljaju učeničkih radova i sl.) i realizaciji rada nastavnih predmeta:

- Matematike u 1. ili 2. razredu
- Prirode i društva u 1., 2., 3. ili 4. razredu
- Tjelesne i zdravstvene kulture u 1., 2., 3. ili 4. razredu
- Glazbene kulture u 1., 2., 3. ili 4. razredu
- Engleskoga ili Njemačkog jezika u 1., 2., 3. ili 4. razredu (samo studenti Učiteljskog studija s engleskim ili njemačkim jezikom).

Studenti trebaju proučiti pedagošku dokumentaciju (u digitalnom ili tiskanom obliku) – godišnji plan i program rada škole, školski kurikulum, godišnji plan razrednoga odjela (za pojedine predmete), izvedbeni mjesečni plan i program, mjesečni prilagođeni program za djecu s teškoćama u razvoju i/ili druge posebne odgojno-obrazovne potrebe, dnevnik i imenik ili razrednu knjigu u elektroničnom obliku, okvirni vremenik pisanih provjera znanja i kriterije vrednovanja.

*IV. godina studija:* Tijekom prakse uz objašnjenja učitelja mentora promatraju nastavu svih nastavnih predmeta. Na nastavi Matematike uočavaju:

- nastavna sredstva (novčanice, dekadske kartice, štapići, brojeva crta i sl.)
- upotrebu skupovnoga modela i modela brojevnoga pravca u pristupu pojmu broja
- samostalno istraživanje učenika i manipuliranje materijalom
- vidljivost IGSZ modela (I – iskustvo fizičkih predmeta, G – govor, S – slike, Z – znakovi)
- poticanje govora učenika o matematici i obrazlaganje matematičkih ideja
- dodatnu i dopunsku nastavu Matematike.

Studenti su obvezni održati po jedan nastavni sat iz predmeta: Likovna kultura, Glazbena kultura, Tjelesna i zdravstvena kultura. Studenti Učiteljskog studija s engleskim ili njemačkim jezikom obvezni su provesti i najmanje tri

različite aktivnosti s učenicima tijekom triju različitih nastavnih sati engleskog ili njemačkog jezika.

Studenti trebaju proučiti pedagošku dokumentaciju (u digitalnom ili tiskanom obliku), mjesečni prilagođeni program za djecu s teškoćama u razvoju i/ili druge posebne odgojno-obrazovne potrebe, dnevnik i imenik ili razrednu knjigu u elektroničnom obliku, okvirni vremenik pisanih provjera znanja i kriterije vrednovanja.

*V. godina studija – program Učiteljskog studija s engleskim ili njemačkim jezikom:* Studenti imaju obvezu pomagati u pripremi i realizaciji nastavnoga procesa (u izradi didaktičkih materijala, ispravljanju učeničkih radova i sl.) i održati dva nastavna sata s nastavnim jedinicama iz:

- engleskog ili njemačkog jezika u kojemu od nižih razreda (od 1. do 4.)
- engleskog ili njemačkog jezika u kojemu od viših razreda (od 5. do 8.).

Na temelju vođenih bilješki o nastavi, izvannastavnim aktivnostima i organizaciji škole u dnevniku prakse studenti svih godina sastavljaju izvješće u kojem iznose zaključke i dojmove o provedenoj praksi. Ono je od iznimne važnosti jer pisanje refleksije omogućava povezivanje teorije i prakse. “Budući učitelji bi trebali vježbati kritičko-refleksivne vještine u izvješćima o stručno-pedagoškoj praksi te u istraživanju veza između teorije i prakse, kako bi postigli jasniju sliku o vlastitom profesionalnom razvoju.” (Tatković, Močinić, 2012, str. 53). Voditeljica stručno-pedagoške prakse pregledava i ocjenjuje dnevnik prakse i izvješće.

## Metode

Cilj istraživanja bio je utvrditi promišljanja studenata Odsjeka za učiteljske studije Učiteljskog fakulteta u Zagrebu o organizaciji i provedbi stručno-pedagoške prakse u akademskoj godini 2018./2019.

Za prikupljanje podataka korištena je anketa izrađena pomoću alata Google Forms i prosljeđena studentima Odsjeka za učiteljske studije. Anketa ima 24 pitanja koja su podijeljena u tri skupine: podaci o školi u kojima su studenti bili na praksi, mišljenje studenata o ostvarenoj praksi i prijedlozi – promjena u organizaciji prakse.

U istraživanju je sudjelovalo 519 studenata učiteljskih studija od prve do pete godine. Anketu je ispunilo 21,2 % studenata I. godine, 33,5 % studenata II. godine, 16,6 % studenata III. godine, 25,6 % studenata IV. godine i 3,1 % studenata V. godine. Najmanja je zastupljenost studenata V. godine zato što se anketa odnosila na stručno-pedagošku praksu u školama i nije obuhvaćala *Školu u prirodi*.

## Rezultati

U nastavku ćemo iznijeti rezultate ankete o organizaciji i provedbi stručno-pedagoške prakse. Studenti su praksu ostvarili u 439 matičnih i 80 područnih škola. Na stručno-pedagoškoj praksi u osnovnim školama grada Zagreba bilo je 28,7 % studenata. Studenti najčešće odlaze u škole prema mjestu stanovanja. Broj učenika u matičnim školama kreće se od 127 do 1179. Najmanji broj učenika u područnoj školi je 7. Tijekom prakse studenti hospitiraju u jednom razrednom odjelu ako su na praksi tjedan dana ili u dva različita razredna odjela ako su na praksi dva tjedna. Anketom smo željeli utvrditi zastupljenost odabranih razreda. Iz rezultata ankete je vidljivo da je 47,2 % studenata hospitalovalo u prvom razredu, 45,1 % u drugom, 47,6 % u trećem i 42,8 % u četvrtom. Od ukupnoga broja škola u kojima su studenti obavljali praksu njih 42 % posto ima organiziranu nastavu u jednoj smjeni, 46,2 % ima organiziran produženi boravak, a 1,2 % cjelodnevnu nastavu. Kombinirana odjeljenja ima 11 % škola. Velik broj škola, njih 87,3 %, ima školsku dvoranu. Školsko igralište ima 95,6 % škola. Samo 16 % škola ima školsku zadrugu. Tijekom prakse studenti hospitiraju i na izvannastavnim aktivnostima. Anketom smo željeli saznati koji su programi izvannastavnih aktivnosti najzastupljeniji u školama u kojima su studenti bili na praksi. Iz rezultata je vidljivo da su to društvene i kulturno-umjetničke izvannastavne aktivnosti (dramska, recitatorska, plesna, likovna aktivnost...). Sve škole imaju članove stručnoga tima. 97,9 % škola ima pedagoga, 62 % i psihologa. U 17,9 % škola zaposlen je edukacijski rehabilitator. Logopeda ima 38,7 % škola. Na pitanje je li u razredima u kojima su bili na praksi zaposlen asistenti u nastavi, potvrdno je odgovorilo 27,6 % studenata (*U šestom razredu je jedan asistent na dva učenika, asistenti su zaposleni u višim razredima, da u jednom od četiri razreda, dvije asistentice na dva učenika, traže asistenta jer je u razredu troje učenika s teškoćama*). Na praksi u razredima koje polaze učenici prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja bilo je 45,3 % studenta, a njih 44,3 % u razredima koje polaze učenici prema redovitom nastavnom programu s individualiziranim postupcima. Pitanjem u anketi obuhvatili smo uporabu informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi. Na početku moramo istaknuti da samo 81,3 % škola ima internet u svakoj učionici, što nije u skladu s najavljenom sveobuhvatnom obrazovnom promjenom. Razrednu knjigu u elektroničnom obliku koristi 96,5 % učitelja-mentora. Samo s 8,9 % računala u razredima za primarno obrazovanje služe se učenici. Računalom u nastavi koristi se 88,8 % učitelja, 10,6 % učitelja upotrebljava tablet u nastavi, a samo 2,5 % mobitel. Obrazovne aplikacije (Kahoot, Padlet, Popplet...) u nastavi primjenjuje 24,1 % učitelja, a njih 53,4 % elektroničku komunikaciju s roditeljima. Jedan od zadataka studenata tijekom prakse jest uočiti sve što se nalazi u učionicama

primarnoga obrazovanja. Pitanje ankete odnosilo se na uređenost učionica. Ovdje ćemo prikazati neke. Sve učionice imaju izložene likovne radove učenika. Popis razrednih zaduženja nalazi se u 55,9 % učionica. Vidljivo istaknuta razredna pravila nalaze se u 90,2 % učionica. Kutuć za odmor ima 47 % učionica, a tepih ili sjedalice za pod njih 45,3 %. Razrednu knjižnicu ima samo 25 % učionica, a razrednu poštu njih 11,9 %. Pozitivan je podatak da se u 42,2 % učionica nalaze plakati i radni listovi za samovrednovanje učenika. Didaktičkih igračaka i društvenih igara ima u 69,7 % učionica, što bi svakako trebalo povećati.

U anketi se 99,8 % studenata izjasnilo da su bili u mogućnosti ostvariti svoje obveze na praksi. Učitelji mentori omogućili su za 96,5 % studenata uvid u pedagošku dokumentaciju. 99,2 % studenata odgovorilo je da im je bilo ugodno na praksi.

U nastavku ćemo analizirati odgovore studenata na pitanja *Što vam se sviđjelo na praksi? Što vam se nije sviđjelo na praksi? Što biste promijenili u organizaciji prakse?* Odgovori na pitanja su kategorizirani i kategorije rangirane prema učestalosti. Navodimo samo tri s najvišom frekvencijom. (**Tablica 2.**)

**Tablica 2.** Rangiranje kategorija za odgovore na pitanje: Što vam se sviđjelo na praksi?

Rang	Kategorija	f
1	Kreativnost i način rada učitelja	238
2	Suradnja s učiteljem mentorom/ njihov odnos prema studentima	123
3	Aktivnosti koje smo proveli /individualni, samostalni rad	94

Iz rangiranih odgovora vidljivo je da se studentima najviše sviđjela kreativnost i način rada učitelja. Praćenjem rada učitelja stječu iskustvo iz konkretnih nastavnih situacija. Nadalje, ključna im je suradnja učitelja mentora i studenata. Uloga učitelja mentora studentima na praksi od neprocjenjive je važnosti. Otvorenom i uspješnom komunikacijom pridonosi se profesionalnom razvoju. Prema Herzog i sur. (2012) biti mentor budućim učiteljima vrlo je zahtjevno jer nije svejedno kakve savjete, upute i iskustva mentor daje studentima na praksi. Studentima se sviđaju aktivnosti koje su samostalno provodili (*individualni sati, radionice za razvijanje socijalnih vještina učenika, ispravljanje učeničkih radova, pomoć učenicima...*) tijekom prakse. Rezultati istraživanja koje su provele Tatković, Močinić (2012) pokazuju kako studenti smatraju da je uključenost u nastavni proces i rad najbolji oblik profesionalnoga razvoja. (**Tablica 3.**)

Iz tablice je vidljivo da se studentima nije sviđio način rada i odnos pojedinih učitelja prema učenicima (*podizanje tona u razgovoru s učenicima, autoritativnost, isključivo frontalna nastava...*). Nadalje, to su materijalni uvjeti u

**Tablica 3.** Rangiranje kategorija za odgovore na pitanje: Što vam se nije svidjelo na praksi?

Rang	Kategorija	f
1	Način rad učitelja/ odnos prema učenicima	49
2	Opremljenost škola	42
3	Trajanje prakse	36

**Tablica 4.** Rangiranje kategorija za odgovore na pitanje: Što biste promijenili u organizaciji prakse?

Rang	Kategorija	f
1	Dulje trajanje/vrijeme odlaska na praksu	198
2	Više samostalnih aktivnosti/održavanje nastave	80
3	Jasnije upute za pisanje dnevnika i izvješća	16

pojednim školama (*nedostatak školske dvorane, sportskih rekvizita u dvorani, opremljenost učionica ...*). Da stručno-pedagoška praksa prekratko traje, navelo je 36 studenata. Željeli bismo istaknuti da 51,4 % studenata nije napisalo što im se nije svidjelo na praksi ili su naveli – *sve mi se svidjelo*. (**Tablica 4.**)

Velik broj studenata procijenio je potrebu za duljim trajanjem prakse (*produljiti vrijeme prakse, rasporediti tijekom cijele akademske godine, svake godine studenti prate obradu istih nastavnih sadržaja...*). Studenti žele više aktivnoga sudjelovanja tijekom prakse (*više uključivanja u nastavu, više aktivnosti koje studenti mogu raditi od 1. godine studija ...*). Možemo zaključiti kako studenti smatraju da je praktični dio važan u njihovu osposobljavanju za budući rad.

U organizaciji prakse 34,8 % studenata ne bi ništa mijenjalo. Prije odlaska na praksu organizira se predavanje za svaku godinu studija na kojem se studente upoznaje sa zadaćama i obvezama. U anketi je 92,1 % studenata odgovorilo da je bilo na predavanju, a njih 86,3 % da im je predavanje s uputama bilo korisno. Bilo bi dobro ispitati mišljenje 13,7 % studenata koji su odgovorili da im predavanje nije bilo korisno.

## Zaključak

Odlazak na stručno-pedagošku praksu vrlo je važan dio inicijalnoga obrazovanja budućih učitelja. Analiza odgovora na postavljena pitanja ankete indicira da studenti Učiteljskog studija ostvaruju svoje obveze navedene u uputnici za stručno-pedagošku praksu i da se za vrijeme prakse osjećaju ugodno.

Studentima su važni način rada i kreativnost učitelja mentora te uspješno ostvarena suradnja s mentorom. Promatranje rada učitelja mentora, dobivanje informacija o organizaciji i ostvarivanju odgojno-obrazovnog rada, povezivanje teorije i prakse, izvođenje samostalnih aktivnosti pruža studentima mogućnost stjecanja kompetencija važnih za budući samostalni rad. Potrebno je razmotriti prijedloge studenata o produljenju prakse i povećanju broja aktivnosti koje mogu samostalno ostvarivati tijekom prakse. U raspravu i donošenje rješenja trebaju se uključiti sve katedre. Izmjenama koje bi se donijele u organizaciji i sadržaju moguće je unaprijediti stručno-pedagošku praksu na Učiteljskom studiju.

### **Literatura**

- Herzog, J., Ivanuš Grmek, & M., Čagran, B. (2012). Views of Mentors on Primary Education Student Teaching. *Croatian Journal of Education*, 14(1), 25-47.
- Kovač Cerović, T., Radišić, J., & Stanković, D. (2015). Bridging the Gap between Teachers' Initial Education and Induction through Student Teachers' School Practice: Case Study of Serbia. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 43-70.
- Rončević, A., & Pejić Papak, P. (2012). Praktično osposobljavanje studenata učiteljskog studija za razvoj kompetencija učiteljske struke. In M. Valenčić Zuljan, G. Gojkov, A. Rončević, & J. Vogrinc (Eds.), *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji* (pp. 78-105). Vršac: Visoka vaspitačka škola "Mihailo Palov".
- Tatković, N., & Močinić, S. (2012). Profesionalne kompetencije budućih učitelja u kontekstu stručno-pedagoške prakse. In Valenčić Zuljan, M., Gojkov, G., Rončević, A. & Vogrinc J. (Eds.), *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji* (pp. 51-77). Vršac: Visoka vaspitačka škola "Mihailo Palov".

# **Practical Pedagogical Training at the Department of Teacher Studies at the Faculty of Teacher Education in Zagreb**

**Sanja Canjek-Androić**

*Faculty of Teacher Education, University of Zagreb*

---

## **Abstract**

The fundamental task of practical pedagogical training in Teacher Studies is to get students familiar with the organization of the school, the teaching process and extra-curricular activities and to enable them to get directly involved in the teaching process. This plays an important role in the education of future teachers as it provides practical experience and first-hand contact with the school reality. Observing the classes conducted by teacher-mentors, connecting theoretical knowledge with concrete examples of the teaching practice and conducting the teaching process on their own allow students to acquire competencies for independent teaching in the future.

In each academic year, the students at the Department of Teacher Education are obligated to go to a primary school of their choice to observe the classes and attend practical pedagogical training. Students write their observations about teaching, extracurricular activities and the school's general organization in a diary. Based on these notes, they then compile a report with their own conclusions and impressions.

This paper presents the opinions of students (N=519) from the first, up to the fifth year of studies at the Department of Teacher Education at the Faculty of Teacher Education regarding their practical pedagogical training in the academic year 2018/2019. An electronic survey was used for data collection. The questions referred to the general information about the school and the classroom in which the students had attended the training, and the organization of the practical pedagogical training. The students completed their practical training in 439 city and 80 regional schools. They observed classroom activities in the first four grades of primary education, spending an equal amount of time in each of them. 98.8% of the students said that they were able to fulfil all their assignments, and 99.2% mentioned that they felt comfortable during the practical training. The students were satisfied with the educational climate and cooperation with the teacher-mentors and were unsatisfied with the material conditions of the school. They estimated that a longer and a more active period of practical pedagogical training is needed. Suggestions made by the students regarding the organisation of pedagogical training help improve organisation and realisation of the practical pedagogical training in the following academic year.

**Keywords:** *advancement of practical training; future teachers of primary education; organization of practice; student opinion; teacher education*

---



# Studentska samoprocjena ovladanosti kompetencijama na diplomskom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

**Vlatka Domović, Maja Drvodelić, Monika Pažur**

*Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu*

---

## Sažetak

Diplomski studij Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu pokrenut je 2013. godine s ciljem da unaprijedi kompetencije stečene na prvostupničkoj razini, razvije dodatne, složenije kompetencije i otvori mogućnost nastavka školovanja na poslijediplomskim studijima. Na taj način omogućen je važan preduvjet profesionalizacije odgojiteljskoga zanimanja, odnosno transformacije zanimanja u profesiju (Domović, 2011). Pri razvoju programa definirani su ishodi učenja na razini programa koje opisuju očekivano znanje, razumijevanje, usvojene profesionalne vrijednosti i praktične vještine koje studenti mogu demonstrirati po završetku studija.

Cilj istraživanja bio je utvrditi kako studenti završne godine diplomskoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta u Zagrebu procjenjuju ukupno zadovoljstvo studijem i razinu ovladanosti kompetencijama iz različitih područja rada odgojitelja koja se temelje na ishodima učenja dostupnima u opisima predmeta (silabima) iz Reda predavanja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 63 % ukupnog broja studenata (N=145) završne godine diplomskoga studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Rezultati pokazuju da je zadovoljstvo studijem relativno nisko. Ukupna procjena doprinosa studija razvoju ispitivanih profesionalnih kompetencija nije zadovoljavajuća jer više od trećine ispitivanih studenata procjenjuje da je studij malo ili nimalo doprinio razvoju njihovih profesionalnih kompetencija. Studenti smatraju da su najbolje osposobljeni za svakodnevni odgojno-obrazovni rad, dok su slabije osposobljeni za vještine potrebne za daljnji profesionalni razvoj kao i vještine vođenja.

**Ključne riječi:** *diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; kompetencije; kurikulum; rani i predškolski odgoj*

---

## Uvod

U novije vrijeme rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RIPOO) postaje važno istraživačko područje i značajno područje interesa obrazovne politike, što rezultira donošenjem brojnih *policy* preporuka na međunarodnoj i nacionalnoj razini. Istraživanja i preporuke dominantno se odnose na odgojno-obrazovnu praksu u ranom i predškolskom odgoju i profesionalni razvoj, odnosno profesionalizaciju odgojitelja/učitelja (Dalli i Urban, 2010; EC, 2014; Miller i Cable, 2008).

Profesionalni razvoj započinje inicijalnim obrazovanjem odgojitelja, pri čemu se naglašava da kvaliteta njihova inicijalnoga obrazovanja utječe na kvalitetnije odgojno-obrazovne ishode u praksi (EC, 2014; OECD, 2012). U skladu s tim, brojni eksperti zagovaraju obrazovanje odgojitelja na sveučilišnim studijima, uključujući diplomsku razinu kao i mogućnost nastavka obrazovanja na poslijediplomskim studijima, s obzirom da istraživanja pokazuju da su više razine inicijalnoga obrazovanja pozitivno povezane s većom kvalitetom ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te posljedično boljim ishodima u odnosu na razvoj djece (Urban, Vandenbroeck, Lazzari, Van Laere i Peters, 2011).

U Republici Hrvatskoj inicijalno obrazovanje odgojitelja u posljednjih petnaest godina doživjelo je značajne strukturne promjene koje su u skladu s međunarodnim trendovima. Do uvođenja reforme visokoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj (*bolonjski proces*) odgojitelji su se školovali na dvogodišnjim stručnim studijima što nije omogućavalo nastavak formalnoga stručnog obrazovanja. Stručni studij je 2005. godine produžen s dvije na tri godine, a u sljedećih nekoliko godina na hrvatskim sveučilištima razvijeni su preddiplomski i diplomski sveučilišni studiji Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (DRIPOO) na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu pokrenut je 2013. godine, s ciljem da unaprijedi kompetencije stečene na prvostupničkoj razini, razvije dodatne, složenije kompetencije i otvori mogućnost nastavka školovanja na poslijediplomskim studijima. Na taj je način omogućen jedan od važnih preduvjeta profesionalizacije odgojiteljskog zanimanja, odnosno transformacije zanimanja u profesiju (Domović, 2011). Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja se na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu izvodi kao redoviti i izvanredni studij.

Pri razvoju programa diplomskoga studija definirani su ishodi učenja na razini programa i iz njih izvedeni ishodi učenja na razini pojedinih predmeta koji opisuju očekivano znanje, razumijevanje, usvojene profesionalne vrijednosti i praktične vještine koje studenti mogu demonstrirati po završetku studija. Ovaj pristup u skladu je s teorijskim modelom planiranja u visokom obrazovanju,

koji se najčešće naziva konstruktivno poravnanje ili povezivanje (*constructive alignment*) (Biggs, 2003), a podrazumijeva da planiranje programa započinje jasnom slikom o ishodima učenja koji su u studijskom programu kongruentni horizontalno i vertikalno.

Iako se očekuje da su učitelji čije obrazovanje traje dulje, uspješniji u svojem radu od onih s nižim i po trajanju kraćim obrazovanjem (Lino, 2016), nalazi o vezi trajanja obrazovanja i uspješnosti u praktičnom radu u predškolskim institucijama nisu jednoznačni. Viša kvalifikacija po sebi ne mora nužno imati utjecaj na kvalitetu rada u praksi ako viša razina obrazovanja ne vodi prema razvoju kompetencija kojima se zaista ostvaruju bolji ishodi učenja djece uključene u programe ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Lillvist, Sandberg, Sheridan i Williams, 2014; Schleicher, 2019). Ovi nalazi važni su kao poticaj za procjenu ostvarenosti i kontinuirano unapređivanje visokoškolskih kurikuluma u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Pri procjeni kurikuluma i ostvarenosti njegovih ishoda valja voditi računa o svim njegovim razinama – od službenoga, izvedenoga, procijenjenoga, naučenoga do skrivenoga (Glatthorn, 2004). To znači, kvaliteta je kurikuluma zadovoljavajuća ako su rezultati službenoga i procijenjenoga kurikuluma sukladni (Domović, 2009). Jedna od mjera ostvarenosti kurikuluma je i studentska samoprocjena razvijenosti kompetencija koje su stekli tijekom studiranja.

## Metodologija

### *Cilj istraživanja*

Cilj istraživanja je bio utvrditi kako studenti završne godine diplomskoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta u Zagrebu procjenjuju razinu ovladanosti kompetencijama iz različitih područja rada odgojitelja koje se temelje na ishodima učenja dostupnima u opisima predmeta iz Reda predavanja<sup>9</sup>.

Iz navedenoga cilja istraživanja proizlaze tri specifična istraživačka cilja:

1. Utvrditi ukupno zadovoljstvo diplomskim studijem Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te percepciju njegova ukupnoga doprinosa unaprjeđenju profesionalnih kompetencija studenata<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Za potrebe ovoga istraživanja korišteni su ishodi iz Reda predavanja za akademske godine 2017./2018. i 2018./2019. Drugim riječima, radi se o cjelokupnom programu diplomskoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje po kojem su ispitivani studenti studirali.

<sup>10</sup> Riječ student koja se u ovome radu koristi u muškom rodu, odnosi se jednako na osobu muškoga i ženskoga spola.

2. Utvrditi u kojoj mjeri studenti procjenjuju ostvarenost različitih profesionalnih kompetencija izvedenih iz studijskog programa
3. Utvrditi postoje li razlike u procjenama između redovitih i izvanrednih studenata.

## **Upitnik**

Upitnik korišten u istraživanju sastojao se od dvije cjeline. U prvom dijelu upitnika nalazila su se pitanja o socio-demografskim karakteristikama ispitanika, a u drugom dijelu ispitanici su na skalama od sedam ili pet stupnjeva intenziteta procjenjivali razvijenost različitih profesionalnih kompetencija, odnosno zadovoljstvo studijem.

Studenti su procjenjivali razvijenost profesionalnih kompetencija u sljedećih 19 područja: etičke norme i profesionalni kodeks, suradničko rješavanje odgojno-obrazovnih problema, refleksija i artikulacija profesionalnih vrijednosti i stavova, razvijanje novih znanja i produbljivanje razumijevanja odgojno-obrazovnih područja, kompetencije rukovođenja i organizacijske sposobnosti, profesionalni razvoj, učenje i (samo)refleksija, timski rad i komunikacija s dionicima odgojno-obrazovnoga procesa (djeca, roditelji i kolege), organiziranje i upravljanje ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje, interkulturalni dijalog, suradnički odnosi s roditeljima i djelatnicima vrtića, istraživanje i implementacija znanstvenih spoznaja u praksu, prilagođavanje prakse specifičnostima odgojno-obrazovnoga konteksta, refleksija i vrednovanje postojeće odgojno-obrazovne prakse, korištenje istraživanja u svrhu stvaranja nove odgojno-obrazovne prakse, primjena metoda istraživanja za razvoj vlastite prakse (npr. akcijsko istraživanje), integracija različitih kurikularnih područja, sposobnost samostalnoga učenja i razumijevanja u području predškolskoga odgoja i obrazovanja, razvoj visokih kognitivnih sposobnosti povezanih sa stvaranjem novih znanja te razumijevanje teorije razvoja, vođenja i procjenjivanja rada u vrtiću.

Instrument za procjenu razvijenosti profesionalnih kompetencija izrađen je za potrebe ovoga istraživanja. Kako bi se potvrdila struktura instrumenta rezultati procjena ovladanosti kompetencijama podvrgnuti su eksplanatornoj faktorskoj analizi. Faktorskom analizom s *rimax* rotacijom dobivena su tri faktora kojima je objašnjeno 55.815 posto varijance (**Tablica 1**).

Instrument korišten u ovom istraživanju pokazuje visoku razinu pouzdanosti. Cronbachov  $\alpha$  koeficijent pouzdanosti iznosi  $\alpha = .919$ . Test je napravljen i za svaku subskalu i sva tri faktora pokazuju umjerenu do visoku unutarnju povezanost ( $\alpha_{\text{faktor 1}} = .889$ ;  $\alpha_{\text{faktor 2}} = .822$ ;  $\alpha_{\text{faktor 3}} = .779$ ). Rezultati ovoga

**Tablica 1.** Faktorska analiza s varimax rotacijom

	Faktor		
	1	2	3
Etičke norme i profesionalni kodeks	.709		
Suradničko rješavanje odgojno-obrazovnih problema	.705		
Prilagođavanje prakse specifičnostima odgojno-obrazovnoga konteksta	.674		
Timski rad i komunikacija s dionicima odgojno-obrazovnoga procesa	.660		
Sposobnost samostalnoga učenja	.634		
Suradnički odnosi s roditeljima i djelatnicima vrtića	.580		
Refleksija i artikulacija vrijednosti i stavova	.527		
Integracija različitih kurikularnih područja	.520		
Profesionalni razvoj, učenje i (samo)refleksija		.754	
Istraživanje i implementacija znanstvenih spoznaja u praksi		.724	
Razvijanje novih znanja i produbljivanje razumijevanja odgojno-obrazovnih područja		.626	
Razvoj visokih kognitivnih sposobnosti povezanih sa stvaranjem novih znanja		.586	
Refleksija i vrednovanje postojeće odgojno-obrazovne prakse		.564	
Primjena metoda istraživanja za razvoj vlastite prakse		.471	
Organiziranje i upravljanje ustanovama			.757
Razumijevanje teorije razvoja, vođenja i procjenjivanja rada u vrtiću			.694
Kompetencije rukovođenja i organizacijske sposobnosti			.601
Korištenje istraživanja u svrhu stvaranja nove odgojno-obrazovne prakse			.529
Interkulturalni dijalog			.521
Postotak objašnjene varijance	41.67	7.71	6.44

testa na razini čitavog instrumenta i na pojedinačnim faktorima sugeriraju da bi izbacivanje bilo koje čestice rezultiralo nižim alpha koeficijentom.

### ***Prikupljanje podataka***

Istraživanje je provedeno na uzorku studenata završne godine redovitoga i izvanrednoga diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (DRI-POO) na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, na kraju akademske godine 2018./2019. U ispitivanju je korištena metoda samoiskaza studenata po

principu “papir-olovka”, a sama primjena upitnika odvijala se grupno u okvirnom trajanju od 30 minuta.

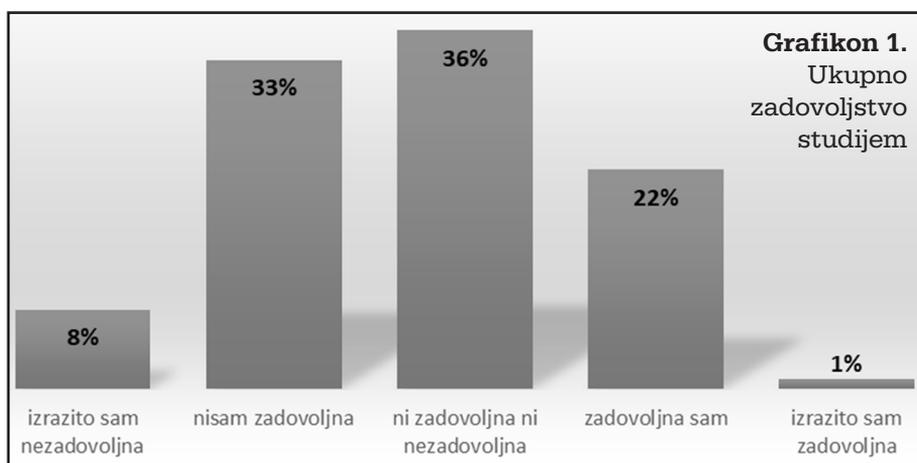
### **Uzorak**

Istraživanje je provedeno na uzorku od 63 % ukupnoga broja studenata završne godine diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od ukupnoga broja ispitanika (N=145), njih 142 je ženskoga, a 3 muškoga spola. U uzorak su bili uključeni studenti redovitoga (46 %) i izvanrednoga (54 %) studija.

Od ukupnoga broja od 145 ispitanika, njih 55,2 % zaposleno je unutar struke (odgojitelji, pomoćni odgojitelji, ravnatelji), dok su ostali nezaposleni. Najveći postotak zaposlenih su studenti izvanrednoga studija, s obzirom da je njegov način provedbe prilagođen potrebama zaposlenih osoba.

### **Rezultati i diskusija**

Zadovoljstvo studijem može se smatrati važnom subjektivnom mjerom kvalitete nekog studijskog programa. Kada su studenti zadovoljni svojim fakultetom i studijem, više se angažiraju i motiviraniji su za rad te postižu bolje rezultate (Shetty i Gujarathi, 2012). Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da je zadovoljstvo diplomskim studijem relativno nisko (**Grafikon 1**). Većina ispitanika nije *ni zadovoljna ni nezadovoljna* (36 %), više od trećine (33 %) *nije zadovoljno* studijem u cijelosti. Također, važno je primijetiti da je 8 % ispitanika *izrazito nezadovoljno studijem*, a da se *izrazito zadovoljnim* osjeća tek 1 %.



Vidljive su razlike u procjenama zadovoljstva između studenata redovitoga i izvanrednoga studija vidljiva (tablica 2; tablica 3). Studenti redovitoga studija procjenjuju da nisu *ni zadovoljni ni nezadovoljni* studijem u cijelosti, dok studenti izvanrednoga studija naginju prema procjeni *nisam zadovoljan*. Rezultati t-testa (**tablica 2**) pokazuju kako postoji statistički značajna razlika, odnosno da su studenti redovitoga studija ( $N = 67$ ;  $M = 2.96$ ;  $SD = 0.912$ ) statistički značajno više zadovoljni studijem u cijelosti ( $t(143) = 2.316$ ,  $p < 0.5$ ) nego izvanredni studenti ( $N = 78$ ;  $M = 2.60$ ;  $SD = 0.917$ ).

**Tablica 2.** Rezultati t-testa: ukupno zadovoljstvo diplomskim studijem

		Levene's Test		T-test za nezavisne varijable							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Razlika u M	Razlike u SD	95%*		
								Niža	Viša		
Ukupno zadovoljstvo diplomskim studijem	Varijance nisu homogene	,308	,580	2,316	143	<b>,022</b>	,353	,152	,052	,654	
	Varijance nisu homogene			2,316	139,933	,022	,353	,152	,052	,654	

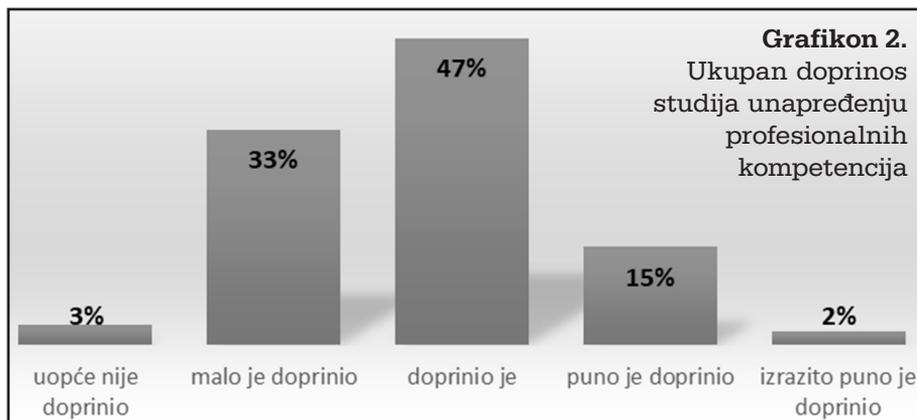
\* 95% interval pouzdanosti razlike

Pretpostavka je da su ove razlike posljedica drugačije organizacije i provedbe redovitoga i izvanrednoga studija. Naime, za studente izvanrednoga studija izravna je nastava organizirana u smanjenom opsegu (50 %) i uglavnom se održava vikendima s velikim dnevnim opterećenjem (npr. osam sati nastave u jednom danu). Nadalje, nastava za izvanredne studente izvodi se s velikim brojem studenata (do 150), pretežno u formi predavanja, a rjeđe u manjim seminar-skupinama. Nastava za redovite studente u jednakoj se mjeri izvodi kroz predavanja kojima nazoče svi upisani studenti (do 90) i kroz seminarske skupine u kojima se nastava održava s maksimalno 30 studenata. Ovu pretpostavku potvrđuju rezultati istraživanja kojeg su proveli Monks i Schmidt (2010) kojim je dokazano da postoji povezanost između veličine studentske grupe i zadovoljstva nastavom te ističu da studenti koji rade u velikim grupama uče manje i imaju manju korist od nastave od studenata koji rade u manjim grupama. (**Tablica 3.**)

Iz grafikona 2 vidljivo je kako većina studenata smatra da je studij *doprinio* (47 %) razvoju kompetencija. Nadalje, postoji veliki postotak onih koji procjenjuju da je studij *doprinio malo* (33 %) ili *nimalo* (3 %) razvoju njihovih profesionalnih kompetencija. Ovi rezultati zahtijevaju dublju analizu kako bi se

**Tablica 3.** Rezultati deskriptivne statistike: zadovoljstvo i doprinos studija (M, SD)

	redoviti		izvanredni	
	M	SD	M	SD
Ukupno zadovoljstvo DRIPOO	2,96	,912	2,60	,917
Doprinos DRIPOO unapređenju profesionalnih kompetencija	2,91	,773	2,72	,820



utvrdili njihovi uzroci, ali sugeriraju potrebu za inovacijama u kurikulumu, kao i u njegovoj provedbi. (**Grafikon 2.**)

Procjene o ukupnom doprinosu DRIPOO redovitih i izvanrednih studenata sličnih su vrijednosti (tablica 3). Iako među njihovim procjenama ne postoji statistički značajna razlika ( $t(143) = 1.447$ ;  $p > 0.5$ ), studenti redovitoga studija nešto su pozitivniji te smatraju da je studij *doprinio* ( $M = 2.91$ ;  $SD = 0.773$ ) razvoju njihovih kompetencija. Studenti izvanrednoga studija više naginju opredjeljenju da je studij imao *malen doprinos* ( $M = 2.72$ ;  $SD = 0.820$ ) razvoju njihovih profesionalnih kompetencija.

Ispitanici su u sljedećem koraku procjenjivali doprinos diplomskoga studija razvoju specifičnih profesionalnih kompetencija koje su temeljene na ishodima učenja kolegija iz Reda predavanja. Za procjenu 19 specifičnih profesionalnih kompetencija korištena je skala od 7 stupnjeva intenziteta: 1 – nimalo; 2 – izrazito malo; 3 – malo; 4 – umjereno; 5 – dosta dobro; 6 – vrlo dobro; 7 – potpuno.

Iz tablice 4 vidljivo je kako ispitanici smatraju da su u najvećoj mjeri (*dosta do vrlo dobro*) razvili sljedeće kompetencije: *etičke norme i profesionalni kodeks*

( $M = 5.95$ ;  $SD = 1.175$ ), *suradnički odnosi s roditeljima i djelatnicima vrtića* ( $M = 5.58$ ;  $SD = 1.201$ ), *razvijanje novih znanja i produbljivanje razumijevanja odgojno-obrazovnih područja* ( $M = 5.33$ ;  $SD = 1.137$ ), *suradničko rješavanje odgojno-obrazovnih problema* ( $M = 5.33$ ;  $SD = 1.185$ ) te *timski rad i komunikacija s dionicima odgojno-obrazovnog procesa* ( $M = 5.31$ ;  $SD = 1.206$ ). S druge strane, ispitanici smatraju da su najslabije razvili kompetencije: *organiziranje i upravljanje ustanovama* ( $M = 3.31$ ;  $SD = 1.430$ ), *primjena metoda istraživanja za razvoj vlastite prakse* ( $M = 3.89$ ;  $SD = 1.241$ ), *razumijevanje teorije razvoja, vođenja i procjenjivanja rada vrtića* ( $M = 4.16$ ;  $SD = 1.336$ ), *istraživanje i implementacija znanstvenih spoznaja u praksu* ( $M = 4.21$ ;  $SD = 1.519$ ) te *kompetencije rukovođenja i organizacijske sposobnosti* ( $M = 4.28$ ;  $SD = 1.426$ ). Studenti završne godine diplomskoga studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja smatraju da su sljedeće kompetencije razvili *malo do umjereno*: *korištenje istraživanja u svrhu stvaranja nove odgojno-obrazovne prakse* ( $M = 4.58$ ;  $SD = 1.436$ ), *refleksija i artikulacija vrijednosti i stavova* ( $M = 4.87$ ;  $SD = 1.182$ ), *interkulturalni dijalog* ( $M = 4.92$ ;  $SD = 1.207$ ), *integracija različitih kurikularnih područja* ( $M = 4.94$ ;  $SD = 1.170$ ), *refleksija i vrednovanje postojeće odgojno-obrazovne prakse* ( $M = 4.95$ ;  $SD = 1.240$ ), *razvoj visokih kognitivnih sposobnosti povezanih sa stvaranjem novih znanja* ( $M = 4.99$ ;  $SD = 1.162$ ), *profesionalni razvoj, učenje i (samo)refleksija* ( $M = 4.99$ ;  $SD = 1.141$ ), *sposobnost samostalnoga učenja* ( $M = 5.28$ ;  $SD = 1.169$ ), *prilagođavanje prakse specifičnostima odgojno-obrazovnoga konteksta* ( $M = 5.30$ ;  $SD = 1.043$ ). Ovi rezultati pokazuju da studenti bolje razvijenima procjenjuju kompetencije koje su nadogradnja znanja, vještina i profesionalnih vrijednosti stečenih na preddiplomskoj razini. S druge strane, manje razvijenima se osjećaju u područjima s kojima se prvi put susreću na diplomskoj razini (npr. organiziranje i upravljanje ustanovama, razumijevanje teorije razvoja, vođenja i procjenjivanja rada vrtića, kompetencije rukovođenja). To sugerira potrebu da se program diplomskoga studija inovira tako da se za razvoj ovih kompetencija osigura više prostora, odnosno da studentsko opterećenje u kolegijima koji izravno doprinose razvoju ovih kompetencija bude veće. Odgojitelji se lakše poistovjećuju s kompetencijama koje češće susreću u praksi (kao što je suradnja s roditeljima, timski rad s raznim dionicima) dok znanstvena i istraživačka znanja temeljena na teoriji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nužna za razvoj njihove profesije percipiraju kao manje važna za njihov svakodnevni odgojno-obrazovni rad (upravljanje ustanovom, metode istraživanja, razumijevanje teorije razvoja) (Urban i sur., 2011). Stoga, moguće je da su se sami studenti vlastitim zalaganjem za vrijeme studija više usmjerili na razvoj kompetencija koje oni smatraju posebno važnima za svoju buduću praksu, a zapostavili one vezane uz teoriju ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. (**Tablica 4.**)

**Tablica 4.** Rezultati deskriptivne statistike: procjena razvijenosti specifičnih profesionalnih kompetencija (M, SD)

	M	SD
Organiziranje i upravljanje ustanovama	3.31	1.430
Primjena metoda istraživanja za razvoj vlastite prakse	3.89	1.241
Razumijevanje teorije razvoja, vođenja i procjenjivanja rada u vrtiću	4.16	1.336
Istraživanje i implementacija znanstvenih spoznaja u praksu	4.21	1.519
Kompetencije rukovođenja i organizacijske sposobnosti	4.28	1.426
Korištenje istraživanja u svrhu stvaranja nove odgojno-obrazovne prakse	4.58	1.436
Refleksija i artikulacija vrijednosti i stavova	4.87	1.182
Interkulturalni dijalog	4.92	1.207
Integracija različitih kurikularnih područja	4.94	1.170
Refleksija i vrednovanje postojeće odgojno-obrazovne prakse	4.95	1.240
Razvoj visokih kognitivnih sposobnosti povezanih sa stvaranjem novih znanja	4.99	1.162
Profesionalni razvoj, učenje i (samo)refleksija	4.99	1.141
Sposobnost samostalnog učenja	5.28	1.169
Prilagođavanje prakse specifičnostima odgojno-obrazovnog konteksta	5.30	1.043
Timski rad i komunikacija s dionicima odgojno-obrazovnoga procesa	5.31	1.206
Suradničko rješavanje odgojno-obrazovnih problema	5.33	1.185
Razvijanje novih znanja i produbljivanje razumijevanja odgojno-obrazovnih područja	5.33	1.137
Suradnički odnosi s roditeljima i djelatnicima vrtića	5.58	1.201
Etičke norme i profesionalni kodeks	5.95	1.175

Procjene studenata redovitoga i izvanrednoga studija o 18 (od ukupnog broja od 19) specifičnih kompetencija sličnih su vrijednosti i među njima ne postoji statistički značajna razlika. Uočava se samo jedna statistički značajna razlika i to u procjeni *suradničkih odnosa s roditeljima i djelatnicima vrtića*, gdje izvanredni studenti ( $M = 5.89$ ;  $SD = 1.078$ ) statistički značajno više ( $t(141) = 3.460$ ;  $p < 0.01$ ) procjenjuju razvoj ove kompetencije u odnosu na redovite studente ( $M = 5.22$ ;  $SD = 1.241$ ). Ovaj nalaz moguće je objasniti činjenicom da su izvanredni studenti zaposleni u institucijama za predškolski odgoj i obrazovanje te mogu kontinuirano praktično razvijati ovu kompetenciju u realnim situacijama.

Na temelju provedene eksploratorne faktorske analize utvrđeno je da se instrumentom mjere tri faktora (tablica 1). Faktori opisuju tri dimenzije rada odgojitelja: (1) *svakodnevni odgojno obrazovni rad*, (2) *profesionalni razvoj i refleksivna praksa* u svrhu unapređenja vlastite prakse te (3) *upravljanje i vođenje odgojno-obrazovnom skupinom i/ili vrtićem u cijelosti*. Faktor nazvan *svakodnevni odgojno-obrazovni rad* temelji se na želji odgojitelja da usklade zadani kurikulum s interesima djece u skupini (Bredenkamp, 1995), da na temelju svojih saznanja o djetetovu razvoju vode djecu k razvoju njima potrebnih kompetencija (Bredenkamp, 1995) te da osiguraju poticajno okruženje za učenje djeteta (Feeney, Christensen i Moravick, 2005). Nadalje, kako bi adekvatno riješili odgojno-obrazovne probleme te integrirali različita kurikulumska područja, odgojitelji prepoznaju važnim dijelom svojega svakodnevnog odgojno-obrazovnog rada komunikacijske kompetencije, odnosno vještine važne za suradnju s djecom, obitelji i ostalim dionicima (Yong, Daud i Rahman, 2015). Urban i sur. (2011) tvrde kako je najvažnija kompetencija odgojitelja u okviru suvremenoga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja diljem Europske unije postala *kompetencija refleksivnog praktičara* što se i u ovome istraživanju istaknulo kao zasebno kompetencijsko područje. Odgojitelji trebaju razvijati, učiti i unapređivati vlastitu odgojno-obrazovnu praksu (Brooke, 1994), odnosno kontinuirano preispitivati sadašnju praksu s ciljem njezina unapređenja i poboljšanja (Moss, 2006). Kontinuiran profesionalni razvoj temeljna je odgovornost svakog odgojitelja (Tankersley i sur., 2012). Posljednji proizašli faktor, *upravljanje i vođenje odgojno-obrazovnom skupinom i/ili vrtićem u cijelosti* odnosi se na odgojiteljeve organizacijske vještine i vještine upravljanja vremenom koje su izrazito važne za planiranje aktivnosti i aktivno angažiranje djece u procese njihova razvoja (Bredenkamp, 1995). Upravo ove vještine omogućuju odgojitelju da na temelju elemenata svakodnevnog odgojno-obrazovnog rada i refleksije stvaraju alternativnu praksu koja će biti temeljena na teoriji, drugačija i inovativna.

Daljnja analiza u odnosu na prepoznate faktore (tablica 5) pokazuje da se studenti smatraju najbolje osposobljenima za *svakodnevni odgojno-obrazovni rad* ( $M_{\text{ukupno}} = 5.3$ ;  $SD_{\text{ukupno}} = 0.87$ ) što uključuje etično i profesionalno

**Tablica 5.** Rezultati deskriptivne statistike (M, SD) po faktorima

	redoviti		izvanredni		ukupno	
	M	SD	M	SD	M	SD
Svakodnevni odgojno-obrazovni rad	5,1680	,83755	5,4286	,88044	5,3041	,86690
Profesionalni razvoj	4,8005	,87655	4,7269	,93083	4,7607	,90369
Vođenje	4,2000	,93084	4,3146	1,06094	4,2610	1,00027

ponašanje, suradničko rješavanje problema, prilagodbu specifičnostima odgojno-obrazovnog konteksta, timski rad i komunikaciju sa svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa i refleksiju o vlastitom radu. Najmanji stupanj razvijenosti kompetencija studenti i redovitoga i izvanrednoga studija procjenjuju unutar faktora koji sadrži područja koja se odnose na *vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom skupinom i vrtićem* u cijelosti ( $M_{\text{ukupno}} = 4.23$ ;  $SD = 1.00$ ). Iz ovih je rezultata očigledno da postoji potreba za dodatnim razvojem kompetencija koje se odnose na profesionalni razvoj i poboljšanje kvalitete rada kao i upravljačke kompetencije. Pritom, kada se kreće u procese dodatnoga razvoja kompetencija, važno je imati na umu preporuku proizašlu iz istraživanja potrebnih kompetencija odgojitelja u 15 europskih država koja glasi kako su najkvalitetniji kompetencijski profili razvijeni u procesima su-konstrukcije između praktičara, stručnjaka i donositelja odluka (Van Laere, Vandenbroeck i Peeters, 2011).

## Zaključak

Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da studenti diplomskoga studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, ukupno gledano, iskazuju relativno nisko zadovoljstvo studiranjem, pri čemu su zadovoljniji studenti redovitoga studija. Razlika u zadovoljstvu vjerojatno je posljedica drugačije organizacije i provedbe redovitoga i izvanrednoga studija. Studenti izvanrednoga studija imaju smanjen opseg sati izravne nastave, predavanja se izvode s velikim brojem studenata (do 150) te rjeđe rade u seminarskim grupama u kojima je učestalije korištenje aktivnih metoda poučavanja. Nadalje, većina studenata procjenjuje da studij malo doprinosi njihovom ukupnom profesionalnom razvoju, pri čemu osobito zabrinjava podatak da samo dva posto studenata smatra da je doprinos studija razvoju njihovih profesionalnih kompetencija izrazito velik. Imajući na umu kako je Europska komisija (2007) naglasila kako je važan cilj obrazovnih sustava europskih država unaprijediti kvalitetu inicijalnoga obrazovanja odgojitelja i učitelja stvaranjem jasnog kompetencijskoga okvira s fokusom na odgojiteljima/učiteljima, rezultati ovoga istraživanja indikator su kako je potrebno raditi na daljnjem unapređenju programa inicijalnoga obrazovanja učitelja, ali i nastaviti istraživanja u ovome području kako bi se otvorio dijalog o pitanjima kvalitete i svrhovitosti studija između svih uključenih aktera.

Analiza procjena razvijenosti specifičnih profesionalnih kompetencija pokazuje da se studenti osjećaju bolje osposobljenima za svakodnevni, izravni rad s djecom u odnosu na druge kategorije profesionalnih kompetencija, kao što

su, na primjer, one koje se odnose na njihov profesionalni razvoj, poboljšanje kvalitete njihovog rada i organizacijske kompetencije. S obzirom na to da autori u području profesionalnih kompetencija odgojitelja (Bredenkamp, 1995; Brooke, 1994; Moss, 2006; Urban i sur., 2011) naglašavaju kako su kompetencije reflektivnoga praktičara kao i kompetencije upravljanja grupom podjednako važne za profesiju odgojitelja kao i one koje se odnose na njihov svakodnevni odgojno-obrazovni rad, potrebno je raditi na daljnjem unapređenju programa inicijalnoga obrazovanja odgojitelja kako bi se sve skupine kompetencija podjednako razvijale.

U ovome istraživanju korištene su samo subjektivne mjere za procjenu ovladanosti profesionalnim kompetencijama. To je svakako nedovoljno za izvođenje jednoznačnih zaključaka o kvaliteti i provedbi studijskoga programa na diplomskom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te sugerira potrebu za daljnjim istraživanjima i analizama.

U sljedećim istraživanjima potrebno je analizirati postojeći program, odnosno utvrditi jesu li njegovi ciljevi u skladu sa suvremenim potrebama magistara ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, odnosno suvremenim preporukama iz domaćih i međunarodnih *policy* dokumenata. Osobito je važno analizirati postojeći program u odnosu na prijedlog standarda cjelovite kvalifikacije za odgojatelja magistra ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Krstović, Vujčić i Pejić Papak, 2016.) koji definira sedam skupova ishoda učenja: igra, učenje i razvoj djeteta; oblikovanje kurikuluma i okruženja za učenje; suradnja s obitelji i zajednicom; profesionalni razvoj; istraživanja u odgoju i obrazovanju; organizacija dječjeg vrtića i obrazovne politike. Na temelju navedenih skupova ishoda učenja izrađen je prijedlog za unapređivanje studijskoga programa prvostupnika i magistra ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu (Krstović, Vujčić i Pejić Papak, 2016, str. 99 – 122), ali prijedlozi nisu u cijelosti implementirani u program studija. To otvara mogućnost da se uz uvažavanje već postojećega prijedloga dodatno analizira doprinos studija razvoju profesionalnih kompetencija uz uključivanje svih relevantnih nositelja interesa te da se u skladu s prikupljenim nalazima studij inovira.

Nadalje, potrebno je analizirati odnos između kompetencija stečenih na preddiplomskoj i diplomskoj razini studija radi utvrđivanja stvarnoga doprinosa diplomskog studija unapređivanju kompetencija stečenih na preddiplomskoj razini te razvoju novih profesionalnih kompetencija koje omogućavaju preuzimanje novih profesionalnih uloga i odgovornosti, kao što su upravljačke aktivnosti, vođenje projekata i sudjelovanje u kreiranju obrazovnih politika (Krstović, Vujčić i Pejić Papak, 2016, str. 33). Drugim riječima, potrebno je utvrditi koliko duljina inicijalnoga obrazovanja zaista utječe na kvalitetu profesionalaca u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te dodatno istražiti

potencijalne razlike između službenoga, izvedenoga i naučenoga kurikuluma studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja radi kontinuiranoga unapređenja kvalitete studija.

## **Literatura**

- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university (Second edition)*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Bredenkamp, S. (1995). What do early childhood professionals need to know and be able to do?. *Young Children*, 50(2), 67-69.
- Brooke, G. E. (1994). My personal journey toward professionalism. *Young Children*, 49(6), 69-71.
- Dalli, C., & Urban, M. (2010). *Professionalism in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge.
- Domović, V. (2009). Kurikulum – osnovni pojmovi. In V. Vizek Vidović (Ed.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (pp. 19 – 32). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. In V. Vizek Vidović (Ed.), *Učitelji i njihovi mentori* (pp. 12- 37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- European Commission (2007). *Improving the quality of teacher education* /online/. Retrieved on 19th September 2019 from [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf).
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Bruxelles: European Commission.
- Feeney, S., Christensen, D., & Moravick, E. (2005). *Who am I in the lives of children? (Seven Edition ed.)*. New York: Merrill Publishing Company.
- Glatthorn, A. (2004). *Developing a Quality Curriculum*. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.
- Krstović, J., Vujčić, L., & Pejić Papak, P. (Eds.) (2016). *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Lino, D. I. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Journal Plus Education / Educatia Plus*, 14, 7-15.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of student sin early childhood teacher education. *Journal of Education for teaching*, 40(1), 3-19.
- Miller, L., & Cable, C. (2008). *Professionalism in the Early Years*. London: HODDER EDUCATION.
- Monks, J., & Schmidt, R. (2010). *The Impact of Class Size and Number of Students on Outcomes in Higher Education* /online/. Retrieved on 15th September 2019 from <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=workingpapers>.

- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early years childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41.
- OECD (2012). *Encouraging Quality in Early Childhood and Care* /online/. Retrieved on 20th September 2019 from <http://www.oecd.org/education/school/48483409.pdf>.
- Schleicher, A. (2019). *Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning, International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Shetty, B. R., & Gujarathi, R. (2012). A Study of Faculty Job Satisfaction And Its Impact On Student Satisfaction In Management Institutes Of Nashik District Affiliated to University of Pune. *Journal of Business and Management*, 3(4), 1-8.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., & Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2011). *CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final report* /online/. Retrieved on 19th September 2019 from [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf).
- Van Laere, K., Vandenbroeck, M., & Peeters, J. (2011). Competence survey. In Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2011). *CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final report* /online/. Retrieved on 19th September 2019 from [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf).
- Yong, M., Daud, K. B., & Rahman, A. A. (2015). Competence Of Preservice Preschool Teachers At Teacher Education Institute of Malaysia. *International Journal for innovation Education and Reserach*, 3(5), 46-57.

## **Student Self-assessment of Competence Development at Graduate University Study Program Early Childhood and Preschool Education**

**Vlatka Domović, Maja Drvodelić, Monika Pažur**

*Faculty of Teacher Education, University of Zagreb*

---

### **Abstract**

Graduate university study program Early and Preschool Education at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb started in 2013 with several goals: to enhance competences acquired at the bachelor level, to develop more complex additional competences, and to provide an opportunity for continuation of education at postgraduate studies. This enabled the crucial precondition for transformation of preschool teacher occupation into profession (Domović, 2011). During the master's program development, the learning outcomes (competences) at the program level were defined in terms of expected knowledge, understanding, acquired professional values and practical skills that students can demonstrate at the end of the study program. That means that curriculum goals are achieved if the results of the official, written and estimated curriculum are in accordance (Domović, 2009). One of the measures of curriculum goals achievement is students' assessment of acquired competences at the program level that are a part of the diploma supplement.

The aims of this research were to determine how senior students in graduate university study program Early Childhood and Preschool Education at the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb assess their overall satisfaction with the study program itself and how they assess the level of the acquired competences, based on the learning outcomes derived from the syllabus of the study program during the academic years 2017/2018 and 2018/2019. The research was conducted on a sample of 68 full-time students and 78 part-time students in the final year of graduate university study program Early Childhood and Preschool Education.

The results show that the overall satisfaction with the study is relatively low. The overall assessment of graduate study program contribution to the development of professional competences is not satisfying. More than a third of students assess that the study program contributes to the development of their professional competences little or not at all. Student consider themselves to be highly qualified in the area of daily educational work while they consider themselves to be less trained for the skills needed for further professional development and also for leadership skills.

**Keywords:** *competences; constructive alignment; curriculum; early childhood and preschool education; graduate study program*

---

# Tourettov sindrom

Suzana Filipović<sup>1</sup>, Siniša Opić<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dječji vrtić Pčelica, Zagreb

<sup>2</sup>Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

---

## Sažetak

Istražujući pojam Tourettova sindroma i njegovo značenje, bilo je izazovno pronaći podatke u domaćoj literaturi. Budući da ovaj poremećaj nije čest slučaj u Hrvatskoj, očito je nedovoljno istražen. To je jasan pokazatelj koliko se malo o tom sindromu u našim krajevima govori te da postoji velik prostor za istraživanje toga poremećaja. Upravo needuciranost i nedovoljno znanje o uzrocima predstavlja problem ako se u našoj okolini pojavi osoba koja boluje od Tourettova sindroma. Tourettov sindrom je neurološki poremećaj kojeg karakteriziraju motorički i vokalni tikovi. Tikovi su prisilne i ponavljajuće radnje na koje ne utječe naša volja. Tikovi se mogu podijeliti na jednostavne i složene motoričke i vokalne tikove. Mogu biti kronični i prolazni. Etiologija se Tourettova sindroma zasada pripisuje nasljednom faktoru ili promjenom u dopaminergičnom sustavu. Ovo je prva studija slučaja djeteta s Tourettovim sindromom provedena u Hrvatskoj. Proučavanjem ovoga slučaja želi se pokazati kako se dijete s Tourettovim sindromom nosi u obiteljskoj okolini te kako se škola nosi s ovim poremećajem i koje su tehnike i strategije kojima se koriste roditelji i učitelji kako bi dječaku olakšali svakodnevno funkcioniranje. Cilj istraživanja je provesti studiju slučaja na području Hrvatske kroz otvorene intervjue s osobama najbližim djetetu. Nakon provedenoga istraživanja, djetetova majka i edukacijska rehabilitatorica ističu isti problem, a to je nedostupnost bitnih podataka i nedovoljna informiranost javnosti.

**Ključne riječi:** *komorbiditet; medikamentozno i terapijsko liječenje; strategije i tehnike za svladavanje školskoga sadržaja; tikovi*

---

## Uvod: specifičnosti Tourettova sindroma

Tourettov sindrom ima nekoliko definicija zbog svoje kompleksnosti i proučavanja u različitim medicinskim granama, poput psihijatrije i neurobiologije. Prema Aniću, sindrom je “skup simptoma koji se redovito pojavljuju zajedno i sačinjavaju određenu kliničku sliku tipičnu za neki poremećaj ili bolest” (Anić, 2007, str. 510). Tourettov sindrom pripada poremećajima u ponašanju.

Bouillet (2010) navodi da ona ponašanja koja odstupaju od optimalnih standarda ili normi koji vrijede za specifičnu dob djeteta u specifičnom socijalnom okruženju trebaju poseban tretman. Poseban tretman se zahtjeva jer se okruženje može smatrati štetnim i/ili opasnim zbog mogućih i ostvarivih posljedica za dijete i/ili okolinu. Tourettov je sindrom neurološki poremećaj koji nastaje zbog poremećaja živčanoga sustava koji utječe na kvalitetu života. Zbog nemogućnosti kontrole živčanoga sustava, osobe nisu u mogućnosti kontrolirati svoje motoričke i vokalne tikove što može izazvati frustracije i nerazumijevanje okoline. Robertson (2000) kao najbitnije odrednice ovoga sindroma navodi višestruke motoričke tikove koje prati najmanje jedan glasovni tik, a s vremenom se učestalost pojavljivanja tikova povećava ili smanjuje. S neurološke strane navodi se definicija koja naglašava da je Tourettov sindrom “stalna pojava, neuropsihijatrijskih poremećaja koji se javlja u djetinjstvu, a odlikuju ga tikovi promjenjive ozbiljnosti kao i niz problema u ponašanju, uključujući poremećaj pozornosti (ADHD) i neke oblike opsesivno-kompulzivnog poremećaja” (Butković Soldo, 2013, str. 67). Sve su definicije usmjerene na glavno obilježje Tourettova sindroma, a to su tikovi. Osnovna su karakteristika Tourettova sindroma multipli tikovi, od toga nekoliko motoričkih i najmanje jedan vokalni. Simptomi se počinju pojavljivati između treće i osme godine djetetova života. Što je dijete starije, moguće je povećanje intenziteta i brojnosti tikova.

Tikovi dostižu svoj puni razvoj u pubertetu i adolescenciji. Smatra se da Tourettov sindrom pogađa 1-10 djece na 1000 uzoraka. Chaturvedi, Gartin i Murdick (2011) navode sljedeće karakteristike koje ima osoba s Tourettovim sindromom:

- a) motorički i vokalni tikovi koji mogu, a i ne moraju, nastati uslijed neke bolesti ili pretrpljenoga stresa ili traume
- b) pojavljivanje tikova nekoliko puta na dan, obično u salvama. Mogu se pojavljivati i povremeno, ali je bitno da se pojavljuju u razdoblju duljem od godine dana te da se pojavljuju najmanje tri mjeseca za redom
- c) tikovi bi se trebali pojavljivati u djetinjstvu, odnosno prije 18. godine
- d) Tourettov sindrom nije nastao kao posljedica uzimanja određenih tvari niti je on medicinsko stanje.

Tikovi se mogu razlikovati po tome koliko se često pojavljuju, kada se pojavljuju te koliko su ozbiljni. Tikovi ne moraju uvijek biti isti. Oni se mogu s vremenom mijenjati, a postoji mogućnost da se stari tik može zamijeniti novim ili nadodati novi tik na stari. Tikovi se pojačavaju kad se osoba nalazi u stanju izrazite nelagode. Primjerice, ako je izložena nekom stresu, ako je nervozna ili previše uzbuđena. Velika je zabluda da osobe koje pate od Tourettova sindroma imaju potrebu izvikivati psovke ili druge neprimjerene riječi. Iako postoji nekolicina ljudi koji imaju i tu vrstu vokalnoga tika, oni su u manjini. U ovome je

dijelu vrlo bitno razlikovati skatologiju od koprofalije. “Skatologija je sklonost opscenom izražavanju, opisu seksualnog čina, uporabi prostih riječi, uporabi zvukova koji simuliraju seksualnu aktivnost” (Begić, 2015, str. 282). Za razliku od skatologije, koprofalija nije poremećaj koji uključuje određene seksualne sklonosti, nego je koprofalija poremećaj koji je iz govornoga područja, odnosno poremećaj mišljenja. Koprofalija se pojavljuje u Tourettovom sindromu upravo zato što osoba ne može kontrolirati to što mora izreći, a to je u ovom slučaju nešto vulgarno i neprimjereno.

Trzaji na koji ne utječe naša volja i koji su prisilni i ponavljajući nazivaju se tikovima. U većini se slučajeva radi o tikovima s motoričkoga aspekta. Iako se pojavljuju u oba spola, zabilježen je nešto veći broj dječaka oboljelih od tikova nego djevojčica te se u prosjeku pojavljuju oko sedme godine života. Tjelesni tikovi predstavljaju određeni pokret tijela nakon kojeg se osjeti olakšanje na psihičkoj bazi. Većina osoba koja pati od tikova tvrdi da ukoliko odgađaju tik, utoliko je on kasnije intenzivniji i jači. Tik je prisilan pokret na koji osoba nema utjecaj. Može ga nakratko odgoditi, ali ga kasnije mora izvesti. Uzrok zbog kojeg nastaju tikovi može se povezati s psihičkim pokazateljima, a može se povećati uslijed proživljenoga stresa ili traume. Osim na psihičkoj bazi, tikovi se mogu pojaviti i nakon operacija, ako je doživljen veliki strah ili je u životu doživljen traumatični događaj, a nerijetko se događa i djeci u obiteljima u kojima su bili fizički zlostavljani. Tikovi koji nisu dio simptoma Tourettova sindroma mogu trajati kraći period (tjedni ili mjeseci), za razliku od osoba koje pate od Tourettova sindroma koji se s tikovima moraju nositi cijeli život. Vijek trajanja tikova može se produžiti ako se na njih stalno upozorava ili se osoba učestalo zbog toga opominje. To stvara dodatnu nervozu i anksioznost zbog čega se trajanje tikova može produžiti, ali i pojačati (Keros i sur., 1995).

Tikovi su prisilni te iznenadni i brzi, nemaju određen ritam u kontrakcijama mišićnih skupina, a postoji nekoliko vrsta tikova. Jednostavni motorički tikovi su oni koji uključuju jednostavne tjelesne kretnje koje su, za razliku od kompleksnih tikova, manje primjetni. To se događa zbog toga što jednostavni tikovi uključuju manje mišićne skupine. To uključuje, na primjer, pretjerano žmirkanje očima, škripanje zubima, trzajne pokrete glavom ili nosom, savijanje prstiju i slično. Njihova je osobitost što traju jako kratko. Kod kompleksnih motoričkih tikova situacija je nešto složenija jer i uključuje složene mišićne grupe i samim time tijekom trajanja tika je produljen. To uključuje dodirivanje svoga tijela, prilaženje ljudima i dodirivanje istih te približavanje ljudima kako bi mogli osjetiti njihov miris, pomicanje glave s jedne na drugu stranu, klečanje... Jednostavni glasovni tikovi očituju se kroz nakašljanje, uzdisanje, ispuštanje zvukova koristeći se jezikom (pucketanje), pročišćavanje grla... Kod kompleksnih se glasovnih tikova koriste različite riječi koje se konstantno ponavljaju,

a ponekad se radi i o čitavim frazama (palilalija) ili ponavljaju riječi za nekim drugim (eholalija). Ponekad se koriste i vulgarne riječi te različiti tonovi glasa koji mogu prijeći i u vikanje (Istraži me, 2014).

Postoje tri kategorije prema kojima se mogu razvrstati poremećaji vezani uz tikove. To su kronični motorni i vokalni tikovi, prolazni tikovi i tikovi koji su kombinirani i čine Tourettov sindrom (Chaturvedi i sur., 2011). Prolazni tikovi nastaju ako je osoba doživjela veliki stres u životu te se pojavljuje učestalo kroz nekoliko tjedana, ali ne traju dulje od jedne godine. U kroničnim tikovima (ili vokalnim ili motoričkim) simptomi najčešće traju više od jedne godine. Ako se tikovi ponavljaju više od godine dana i uključuju vokalne i motoričke tikove, onda se može govoriti o Tourettovu sindromu (Begić i sur. 2015).

Prema Chaturvedi i sur. (2011) jednostavni motorički tikovi su: žmirkanje očima, trzanje vratom/rukom/nogom, dodirivanje kose/lica, slijeganje ramenima, pokreti prstima, plažjenje jezika i trzanje lica. Složeni motorički tikovi su: lizanje, ljubljenje, skakanje, grizenje, udaranje (rukom ili nogom), štipanje, skakanje, cupkanje, opscene geste i režanje. Jednostavni vokalni tikovi su: podrigivanje, cvrkutanje, štucanje, gutanje, mumljanje, njuškanje, roktanje, kašljanje i pročišćavanje grla. Složeni vokalni tikovi su: šištanje, eholalija, koprohalija, lajanje, mijaukanje, palilalija.

Tourettov sindrom može biti nasljedan i stoga će se češće pojavljivati u određenim obiteljima. Kod blizanaca je veća vjerojatnost da će se podudarati s jednojajčanim nego dvojajčanim blizancima. Etiologija pojave tikova još je uvijek nepoznata. Begić (2016) navodi da određenu ulogu u tikovima koji su povezani s Tourettovim sindromom ima dopaminergički sustav. Navodi da "antagonisti dopamina (antipsihotici) često, ali ne uvijek dovode do smanjenja tikova, a agonisti dopamina ih pogoršavaju" (Begić, 2016, str. 408). Nikolić (2014) navodi da je podložnost Tourettovom sindromu genetski predisponirana te da se prenosi na autonomno dominantan način. Manji postotak djece s Tourettovim sindromom nije dobiven nasljeđem od roditelja ili obitelji, ali mogu imati neke druge psihičke poremećaje.

Osobe koje pate od Tourettova sindroma mogu biti podložne i nekim drugim bolestima ili poremećajima. Sindrom može obuhvaćati depresiju, anksioznost, agresivnost i druge probleme u socijalom ponašanju. Tourettov sindrom najčešće prate poremećaji pažnje (s hiperaktivnošću ili bez nje), opsesivno-kompulzivni poremećaj, poteškoće u učenju i poremećaji raspoloženja te socio-emocionalne teškoće (Chaturvedi i sur., 2011).

U različitim je istraživanjima potvrđeno da će osobe koje pate od Tourettova sindroma i ADHD-a vjerojatnije biti agresivniji, imat će probleme sa snom i bit će skloniji samoozljeđivanju nego osobe koja pate samo od Tourettova sindroma. U studijama u kojima su uspoređivane osobe s Tourettovim sindromom

te osobe koje pate i od Tourettova sindroma i od ADHD-a, zaključeno je da se pojavljuje više nekontrolirajućih misli i ponašanja. Povećana je i vjerojatnost poteškoća u motoričkim i intelektualnim sposobnostima (rješavanje problema, odlučivanja, pozornosti). U svim je studijama zaključeno da se povećava razina agresije koja dovodi do poremećaja ponašanja u socijalnim situacijama te da je moguća sklonost delinkvenciji (Chaturvedi i sur., 2011). Kombinacija Tourettovoa sindroma i opsesivno-kompulzivnog poremećaja vrlo je učestala. Ova kombinacija može biti vrlo nepovoljna u školskoj dobi. Djeca se teško mogu koncentrirati na određeni zadatak, a problem predstavlja i pisanje koje je često nespretno zbog tikova uzrokovanim Tourettovim sindromom. Kombinacija ova dva poremećaja utječe na svakodnevne aktivnosti i dovodi do poteškoća u motoričkim vještinama, intelektualnim sposobnostima, fokusiranju na određeno rješavanje problema i odlučivanje. Uz Tourettov sindrom, na opsesivno-kompulzivni poremećaj se vežu i poremećaji pozornosti s hiperaktivnošću te depresija (Chaturvedi i sur., 2014). S obzirom na složenost simptoma u Tourettovom sindromu, djeca često mogu biti zlostavljana što može dovesti do depresije. To se može dogoditi u vršnjačkom okruženju pa čak i u obitelji. Takva se djeca često povlače u sebe jer se ne osjećaju dovoljno vrijednima. Tourettov se sindrom može medikamentozno liječiti i česte su nuspojave takvih lijekova (poput haloperidola ili risperidona) koje utječu na promjene raspoloženja. Budući da Tourettov sindrom na sebe najčešće veže hiperaktivni poremećaj i opsesivno-kompulzivni poremećaj, depresija je sekundarni simptom koji obično prati komorbiditet između tih poremećaja (Psychiatrictimes, 2010).

Djeca koja pate od Tourettovoa sindroma često imaju poteškoća prilikom učenja i rješavanja školskih zadataka. Iako još uvijek nije utvrđeno što je pravi uzrok tomu, smatra se da su za to zaslužni drugi ometajući poremećaji. Dijete koje uz Tourettov sindrom pati i od pomanjkanja pažnje, teško se može usredotočiti na određeni zadatak i izvršiti ga pravovaljano i pravovremeno. Ukoliko dijete pati i od opsesivno-kompulzivnog poremećaja, utoliko ga prisilne radnje i misli sprječavaju u učenju ili fokusiranju na nastavu. Ako je dijete pretjerano anksiozno, to može utjecati na njegov san što opet dovodi do smanjenih kognitivnih sposobnosti zbog nedostatka sna, a samim time i energije koju je potrebno uložiti u praćenje nastave i učenje. Najčešći poremećaji u učenju su disgrafija, disleksija, diskalkulija, dispraksija, afazija i disfazija. U školskoj dobi dijete ima problema s povezivanjem znakova i zvukova, često uče napamet, imaju problema kod svladavanja posebnih vještina i znaju biti neorganizirani (Klinfo, 2009).

Kako bi se pravilno liječili tikovi, potrebno je prepoznati najdominantniji tik, odnosno onaj koji djetetu predstavlja najveći problem u ponašanju. Nakon određivanja fenomenologije tika i otklanjanje ostalih mogućih uzroka tikova

(tumor i sl.), potrebno je odrediti pravilno liječenje. Nepravilan odabir lijekova predstavlja velik problem i djetetu i roditelju. Roditelji su subjektivni i ponekad ne mogu jasno vidjeti cijelu sliku pa je i njima ponekad potrebna psihološka pomoć i svakako podrška liječnika. Ponekad roditelji odbijaju medikamentozno liječenje. Nerijetko se radi o nedovoljno upućenim roditeljima, ali i o općenitom stavu roditelja prema lijekovima. Gilbert i Jankovic (2014) navode da postoje tri vrste učinkovitih oralnih lijekova. Prva vrsta su guafacin i klonidin koji imaju zadatak kontrolirati impulse, a liječnici ih preporučuju ako je uz Tourettov sindrom dijagnosticiran i hiperaktivni poremećaj. Druga vrsta oralnih lijekova je ona koja utječe na neurotransmiter dopamin i ponekad njihov učinak nije zadovoljavajuć jer ima obećavajući učinak na početku korištenja, a kasnije se taj učinak smanjuje. Treća vrsta oralnih lijekova odnosi se na antipsihotike i neuroleptike. Određene nuspojave mogu se pojaviti na kognitivnom, emocionalnom i metaboličkom planu, mogu uzrokovati srčane poteškoće te poremećaja kretanja. Bihevioralne terapije dosad nisu polučile zadovoljavajući rezultat jer ih nije moguće izmjeriti u većem kontrolnom ispitivanju. Jedna od metoda terapijskoga liječenja duboka je mozgovna stimulacija. To je još uvijek relativno nova metoda koja se koristi kod osoba koje ne reagiraju na medikamentoznu ili bihevioralnu terapiju. Kod ove terapije koristi se posebna elektroda koja se umetne ispod kože i mijenja aktivnost moždanoga debla. Ta elektroda šalje određene impulse u mozak koji zasada polučuju pozitivan rezultat kod većine osoba tretirane ovom metodom. Zasad promjena u moždanom deblu ima veći učinak na motoričke nego na vokalne tikove. S obzirom na to da je taj implantat strano tijelo, moguće su i određene komplikacije. Nuspojave mogu biti odbacivanje implantata, moždani udar, neispravnost uređaja koji zahtijeva dodatne operacije i slično (Tourette association of America, 2017).

Istraživanja pokazuju da djeca koja imaju Tourettov sindrom pohađaju i razrede po redovnom programu i razrede u kojima postoji posebni program uz individualizirane postupke. Neka djeca tek počinju razvijati više tikova polaskom u školu, a njihov vrhunac nastaje oko desete godine. Djetetu je potrebna pomoć ako ne može pratiti nastavu i to se odražava na njegovo školsko postignuće i ako su tikovi toliko snažni da utječu i na njegovo učenje i na sudjelovanje u zajedničkim školskim aktivnostima. Potrebno je intervenirati ako dijete ima poteškoća u stvaranju međusobnih odnosa s vršnjacima ili ako je njegovo samopouzdanje jako narušeno. Kako bi se djetetu pomoglo u ovim situacijama, potrebno je uključiti učitelje, vršnjake, stručni tim i roditelje (Koutsoklenis i Theodoridou, 2012). Učiteljima je potrebna dodatna edukacija kako bi u svom razredu mogli stvoriti pozitivno ozračje u kojemu se sva djeca osjećaju ugodno. Učitelji trebaju raditi i na poboljšanju svoje profesionalne kompetencije kroz razne obrazovne zadatke koje će nuditi djeci i na međuljudskim

odnosima. Svakako je potrebno raditi na tome da se prihvaćaju razlike i pokušati omogućiti svakom djetetu ugodan školski život. Osim toga, bitno je naglasiti da je potrebna tolerancija i suradnja svih koji su uključeni u taj proces (Zrilić i Brzoja, 2013). Potpora učitelja vrlo je bitna stvar u školskom životu djeteta koji ima Tourettov sindrom, ali i njegovih razrednih vršnjaka. Postoje mnoge tehnike kojima se može olakšati školovanje djeci koja imaju problema s vokalnim ili motoričkim tikovima. Jedna od metoda koja se koristi kada dijete ima vokalne tikove je ta da se dijete izdvoji u posebnu sobu prilikom pisanja testova kako bi se moglo lakše koncentrirati. U razredu bi se djetetu trebalo moći osigurati njegovo sigurno mjesto na kojem može manifestirati svoje tikove. S djetetom treba porazgovarati o njegovim tikovima i pokušati pronaći rješenje koje je prihvatljivo i za to dijete i za okolinu. Kod problema pri pisanju nikako se ne smije naglašavati loš rukopis ili gramatika. Treba poticati dijete na provjeru pravopisa i smanjiti količinu zadataka i domaće zadaće, ako je to moguće. Zbog prevelike anksioznosti, djeci s Tourettovim sindromom trebalo bi omogućiti dovoljno vremena za rješavanje zadataka. Ponekad djeci pomaže korištenje računala umjesto pisanja (Tourette association of America, 2017). Ako je to moguće, učitelj bi trebao neke simptome i ignorirati jer će na taj način pokazati da prihvaća djetetovo stanje. Ignoriranjem se može smanjiti i vršnjačko nasilje jer će se tako vršnjacima pokazati da su određeni simptomi prihvatljivi i normalni, a djetetu koji ima određeni tik, smanjit će se anksioznost. Potrebno je i često pohvaljivanje, kako samome djetetu, tako i njegovim roditeljima. Tako će se pažnja usmjeriti i na dobre strane, a naglasak neće biti samo na Tourettovu sindromu. Dijete će se osjećati bolje i svakako će lakše podnositi boravak u školi. Uz sve poteškoće s kojima se dijete s Tourettovim sindromom nosi, bit će mu lakše ako ga okolina konačno prihvati onakvog kakav jest. Ako je dijete okruženo pravim ljudima koji će usmjeriti okolinu, koji će vidjeti dobre strane i s lakoćom se nositi s težim posljedicama, dijete može imati normalan školski život (Tourette association of America, 2017). Pozitivna disciplina ima konstruktivistički pristup gdje se više radi na samopouzdanju djece i pokušava se kroz učiteljevu podršku ostvariti veće povjerenje učenika prema učitelju. Kod pozitivne discipline, cilj je usmjeriti se na jake strane djeteta i raditi na tome da ih se još više ojačaju. Važno je prepoznati individualnost svakog djeteta kako bi se mogla poštivati razlika između djece te na taj način inkluzijom uključiti svako dijete u sve aspekte odgoja i obrazovanja (Durrant, 2014).

## **Metode: prikaz slučaja**

Cilj istraživanja je proučiti specifičnosti Tourettova sindroma i provesti studiju slučaja u Hrvatskoj. O Tourettovom sindromu malo se piše u domaćoj literaturi. Većina istraživanja provedena je u stranim državama, dok u Hrvatskoj nije provedeno ni jedno istraživanje i literatura o Tourettovom sindromu vrlo je oskudna. Prvi je problem prilikom proučavanja bio uopće pronaći nekoga tko boluje od Tourettova sindroma. Bili su slani e-pisma raznim udrugama u Hrvatskoj, korištenje društvenih mreža, raspitivanje u okolici, ali nigdje nije bilo pravog odgovora. Nakon određenoga vremena, pronađen je dječak koji boluje od Tourettova sindroma s čijom se majkom stupa u kontakt. Istraživanje je provedeno u jednoj osnovnoj školi na području Zagreba. Otvorena komunikacija i intervjui s majkom i edukacijskom rehabilitatoricom iz osnovne škole koju dječak pohađa, pomogli su u prikazivanju specifičnosti koje dječak ima kad se osjeća sigurno (u svojem domu) i kako se dječak nosi s tikovima koje ima u drugom socijalnom okruženju te strategije i tehnike kojima se služi škola kako bi pomogla dječaku. Svi osobni podatci su zaštićeni zbog GDPR-a.

### ***Otvoreni intervju s majkom dječaka s Tourettovim sindromom***

Majka navodi da je imala urednu trudnoću i porod. Dječak s Tourettovim sindromom trenutačno živi s roditeljima i starijom sestrom u stanu. Majka dječaka govori da su obiteljski odnosi zdravi. Dječak trenutačno pohađa šesti razred osnovne škole. U školi je samostalan i pohađa redovan razred bez asistenta u nastavi.

U ranom djetinjstvu (već oko treće godine života) dječak je često ponavljao neke riječi i fraze, ali roditelji ni odgojitelji u vrtiću tome nisu davali posebnu pažnju. Mislili su da se dijete tako igra i da mu je zanimljivo ponavljati neke rime. Krajem pete godine života, počinju se pojavljivati prvi motorički tikovi u vidu žmirkanja očima. Majka navodi da odgojiteljice u vrtiću nisu primjećivale kod dječaka nikakve osobitosti Tourettova sindroma. Dječak je bio živahan i zbog toga je često karakteriziran kao nezainteresiran za određene aktivnosti u vrtiću. Nisu ga zanimala slova ni brojevi, nije htio raditi zadatke koje uključuju vježbe grafomotorike, nije volio crtati. Odgojiteljice su često znale reći da je lijep, a prema procjeni škole i stručnoga tima, dječak je krenuo u školu na vrijeme bez odgode, iako nije svladao osnovne predčitačke vještine kao što su sinteza i analiza glasova. Prema majci, dječak nije bio spreman za polazak u prvi razred, ali je ipak, prema uputi stručnjaka, krenuo sa 7 godina u školu.

Krenuvši u prvi razred, pojavio se i drugi motorički tik, a to je bilo trzanje ramenima. Vokalni tikovi i dalje su se nastavljali. Dječakova je učiteljica bila neosjetljiva na njegove potrebe i često je dječak i dalje karakteriziran kao lijen. Roditelji su primijetili sve više tikova kod djeteta, ali i dalje nisu bili upoznati sa specifičnostima Tourettova sindroma, nego su mislili da je riječ o prolaznim tikovima kojima je stresor bio polazak u prvi razred. Majka je primijetila da dječak ima problema s čitanjem i pisanjem te je sama istraživala kako bi djetetu mogla pomoći i došla je do zaključka da se specifičnosti disgrafije i disleksije podudaraju s problemima s kojima se dječak suočava u školskim aktivnostima. U četvrtom razredu osnovne škole dječak dobiva individualizirani program u školi na temelju dijagnosticirane disgrafije i disleksije. Majka dječaka odvodi na Davis terapije koje dječaku pomažu oko svladavanja poteškoća prilikom čitanja i pisanja. Terapije nastavlja do danas i uvelike su pomogle dječaku da svlada osnovne probleme pri čitanju i pisanju. U tom se periodu kod dječaka tikovi počinju jače manifestirati. Motorički tikovi bivaju jači i izraženiji (skakanje, udaranje sebe po glavi i licu, nekontrolirano skakanje). Vokalni tikovi stalno su prisutni (izgovaranje riječi i fraza). Vidjevši da tikovi ne jenjavaju, majka provodi vlastito istraživanje preko strane literature i interneta i dolazi do pojma Tourettova sindroma koji joj je dotad bio nepoznat. Vidjevši da dječak ima sve simptome koji se navode u specifičnostima Tourettova sindroma, odlazi s dječakom u bolnicu gdje liječnik potvrđuje dijagnozu. Budući da se eskalacija simptoma dogodila na prijelazu iz nižeg u viši razred osnovne škole, majka je odlučila sama obavijestiti školu. Individualno je razgovarala s razrednicom, stručnim timom i ravnateljem objasnivši im situaciju. Uz podršku stručnoga tima osnovne škole, organizirala je roditeljski sastanak za roditelje učenika iz dječakova razreda gdje je i roditelje upoznala s Tourettovim sindromom. Održala je i sastanak s dječakovim vršnjacima kako bi im približila dječakovo stanje i time smanjila neugodne situacije koje bi se dječaku mogle događati u razredu. Unatoč tome, dječak se kod kuće žali da ga vršnjaci zadirkuju i podsmjehuju mu se što kod njega izaziva još veći nemir i veće pokazivanje tikova kod kuće. Nitko u školi nije bio upoznat s Tourettovim sindromom. Majka navodi da je edukacijska rehabilitatorica imala teorijskog iskustva, ali tek nakon što je upoznala dječaka, počela je istraživati više o tome. Trenutačno majka suradnju sa školom opisuje kao odličnu, zadovoljna je radom i strategijama kojima se učitelji koriste kako bi dječaku olakšali školovanje. Dječak najčešće odgovara usmeno. U razredu je u svakom trenutku slobodan zamoliti izlazak van kako bi mogao napraviti tik, ali se nekad uspije suzdržati te tikove zamijeni vrpoljenjem na stolici, lupkanjem nogama o pod ili vrtenjem pristima. Ako se dječak previše suzdržava u školi, najčešće kod kuće ima veliku navalu tikova koji traju i do pola sata. To uključuje skakanje, udaranje ukućana, udaranje sebe, izvikivanje riječi

i fraza. Nakon što tikovi završe, dječak se ispričava ukućanima jer osjeća sram i krivnju. Nitko od ukućana mu ne zamjera pokazivanje tikova, ali dječak svejedno ima potrebu za isprikom (pogotovo ako su u pitanju vokalni tikovi koji mogu imati dozu verbalne agresije prema nekome). Dječak se najprije sramio svoje dijagnoze. Nije htio o tome govoriti, ali je kroz godinu dana prihvatio sebe i sada slobodno svima govori da on ima Tourettov sindrom te ako je potrebno, nekome i objasni kakav je to neurološki poremećaj.

Dječak redovito odlazi u bolnicu na preglede. Liječnik poslušava majku i dječaka, kratko porazgovaraju te prepíše lijekove. Trenutačno dječak koristi lijek Risset. Taj lijek roditelji kupuju o svome trošku budući da nema indikacije za Tourettov sindrom, nego je to lijek za liječenje akutne i kronične shizofrenije i liječnik mu ne može prepisati taj lijek na teret HZZO-a. Roditelji ne žele koristiti lijek za Tourettov sindrom zato što dječaku izaziva jake nuspojave (migrene, depresija). Majka primjećuje da dječaku lijek Risset pomogne jer nakon njegova uzimanja vidi na dječaku da postaje smireniji.

Kao mogući razlog nastanka poremećaja kod dječaka, majka napominje genetski faktor koji je zaisgurno odigrao ulogu. Dječakovi djed te otac i stric imaju lakše motoričke tikove. Otac je s vremenom naučio kontrolirati svoje tikove kako bi bili neprimjetni (npr. lupkanje prstima po stolu).

Majka navodi da je sve o Tourettovom sindromu naučila istraživajući sama. Nitko joj nije mogao pomoći u upoznavanju sa specifičnostima, niti s liječenjem ili terapijom nego su ona i suprug sami otkrivali detalje te svaki dan učili nešto novo. Zasada nije pronašla nikoga s kim bi mogla podijeliti svoja iskustva. Neizmjerne su potpora svojem sinu kojeg opisuje kao dragog i pažljivog. Dječak se najugodnije osjeća pored majke gdje slobodno može pokazati svoje tikove koji ponekad budu i grubo, ali se majci uvijek nakon završetka tikova ispričava i osjeća neizmjernu tugu što ju je npr. udario ili se izvikao na nju. Najveći problem majka navodi nedovoljnu informiranost o Tourettovom sindromu. Gdje god je pokušala u Hrvatskoj pronaći neku informaciju, naišla je na zid i sama je morala istraživati (uglavnom po stranim portalima na internetu). Budući da dječak izmjenjuje tikove, neke izgubi, neki se pojačavaju ili smanje, pitanje je koji izazovi još čekaju ovu obitelj. Uz prijeko potrebnu edukaciju odgojno-obrazovnih radnika, olakšala bi se svaka sljedeća potencijalna ili slična situacija te bi se konačno skinula stigma s kojom se sva djeca s neurološkim poremećajima ili poremećajima u ponašanju moraju nositi.

## ***Otvoreni intervju s edukacijskim rehabilitatoricom***

Edukacijska rehabilitatorica navodi da joj se dječakova učiteljica razredne nastave (od 1. do 4. razreda) često žalila na njegove probleme u pisanju i čitanju gdje zajedno traže rješenje. Učiteljica napominje česte greške u pisanju, uvlačenje redova dok piše, lošije čitanje te nesamostalnost pri učenju. Ona i majka često razgovaraju i traže zajedničko rješenje. Za to vrijeme je dječak odsutan i nemotiviran, ali istovremeno i emotivan te socijalno vrlo osjetljiv. U školu dolazi gost predavač koji sa svojim predavanjem pomaže edukacijskoj rehabilitatorici u dijagnosticiranju disleksije i disgrafije dok se paralelno izvodi liječnička timska obrada. Utvrđuju se poteškoće vizuoperceptivne organizacije i vizuomotorne koordinacije te slabije razvijena grafomotorika. U četvrtom razredu osnovne škole, dječak čita kao da je na razini prvog razreda (44 riječi u minuti).

Edukacijska rehabilitatorica potvrđuje pogoršanje djetetova stanja prelaskom u peti razred. U tom periodu odlazi na edukaciju o ADHD-u gdje u razgovoru s edukatorom želi preporučiti dječaka na test neurofeedbackom. Nakon što je edukator poslušao dječakove poteškoće, prvo preporučuje detaljniju dijagnozu i spominje Tourettov sindrom. Tada se edukacijska rehabilitatorica uključuje u samostalno istraživanje preko interneta kako bi saznala više o tom sindromu. Majka ubrzo dolazi na razgovor i edukacijska rehabilitatorica govori da dječakovi simptomi upućuju na Tourettov sindrom i tada majka potvrđuje da su i liječnici potvrdili da se zaista radi o Tourettovom sindromu. Dječak započinje s medikamentoznom terapijom, a u školi se još suzdržava od tikova. Zajedno s majkom, organizira se roditeljski sastanak, predavanje učenicima (na kojima je prisutan i dječak) te razgovori s učiteljima koji predaju dječaku i upoznavanje cijelog kolektiva sa specifičnostima njegova slučaja. Edukacijska rehabilitatorica potvrđuje da su od majke dobili potrebne materijale za proučavanje Tourettova sindroma, ali su svi materijali bili na engleskom jeziku i morali su prvo biti prevedeni. Uz dijagnosticiran Tourettov sindrom, dječak se i dalje bori s disleksijom i disgrafijom te ga škola uključuje u program R.E.A.D. U tom programu djeca se druže s treniranim psom kojem čitaju priče. Iako je tamo opuštenija i intimnija atmosfera, dječak i dalje nije dovoljno opušten da pokaže svoje tikove, nego se suzdržava. Tikovi postaju jači, a dječak postaje sve umorniji. Dječak i dalje u školi suzdržava tikove i to ga nakon nekog vremena izmori te često zadnje sate bude dekoncentriran i nervozan. Uočava se velika razlika između popodnevne i jutarnje smjene gdje dječaku u popodnevnoj smjeni bude puno teže. Edukacijska rehabilitatorica pohvaljuje veliki angažman razrednice koja omogućuje dječaku lakše školovanje. Individualno je sa svakim učiteljem dogovoreno da pisani test dječak može pisati u prostoriji u kojoj želi (npr. u

njenom kabinetu). Nastavni sadržaj mu je skraćen te koristi knjige za posebni program. Svaki učitelj olakšava mu tako da bi dječak mogao ispuniti svoje školske obveze, ali i da u njemu ne stvaraju dodatnu nervozu. Kod nekih učitelja još uvijek postoje problemi kod (ne)razumijevanja njegovih potreba i nedovoljna osjetljivost za situaciju u kojoj se dječak nalazi. Tada nastupa stručni tim ili razrednica koji individualno porazgovaraju s učiteljem kako bi pokušali što više osvijestiti taj problem. Dječak se u školi uglavnom suzdržava od tikova. Facijalne tikove ne može prikriti, ali uglavnom okrene glavu (sakrije se) dok ih izvodi. Veće tikove u školi još nije pokazao, iako ima stopostotnu podršku i od stručnoga tima i od učitelja, ali dječak se osjeća previše nelagodno. Ako dječak ne pita sam, često ga učitelji pitaju treba li izići van. Kad iziđe, u toaletu izvede svoj tik te se vrati natrag na nastavu. Edukacijska rehabilitatorica dječaka opisuje kao vrlo toplog i emotivnog, druželjubivog i socijalnog. Dječaku su omogućene sve olakšice i individualiziran pristup te se svakodnevno radi na tome da se stvori okruženje u kojem će moći slobodno pokazivati svoje tikove umjesto da ih suzdržava kako bi mu bilo lakše i kod kuće. Navodi da je škola poduzela sve korake kako bi mu se to omogućilo i da se stalno radi na tome da dječaku bude lakše u školskom okruženju.

## Zaključak

Tijekom teorijskoga proučavanja Tourettova sindroma, najveći je problem bio pronaći podatke u domaćoj literaturi. Nakon pregledavanja raznih članaka, knjiga i enciklopedija, jedino se mogao pronaći oskudan ulomak o definiciji Tourettova sindroma. U domaćoj literaturi nije bilo provedenih istraživanja. Nakon detaljnijega proučavanja strane literature, teorijski dio je napisan, ali prilikom empirijskoga dijela, ponovo dolazi do problema. Problem je bio pronalazak osobe (djeteta) koje boluje od Tourettova sindroma te spremnost na suradnju za istraživanje. Naposljedku je ipak pronađen dječak koji boluje od Tourettova sindroma te se moglo započeti s empirijskim dijelom istraživanja. U razgovoru s majkom dječaka i s edukacijskom rehabilitatoricom iz osnovne škole koju dječak pohađa, obje navode upravo isti problem s kojim su se susrele, a to je nedostatak informacija. Budući da je Tourettov sindrom rijedak poremećaj, u okolini nije bilo nikoga tko bi uputio roditelje ili školu na mogućnost pravovremene dijagnoze Tourettova sindroma, nego mu je dijagnosticirana samo disgrafija i disleksija. Tek nakon samostalnoga istraživanja (proučavanje strane literature), roditelji zaključuju da se simptomi koje njihov dječak ima, podudaraju sa simptomima Tourettova sindroma. Nakon što je liječnik postavio dijagnozu, roditeljima i školi je lakše jer sad znaju kako se trebaju nositi s tim.

Svakodnevno se susreću s izazovima zbog nepredvidljivosti tikova koje dječak mijenja. Suradnja škole i roditelja je izvrsna, a to u ovome slučaju potvrđuju i majka i edukacijska rehabilitatorica. Dječaku su omogućeni uvjeti u razredu koji bi mu trebali osigurati sigurnost u okolini u kojoj se nalazi. Budući da je dječak u osjetljivoj dobi (12 godina), još uvijek se suzdržava kod pokazivanja složenijih vokalnih i motoričkih tikova u školi, dok se kod kuće, gdje se osjeća posve sigurno, može potpuno opustiti i pokazivati svoje tikove. U ovome se slučaju može pokazati dobra suradnja između roditelja i škole što je izuzetno bitno zbog jačanja dječakova samopouzdanja te stvaranja pozitivnoga ozračja u školskoj okolini. O Tourettovom sindromu treba se još više istraživati i osvještavati kako bi se na vrijeme postavila dijagnoza i kako bi se mogla potražiti pravovremena pomoć.

## Literatura

- Anić, V. (2007). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
- Begić, D. (2016). *Psihopatologija*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Begić, D. i sur. (2015). *Psihijatrija*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Butković Soldo, S. (2013). *Neororehabilitacija i restauracijska neurologija*. Osijek: Medicinski fakultet Osijek.
- Chaturvedi, A., Gartin, B., & Murdick, N. (2011). Tourette syndrome: classroom implications. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 30(1), 53-66 /online/. Retrieved on 14th July 2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ955443.pdf>
- Chaturvedi, A., Gartin, B., & Murdick, N. (2014). Obsessive-compulsive disorder: what an educator need to know. *Physical Disabilities: Education and Related Services* 33(2), 71-83 /online/. Retrieved on 18th July 2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061910.pdf>
- Durrant, J. E. (2014). *Pozitivna disciplina u svakodnevnom poučavanju: smjernice za nastavnike*. Amos graf d.o.o.
- Gilbert, D., & Jankovic, J. (2014). Pharmacological treatment of Tourette syndrom. *Journal of obsessive-compulsive and relative disorders*, 3(4), 407-414.
- Istraži me (2014). Kako nastaju tikovi i kada potražiti pomoć? /online/. Retrieved on 13th July 2017 from <http://www.istrazime.com/klinicka-psihologija/kako-nastaju-tikovi-i-kada-potraziti-pomoc/>
- Keros P., & sur. (1995). *Veliki zdravstveni savjetnik*. Zagreb: Novi Liber.
- Klinfo (2009). Kako identificirati teškoće u učenju? /online/. Retrieved on 4th September 2017 from <http://klinfo.rtl.hr/djeca-2/skolarci/kako-identificirati-teskoce-u-ucenju/>
- Koutsoklenis, A., & Theodoridou, Z. (2012). Tourette Syndrome: School-Based Interventions for Tics and Associated Conditions. *International Journal of Special*

- Education*. 27(3), 213-223 /online/. Retrieved on 24th September 2017 from <https://eric.ed.gov/?q=tourette+school&ft=on&id=EJ1001073>
- Nikolić S., Marangunić M., & sur. (2004). *Dječja i adolescentna psihijatrija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Psychiatrictimes (2010). Tourette syndrome/online/. Retrieved on 24th July 2017 from <http://www.psychiatrictimes.com/articles/tourette-syndrome>
- Robertson M. (2000). Tourette syndrome as sociated conditions, and the complexities of treatment. *Brain*. 123(3), 425-62 /online/. Retrieved on 12th July 2017 from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10686169>
- Tourette association of America (2017). Deep brain stimulation /online/. Retrieved on 17th September 2017 from <https://www.tourette.org/research-medical/deep-brain-stimulation/>
- Tourette association of America (2017). Managing TS in classrom /online/. Retrieved on 5th September 2017 from <https://www.tourette.org/resources/overview/tools-for-educators/managing-classroom-ts-child/>
- Tourette association of America (2017). 10 things teachers can do for students with Tourette syndrome /online/. Retrieved on 5th September 2017 from <https://www.tourette.org/blogs/resources-support/10-things-teachers-can-students-to-urette-syndrome/>
- Zrilić, S., & Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8(1), 141-153 /online/. Retrieved on 25th September 2017 from <http://hrcak.srce.hr/122647>

## Tourette's Syndrome

**Suzana Filipović<sup>1</sup>, Siniša Opić<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Kindergarten Pčelica, Zagreb*

<sup>2</sup>*Faculty of Teacher Education, University of Zagreb*

---

### **Abstract**

It was very challenging to find any data in the Croatian literature while researching Tourette's syndrome. Since this disorder is not a common case in Croatia, it is clearly under-researched. This is a clear indication of how little is being said about this syndrome in our area and that there is a lot of room for research into this disorder. If there is a person suffering from this syndrome in our environment, problems arise due to insufficient education and knowledge about the syndrome. Tourette's syndrome is a neurological disorder characterized by motor and vocal tics. Tics are forced and repetitive involuntary movements. They can be divided into simple and complex motor and vocal tics. They can be chronic and transient. The etiology of Tourette's syndrome is currently attributed to a hereditary factor or change in the dopaminergic system. This is the first case study of a child with Tourette's syndrome conducted in Croatia. This research aims to show how a child with Tourette's syndrome copes with the family environment, how school copes with this disorder and what are the techniques and strategies used by parents and teachers to make it easier for the child to function daily. The aim of the study is to conduct a case study in Croatia through open interviews with people closest to the child. After conducting the research, the mother of the child and the defectologist point out the same problem, namely the inaccessibility of essential data and insufficient information available to the public.

**Keywords:** *comorbidity; medical and therapy treatment; techniques and strategies in the school; tics*

---



# Što je (ne)suvremeno u suvremenom školstvu?

Morana Koludrović<sup>1</sup>, Višnja Rajić<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu*

<sup>2</sup>*Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu*

---

## Sažetak

Svaki odgojno-obrazovni sustav, osim znanstvenih, sadržava tradicijske i promiče individualne, gospodarske, kulturne, religijske, političke i druge društvene vrijednosti. U tom smislu brojni teoretičari odgojno-obrazovnih sustava ističu da je funkcija školstva, uz aktualni odgoj i obrazovanje, progresivno pridonositi daljnjem razvoju pojedinca i društva. U razdoblju kada školstvo nije u mogućnosti pratiti društvene i gospodarske promjene s jedne strane, ali i potrebe pojedinca s druge, dolazi do krize odgojno-obrazovnih sustava koja u najboljem slučaju rezultira dobro isplaniranim, organiziranim i realiziranim reformama.

Republika Hrvatska promjenama u odgojno-obrazovnom sustavu i školstvu pokušava odgovoriti na potrebe suvremenoga društva, pri čemu se analizom dokumenata na razini obrazovne politike, ali i stručnih i znanstvenih radova mogu izdvojiti preporuke kako suvremena nastava treba biti usmjerena na učenika i aktivno učenje, poticati na samostalno istraživanje, primjenu inovativnih nastavnih strategija poput projektnoga i problemskoga učenja, učenja otkrivanjem, suradničkoga učenja. Suvremena nastava treba razvijati kreativnost, cjeloviti razvoj личности, nastavu utemeljenu na učenikovom iskustvu i praktičnom radu, podržavati individualizirani pristup učenju i poučavanju, interdisciplinarnost, inicijativnost i drugo. Navedene preporuke predstavljene su kao inovacije koje prije nisu postojale ili nisu bile dovoljno zastupljene u nastavnom procesu.

Cilj ovoga rada je analizom kurikuluma u proteklih pola stoljeća (1964., 1972., 1989., 1993., 1999., 2006., 2011., 2019.) utvrditi jesu li navedene značajke suvremenoga nastavnog procesa doista novina. Rezultati dobiveni na temelju analize dokumenata pokazali su da su humana i mnogostrano razvijena ličnost, inovativnost, stvaralaštvo, individualizacija, uvažavanje interesa, sposobnosti i individualnih razvojnih mogućnosti učenika, poimanje učenika kao aktivnoga subjekta odgoja i obrazovanja zastupljeni i istaknuti u gotovo svim analiziranim dokumentima. Ipak, uočljivo je da na razini implementacije istih, nisu u potpunosti ostvarena očekivanja. Odnosno, vrijednosti, načela ciljevi i didaktičke preporuke popisane u dokumentima nisu u punom potencijalu ostvarene u

odgojno-obrazovnoj praksi. Stoga bi se suvremeni reformski procesi trebali usmjeriti na preveniranje sraza teorije i prakse.

**Ključne riječi:** *kurikulum; nastava usmjerena na učenika; odgojno-obrazovni sustav; reforma školstva*

---

## Uvod

Odgojno-obrazovni sustav zbog svoje kompleksnosti u stalnoj je potrazi za odgovorima na zahtjeve koje društvo stavlja pred njega. Ubrzani tehnološki razvoj, utjecaj i pritisak međunarodnih organizacija na kreiranje nacionalnih ciljeva obrazovanja, kao i "poluživot znanja" činjenice su koje opterećuju kreatora obrazovnih politika. Odgojno-obrazovni sustav prepoznat je kao trom, tradicionalan sustav koji zbog navedenih obilježja odolijeva procesu promjene, ali je zato u trajnom stanju pokušaja reforme. Pastuović (1999) definira reformu odgojno-obrazovnog sustava kao strukturnu promjenu državnoga sustava odgoja i obrazovanja s ciljem povećanja vanjske učinkovitosti i djelotvornosti obrazovanja. Međutim, beskrajni pokušaji reforme, radi reforme same, nisu uspješni (Liessmann, 2008).

Unatoč tome, potreba za reformom obrazovanja je neupitna i stvarna. Obrazovni sustav u svojim pokušajima davanja odgovora na zahtjeve društva ne može izbjeći transformaciju i inovaciju odgojno-obrazovnog procesa (Rajić, 2013). Stoga se pokušaji reforme obrazovnog sustava često događaju u hodu, bez dovoljno promišljanja i vremena za utvrđivanje njihove valjanosti i učinkovitosti. Implementacija reformskih ideja složen je proces koji pokreću i na koji utječu manjkavosti prethodne reforme, društveni i gospodarski činitelji, aktualne pedagoške i psihološke teorije i rezultati istraživanja, mediji i brojni drugi čimbenici. Promjene u odgojnom procesu uočljive su u različitim razinama: razini korištenja novih nastavnih sadržaja i tehnologija, razini korištenja novih nastavnih postupaka te promjene u vrijednostima i teorijskom razumijevanju odgojnog procesa (Fullan i Stiegelbauer 1991, str. 37). Suštinske promjene obuhvaćaju sve tri razine, a posebno je značajna treća razina, koja podrazumijeva prihvaćanje i razradu nove, za istinsku promjenu nužne, odgojne filozofije. Ovu treću razinu izuzetno je teško postići, a dosadašnji pokušaji reforme koji su težili biti potpune reforme nisu zaživjeli onako kako je reformom planirano.

Matijević i Rajić (2015, str. 637) didaktičke promjene u Hrvatskoj nakon Drugog svjetskog rata uvjetno dijele na tri perioda: dominacija sovjetske pedagoške i didaktičke literature (Gončarov, Gruzdjev, Danilov, Jesipov 1946. do 1960); dominacija hrvatskih pedagoga i didaktičara (Šimleša, Poljak, Koletić, Petančić, Švajcer, Jurić i dr. 1960. – 1990.) te razvoj pedagoškoga i didaktičkoga

pluralizma (1990. do danas). Uočljivo je u tom procesu da se svakom novom reformom staroj zamjera enciklopedijsko znanje odnosno didaktički materijalizam, preopterećenost učenika sadržajima, nedovoljna pripremljenost nastavnika za implementaciju reforme te nastava koja je usmjerena na učitelja umjesto na učenika (Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura, 1964; Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura, 1972; Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja, 1989; Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006).

Sustav osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja danas je u procesu tzv. cjelovite kurikularne reforme koja, između ostaloga, ima za cilj postići kulturu kvalitete koja teži trajnom razvoju i unaprjeđivanju vlastitoga rada i uspješnosti svih sudionika odgojno–obrazovnoga procesa (Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije, 2014, str. 18; Priprema, praćenje i evaluacija eksperimentalnog programa cjelovite kurikularne reforme “Škola za život”, 2019). Obilježava je kompetencijski pristup, razvoj kreativnosti, inovativnosti, kritičkoga mišljenja, inicijativnosti, poduzetnosti, estetskoga vrednovanja, odgovornosti, odnosa prema sebi, drugima i slično (Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije, 2014, str. 21). Očekuje se promjena paradigme i nastavni proces usmjeren na učenika.

Budući da su reformski procesi do sada težili sličnim ciljevima, relevantno je pitanje: “Što je to (ne)suvremeno u suvremenoj kurikulumskoj reformi danas?”

## **Metoda istraživanja**

### ***Cilj i problemi istraživanja***

Aktualna reforma obrazovanja u javnosti se interpretira kao sveobuhvatni i jedinstveni pokušaj reforme obrazovnoga sustava u Republici Hrvatskoj. Međutim, navedeni ciljevi reforme u velikoj mjeri odgovaraju ciljevima ranijih reformskih procesa. Stoga je cilj ovoga istraživanja bio analizirati i utvrditi zastupljenost i poimanja suvremenih ciljeva reformskih procesa u ranijim reformama odgojno–obrazovnoga sustava u Republici Hrvatskoj. Definirani su sljedeći problemi istraživanja:

1. usporediti povezanost odgojno–obrazovnih ciljeva u kurikulumima s društvenim i gospodarskim potrebama i vrijednostima s posebnim naglaskom na aktivnost učenika, stvaralaštvo i kritičko mišljenje
2. analizirati metodološka načela strukturiranja kurikuluma
3. analizirati ulogu učenika i nastavnika
4. analizirati usmjerenost prema razvojnim potrebama i interesima učenika, kompetencijama učenja i cjeloživotnom učenju

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

Istraživanje je provedeno kvalitativnom metodologijom i to analizom dokumenata, a istraživanjem su obuhvaćeni sljedeći dokumenti: Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura (1964), Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura (1972), Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja (1989), Nastavni plan i program za osnovnu školu (1999), Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011).

## **Rezultati i rasprava**

### ***Povezanost odgojno–obrazovnih ciljeva u kurikulumima s društvenim i gospodarskim potrebama i vrijednostima s posebnim naglaskom na aktivnost učenika, stvaralaštvo i kritičko mišljenje***

Općenito je prihvaćeno da je funkcija školstva, uz aktualni odgoj i obrazovanje, progresivno pridonositi daljnjem razvoju pojedinca i društva (Mijatović, 1999; Stoll i Fink, 2000; Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije, 2014).

U nastavnom planu i programu iz 1964. ističe se da je škola najmasovnije sredstvo za podizanje nacionalne kulture i prosvjete, pri čemu se navodi da je brzina razvoja svuda oko nas te ističu da suvremeno školstvo mora ići u korak s tim razvojem, ako ne i pred njim jer ono priprema mladu generaciju za život u koji će sutra zakoračiti (Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura, 1964). U dokumentu iz 1972. također je istaknuto da posljedice znanstvene i tehničke revolucije mijenjaju karakter čovjekova rada, odnosa među ljudima, odražavaju se na cijelom području civilizacije i kulture (Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura, 1972, str. 4). Pri tome je navedeno da se u tom procesu smanjuje suprotnost između fizičkoga i intelektualnoga rada u korist intelektualnoga. U ovom je nastavnom planu i programu iznimno naglašena uloga samoupravljanja, a kao opći odgojni cilj je istaknuta mnogostrano razvijena, slobodna, humana i sretna ličnost (Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura, 1972, str. 6).

Slično, u nastavnom planu i programu iz 1989. navodi se važnost implementacije novih oblika proizvodno i društveno korisnoga rada te je s ciljem osuvremenjivanja osnovne škole i jačanja njezine uloge u društvenom razvoju donesen program informatizacije osnovnog školstva kako bi se osiguralo stjecanje informatičke pismenosti (Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja,

1989). Stvaralačko i kritičko uključivanje učenika, aktivnost, kreativan rad, samoupravljanje, učenje učenja, samoobrazovanje i upravljanje slobodnim vremenom samo su neke od značajki ovog nastavnog plana i programa (Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja, 1989).

Zanimljivo je kako se u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu iz 1999. godine ne ističe povezanost društva i gospodarstva s razvojem školstva kako je to napravljeno u svim drugim dokumentima. Naglašena je važnost poticanja i razvijanja interesa i samostalnosti učenika, razvoj samopouzdanja, odgovornosti, stvaralaštva, estetskoga ukusa, moralne i političke svijesti, osposobljavanje za suradnju, snošljivost, poštivanje ljudskih prava, dostignuća i težnji (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 1999, str. 7).

U Nastavnom planu i programu za osnovnu školu iz 2006. godine odlike osobnosti kojima treba težiti u odgoju i obrazovanju su samostalnost, inicijativnost, istraživački duh, stvaralački interes, komunikativnost, poštenje, pravednost, samopouzdanje, poštivanje drugoga i briga o drugome, tolerancija i razumijevanje, samostalno i kritičko mišljenje, miroljubivost, odgovornost, osjećaj za jednakovrijednost i jednakopravnost svih ljudi, solidarnost, suradnički duh te samosvjesnost (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006, str. 11).

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011, str. 11) istaknuto je da proces globalizacije, tržišna konkurentnost i razvoj društva znanja zahtijevaju nove kompetencije pojedinca koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoj kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija koje nije moguće ostvariti u tradicionalnomu odgojno-obrazovnomu sustavu koji djeluje kao sredstvo prenošenja znanja.

Iz svega navedenoga uočljivo je da se aktivnost učenika, holistički pristup obrazovanju, inicijativnost, kritičko mišljenje, stvaralaštvo, moralni i estetski odgoj te brojni drugi odgojno-obrazovni ciljevi pojavljuju u gotovo svim analiziranim dokumentima. Najveća razlika između ovih novijih dokumenata (2006. i 2011.) i starijih (1964., 1972. i 1989.) počiva u tome što je u novijima naglasak stavljen na europske vrijednosti, proces globalizacije i utjecaj društva znanja, dok je u starijima iznimno prisutno naglašavanje socijalističkih društvenih vrijednosti te proizvodnje.

### ***Metodološki pristupi izrade kurikuluma***

Svaki se kurikulum treba temeljiti na određenoj pedagoškoj paradigmi, imati jasno razrađene smjernice koje trebaju biti zasnovane na rezultatima istraživanja. Analizom nastavnih planova i programa utvrđeno je da su svi izrađivani

na temelju različitih rezultata istraživanja iako u nekima nije detaljno opisan postupak istraživanja.

Primjerice, pri izradi odnosno revidiranju programa iz 1964. anketirane su škole i pojedini stručnjaci, izrađivani su studijski projekti, formirane stručne skupine za redakciju programa, održano je savjetovanje ravnatelja, prosvjetnih savjetnika te pedagoga u osnovnim školama (Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura, 1964). Godine 1972. vrednovana je uspješnost ranijih kurikuluma u eksperimentalnim i drugim školama te je u izradi sudjelovalo preko 300 stručnjaka iz redova praktičara, savjetnika, sveučilišnih profesora i drugih djelatnika (Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura, 1972). U Nastavnom planu i programu za osnovnu školu iz 1999. istaknuto je da je isti doradivan i poboljšavan u odnosu na prethodni na temelju ispitivanja usvojenosti nastavnih sadržaja zadacima objektivnog tipa, a u prirodoslovno–matematičko–tehničkom području napravljena je ekspertiza znanstvenika i nastavnika praktičara, dok su procjenu suvremenosti, primjerenosti i primjenjivosti te analizu sadržajno–logičke strukture proveli savjetnici Zavoda za unapređenje školstva zajedno s učiteljima i metodičarima, između ostaloga, i izravnim uvidom u nastavu. Iako u nastavnom planu i programu iz 1989. nije eksplicitno istaknut proces koji je doveo do promjena, navedeno je da su stručne ekipe radile na sveobuhvatnim i temeljitim promjenama te je u uvodnom dijelu dokumenta detaljno objašnjeno koje su promjene planirane i zašto. Izvođenje eksperimentalnog plana i programa karakteristično je za reformu 2006. i 2019. godine dok je Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje iz 2011. izrađivan i poboljšavan na temelju tada aktualnih rezultata istraživanja, relevantnih stratezijskih dokumenata te je provedeno opsežno javno savjetovanje.

Iz svega navedenoga, razvidno je da su svi analizirani dokumenti izrađivani i poboljšavani na temelju odabranih postupaka istraživanja. Vidljivo je da, osim u dokumentu iz 1999. koji se oslanja uglavnom na rezultate postignute na zadacima objektivnog tipa, svi ostali dokumenti kombiniraju kvalitativnu i kvantitativnu metodologiju.

S obzirom na izradu kurikuluma, zanimljivo je to da se i u ranijim dokumentima prepoznavala važnost razvojnosti i promjenjivosti kurikuluma od kojih neki imaju jasnu futurološku dimenziju. Primjerice, u dokumentu iz 1964. je istaknuto da se nastavni plan i program ne smije promatrati izolirano niti se izolirano može ocjenjivati njegova vrijednost (Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura, 1964). Istaknuto je, nadalje, da on ne označava nešto definitivno, niti se prema predviđenoj odgojno-obrazovnoj strukturi treba odnositi kao prema nečem konačnom i neopozivom. U dokumentu iz 1972. navedeno je da je nastavni plan i program suvremene i progresivne strukture i koncepcije

i nikako uniforman te se njegovom realizacijom omogućuje razvoj slobodne, aktivne, samostalne ličnosti kao i suvremeni društveni odgoj i obrazovanje i profesionalna orijentacija mladih generacija (Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura, 1972). Zanimljivo, u dokumentu iz 1989. istaknuto je da nastavni programi ne mogu imati atribut trajnosti te je navedeno da je unaprijed potrebno znati da će pojedine dijelove programa trebati u određenim vremenskim intervalima mijenjati, aktualizirati i inovirati (Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja, 1989: 7). Štoviše, u istom se programu navodi da programi nužno moraju nositi futurološke elemente odnosno biti izrađivani i za sutrašnjicu, a ne samo sadašnjost te trebaju vući naprijed odnosno moraju usmjeravati i unaprjeđivati razvitak. Jasno naglašavanje promjenjivosti i razvojnosti kurikuluma ponovno je intenzivirano 2011. godine prihvaćanjem Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje te je danas općenito prihvaćeno da se kurikulumi mijenjaju sukladno potrebama pojedinca, društva i gospodarstva.

### ***Usmjerenost prema razvojnim potrebama i interesima učenika: individualizacija i rasterećenje učenika i sadržaja, kompetencijama učenja***

S obzirom na to da se prilagođavanje nastavnoga procesa potrebama, mogućnostima i interesima učenika nameće kao imperativ u svim suvremenim reformama kurikuluma i školstva (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006.; Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011.; Okvir nacionalnoga kurikuluma. Prijedlog nakon javne rasprave, 2017; Priprema, praćenje i evaluacija eksperimentalnog programa cjelovite kurikularne reforme “Škola za život”, 2019), jedan od istraživačkih problema bio je analizirati konstrukt individualizacije u nastavnim programima. Analizom dokumenata uočljivo je da je svaki isticao kao svoju posebnost individualizaciju nastavnoga procesa. Primjerice, u nastavnom programu iz 1964. (Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura, 1964, str. 18) istaknuto je da je nastavni plan i program jedinstven i namijenjen svim učenicima od kojih traži istu širinu i dubinu znanja. Međutim, među učenicima postoje razlike i svi učenici nisu u jednakoj mjeri zreli da postižu istu dubinu i širinu znanja, a još su manje u mogućnosti da istim tempom i istom lakoćom stječu znanja i razvijaju svoje sposobnosti. Na toj je osnovi i istaknut zahtjev za individualizacijom nastave. Individualne razlike se mogu uzeti u obzir samo u procesu realiziranja nastavnoga plana i programa tako da se sadržaji adaptiraju za pojedine grupe učenika, no mnogo se više može postići u tom pogledu

pronalaženjem adekvatnih metoda i oblika (Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura, 1964, str. 18).

U nastavnom planu i programu iz 1972. godine istaknuto je da se mladom čovjeku ne može prilaziti kao amorfnoj i pasivnoj materiji, bez naslijeđenog i ličnog, koju modeliraju vanjski utjecaji. Iz toga slijedi da se odgoj mnogostrano razvijene ličnosti ne može shvatiti kao jednak razvoj svih za sve, jer bi takav odgoj nužno sadržavao element prisile i nasilja na individualnost, vodio k uniformizmu, koji je negacija humaniteta. Iz te komponente čovjekove ličnosti proizlazi potreba individualizacije odgoja (Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura, 1972, str. 3).

Individualizacija je važna tema i u programu iz 1989. gdje analizirajući njezinu važnost ističu da se odgojno–obrazovni proces ne bi smio izvoditi na Prokrustovoj postelji koja je dimenzionirana za tzv. prosječnog učenika, a u realnosti je prekratka ili preduga za većinu njih (Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja, 1989, str. 8). Individualizacija je proširena i obuhvaća akceleraciju i individualizaciju za rad s djecom s poteškoćama, dok je u nastavnom planu i programu iz 1999. navedeno da je škola dužna omogućiti akceleraciju te da se rasterećivanje učenika postiže prilagođavanjem nastavnih programa osobnim interesima, sposobnostima i mogućnostima izbora učenika (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 1999, str. 7). Zanimljivo je da se u svakom dokumentu autori oslanjaju na manjkavosti prethodnoga ističući manjak individualizacije i važnost rasterećenja učenika nepotrebnim nastavnim sadržajima. Odnosno, rasterećenjem učenika nepotrebnim sadržajima smatraju da će se postići individualizacija nastave što se očito nije postiglo u potpunosti ni u jednoj dosadašnjoj reformi. Tako se problematika rasterećenja javlja već 1964., pa 1972. kada je ukinuta nastava subotom. I u programu iz 1989. navedeno je da je pri rasterećenju potrebno ukloniti stare sadržaje, ne zato što oni nemaju obrazovnu i odgojnu vrijednost, već zato da se ne bi dodavanjem novih sadržaja upalo u još veći didaktički materijalizam te kako bi se odmaklo od brzog mehaničkog memoriranja. Ovaj je nastavni plan i program specifičan i po tome što implementira sadržajnu i organizacijsku integraciju nastave što ga u svakom pogledu razlikuje od svih drugih nastavnih programa (Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja, 1989). Nadalje, u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu iz 1999. rasterećenje se pokušava postići vertikalnom i horizontalnom korelacijom nastavnih predmeta te načelom egzemplarnosti, dok se isti trend nastavlja i u nastavnom planu i programu iz 2006. godine. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011, str. 11-12) istaknuto je da je njegova bitna odlika usmjerenost na učeničke kompetencije koje nije moguće ostvarivati u tradicionalnom sustavu koji djeluje kao prenošenje znanja.

Kompetencije učenja i cjeloživotno učenje javljaju se kao imperativi suvremenoga odgojno–obrazovnog sustava. Posebno su afirmirani u Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) gdje je kompetencija učiti kako učiti navedena kao jedna od ključnih kompetencija. Analizom programa utvrđeno je da se u programu iz 1989. (Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja, 1989, str. 6) ističe koliko je važno da učenici odabrane sadržaje uče i nauče, toliko je važno da nauče učiti, da se umiju samostalno koristiti izvorima znanja, da razvijaju svoje sposobnosti za samoobrazovanje te pripreme za permanentno obrazovanje. Iako iskazana drugačijom terminologijom ista su nastojanja vidljiva i u programu iz 1972. gdje je istaknuto da obrazovanje u svijetu postaje permanentan proces u životu čovjeka, a osnovnoj je školi zadaća da pruži općeobrazovnu osnovu da razvija interese i sposobnosti pri čemu je nužno osposobljavanje učenika za spoznavanje nepoznatog, kreativnost, razvijanje i usavršavanje daljnjih tekovina kulture (Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura, 1972: XIV). U programu iz 1964. je istaknuto da je jedan od najaktualnijih problema stvarati takve okolnosti, koji će – razvijajući aktivnost učenika – učiti ih i privikavati samostalnom, strpljivom i temeljitom učenju, samostalnom i odgovornom pristupanju problemima koje im danas postavlja učenje i školovanje, a koje će im sutra nametnuti život, odgojiti slobodnoga čovjeka samostalnoga i kritičkoga duha, trajne intelektualne radoznalosti, inicijativnog i slobodnog stvaraoca, građanina širokih vidika sposobnoga da se stalno usavršava i da s razumijevanjem i stvaralački pristupa problemima svoje uže struke i šire društvene zajednice (Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura, 1964, str. 8-15).

### ***Uloga, poimanje i obveze učenika i nastavnika u odgojno–obrazovnom procesu***

Humana i mnogostrano razvijena ličnost te učenik kao aktivan sudionik nastavnoga procesa sintagme su koje se pojavljuju u nastavnom planu i programu 1964., 1972., 1989., dok je ponešto različitom odnosno suvremenijom i proširenijom terminologijom isti trend nastavljen i u novijim nastavnim planovima i programima. Primjerice, u dokumentu iz 1972. godine istaknuto je da je aktivnost učenika, njihovo svjesno i inicijativno sudjelovanje u procesu nastave sastavni dio odgojno-obrazovnoga procesa škole te da sve metode i svi oblici nastavnoga rada imaju svoje opravdanje ako razvijaju svjesnu aktivnost, disciplinu i odgovornost učenika pri čemu je potrebno učiti ih i privikavati samostalnom, strpljivom i temeljitom učenju, promatranju, ispitivanju mišljenja i radu (Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura, 1972, str. 355). U programu iz 1989. navedeno je da je učenik aktivan subjekt vlastitoga odgoja i

obrazovanja te mu treba omogućiti da živi svojim vlastitim i nesputanim životom, da se sadržaji obrazovanja oslanjaju na njegove potrebe i interese, čime se on istovremeno priprema za budući život, kreativan rad, za samoupravljanje, za nastavak obrazovanja, za izbor pravog zanimanja, za kulturno korištenje slobodnog vremena (Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja, 1989, str. 6). Noviji kurikulumi također prepoznaju i afirmiraju odgoj i obrazovanje koje je usmjereno na učenika i učenikove potrebe, interese, mogućnosti i uspješnost (2006, 2011, 2017, 2019).

S obzirom na ulogu nastavnika u programu iz 1964. navedeno je da je uloga nastavnika ključna u uspješnosti implementacije nastavnoga plana i programa te da nastavnik mora imati široku opću, a posebno pedagošku kulturu, umijeće i intuiciju. Štoviše, u uvodnom dijelu dokumenta navode da je kvalitetan nastavnik osnovna garancija za realizaciju suvremenog programa (Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura, 1964). Godine 1972. proširuje se definiranje uloge nastavnika te se navodi da je za osjećaj sigurnosti i uspjeha nastavnika važna njegova stručna, pedagoško–metodička, organizacijsko–tehnička i psihološka priprema (Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura, 1972, str. 355). U programu iz 1989. istaknuta je važnost reformiranja sustava obrazovanja budućih nastavnika u pogledu stručnoga, pedagoškog, metodičkog i društvenog obrazovanja pri čemu ističu da dobro zamišljene inovacije u ranijoj reformi nisu uspjele zbog sve lošijega materijalnog stanja te zbog otpora prosvjetnih radnika da u uvjetima socijalne podcijenjenosti preuzmu nove, složenije stručne obaveze (Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja, 1989, str. 7). Gotovo isto je isticano i u ranijim planovima i programima. Jednako kao i u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi i onda je prepoznato da kvaliteti cjelokupnoga rada i djelovanja škole najviše mogu pridonijeti motivirani i kvalitetno stručno i metodički osposobljeni nastavnici kojima će se umjesto nepotrebno administriranja ostaviti dovoljno prostora za efikasno usavršavanje i kojima će stručnost biti adekvatno vrednovana (Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja, 1989, str. 15).

## **Zaključak**

Promjene koje su se događale u odgoju i obrazovanju u proteklih nekoliko desetljeća odnosile su se na organizacijske (vanjske) promjene (produljenje trajanja obrazovanja, promjene u broju i sadržaju nastavnih predmeta, ali i promjene paradigme, kao i didaktičko, metodičke (unutarnje) promjene. Iskustva dosadašnjih pokušaja reforme ukazuju na nedovoljno uspješne pokušaje implementacije reformskih procesa u situacijama kada se u iste uvode pristupom

odozgo prema dolje. Jedan od razloga neuspješnosti reforme obrazovnoga sustava jest njezina kompleksnost i veličina (Schleicher, 2018). Rezultati istraživanja utvrdili su da je obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj, unatoč svojoj tromosti i konzervativizmu u trajnom reformskom procesu, koji je bio više ili manje uspješan. No, s obzirom na poteškoće u suvremenoj obrazovnoj praksi, jasno je kako su trajni reformski procesi izvor trajnih poteškoća.

Analizom nastavnih planova i programa u proteklih pola stoljeća uočljivo je da je odmicanje od didaktičkoga materijalizma, korelacija predmeta i sadržaja, individualizacija nastavnoga procesa, aktivnost učenika, stvaralaštvo i kritičko mišljenje sastavni dio svake od reformi sustava prikazanih u analiziranim dokumentima. S obzirom na ove elemente, nisu uočljive bitne razlike između različitih nastavnih planova i programa. Iako nisu bili predmet ovog istraživanja, jasno je uočljivo da je u svima naglašeno povezivanje obitelji i lokalne zajednice sa školom, odmicanje od zastarjelih i tradicionalnih načina poučavanja i primjena suvremenih metoda i oblika rada.

Najveće razlike vidljive su s obzirom na društvene i gospodarske pretpostavke i htijenja tako da se u starijim dokumentima (pre)naglašava samoupravni socijalizam i marksizam, dok se s druge strane u novijim dokumentima ističe važnost društva znanja, gospodarske konkurentnosti i globalizacije. Normativna uloga odgoja i obrazovanja može se jasno iščitati iz analiziranih dokumenata.

Uz navedeno, programi se međusobno razlikuju i u nekim didaktičko–metodičkim rješenjima pri čemu je posebno značajan program iz 1989. koji svojom strukturom značajno odmiče od razredno–satno–predmetnoga sustava te prihvaća spiralnu strukturu izrade kurikuluma. Također, važnim se čini naglasiti da je svaki program nastao kao reakcija na manjkavosti implementacije prethodnoga te da je svaki od njih bio usmjeren na cjeloviti razvoj ličnosti. Očito je da su neke promjene u obrazovanju zaživjele, dok je dio ideja o potrebnim poboljšanjima stalno prisutna težnja. Tijekom proteklih reformskih procesa razvidne su postupne promjene paradigme i usmjeravanje ka suvremenim teorijama učenja i poučavanja. Važno je uzeti u obzir kako su istraživanja pokazala da su vremenski faktor (Leclercq, 1999), kao i obrazovani i motivirani učitelji (Cabello i Burstein, 1995; OECD, 2015) ključni faktori za uspješnost provedbe reformi obrazovanja. Nerealistična su očekivanja da reforma daje brze rezultate i da ju je moguće brzo pripremiti i provesti. Isto tako, konzervativizam učitelja, nedovoljno pripremljenih za uvođenje reformskih procesa, realna je prepreka ostvarenju reformskih ciljeva. Za uspješniju implementaciju budućih reformi čini se važnim usmjeriti na racionalno planiran tijek provedbe, osigurati edukaciju učitelja i nastavnika kao i materijalne i didaktičko–metodičke uvjete da se sve navedene značajke odgojno–obrazovnih reformi mogu doista implementirati u nastavni proces. To znači, između ostaloga, kvalitetno definirati kriterije

i načine vrednovanja odgojno–obrazovnog procesa, omogućiti dovoljno vremena, materijalnih uvjeta i slobode za primjenu svih potrebnih inovacija te istodobno poticati odgovornost dionika odgojno–obrazovnog sustava za postizanje njegove kvalitete. Odnosno, vrijeme je da se usmjerimo na nove načine upravljanja obrazovnim sustavom koji nadilaze tradicionalno centralizirano rukovođenje i usmjeravaju se k demokratskom vođenju škola (Backmann i Trafford, 2007). To znači da, kao što ističu i Backmann i Trafford (2007), moramo početi graditi paradigmu odgovornosti i povjerenja iznutra, odnosno “od dolje”, tako da se usmjerimo na osiguranje uvjeta za stvaranje ozračja povjerenja i odgovornosti učenika za vlastito učenje, nastavnika za uspješno vođenje i poučavanje i kontinuirano usavršavanje, škole kako bi htjela i mogla biti što bolja i kvalitetnija te osigurati kvalitetnu zakonsku regulativu i kurikulumu koji će biti u skladu s traženim ciljevima. Zaključno, kao što ističu Backmann i Trafford (2007, str. 26) reformiranje i ponovno otkrivanje škole u svjetlu njezine funkcije kao zajednice za učenje (a što je jedan od ciljeva svih novijih reformi) može se uspješno pokušati samo ako se povjerenje uspostavi kao načelo u odgojno–obrazovnom sustavu te ako postane prepoznatljivo i prihvatljivo kreatorima politike u školama i odgojno–obrazovnim praktičarima.

## Literatura

- Backmann, E., & Trafford, B. (2007). *Demokratsko upravljanje školama*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cabello, B., & Burstein, N. D. (1995). Examining Teachers' Beliefs about Teaching in Culturally Diverse Classrooms. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 285–294 / online/. Retrieved on 14th May 2019 from <https://doi.org/10.1177/0022487195046004007>
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Leclercq, J. M. (1999). The profile and strategies of educational reform in Europe. In *Strategies of Educational Reform: From Concept to Realisation* (pp. 3-16). Prague: Council for Cultural Cooperation.
- Liessmann, P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Matijević, M., & Rajić, V. (2015). Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas. In S. Opić, & M. Matijević (Eds.), *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja, IV. simpozij: Nastava i škola za net-generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi* (pp. 635-654). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mijatović, A. (1999). Ishodišta i odredišta suvremene pedagogije. In A. Mijatović (Ed.), *Osnove suvremene pedagogije* (16-36). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (1999). Zagreb: Prosvjetni vjesnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura* (1972). Zagreb: Školska knjiga.
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen* /online/. Retrieved on 11th September 2019 from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
- Okvir nacionalnoga kurikuluma. Prijedlog nakon javne rasprave* (2017) /online/. Retrieved on 11th September 2019 from <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf>
- Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura* (1964). Zagreb: Školska knjiga.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja* (1989). Zagreb: NIRO Školske novine.
- Priprema, praćenje i evaluacija eksperimentalnog programa cjelovite kurikularne reforme "Škola za život"* (2019) /online/. Retrieved on 10th September 2019 from [file:///C:/Users/Morana/Downloads/Evaluacija-eksperimentalnoga-programa-Cjelovite-kurikularne-reforme-%C5%A0kola-za-%C5%BEivot\\_final-LK%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Morana/Downloads/Evaluacija-eksperimentalnoga-programa-Cjelovite-kurikularne-reforme-%C5%A0kola-za-%C5%BEivot_final-LK%20(2).pdf)
- Rajić, V. (2013). Mogućnosti unutarnje reforme primarnog obrazovanja implementacijom didaktičko-pedagoških oblika reformskih pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), 27-45 /online/. Retrieved on 14th August 2019 from <https://hrcak.srce.hr/126483>
- Schleicher, A. (2018). "Making education reform happen", in *World Class: How to Build a 21st-Century School System*, OECD Publishing, Paris /online/. Retrieved on 15th August 2019 from <https://doi.org/10.1787/9789264300002-5-en>
- Stoll, L., & Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije* (2014). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.

## What Is (Non)Contemporary in Contemporary Schooling?

Morana Koludrović<sup>1</sup>, Višnja Rajić<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split*

<sup>2</sup>*Faculty of Teacher Education, University of Zagreb*

---

### Abstract

Apart from scientific values, each education system contains traditional and promotes individual, economic, cultural, religious, political and other social values. In this regard, numerous education theorists emphasize that the function of schooling, along with current education, progressively contributes to further development of the individual and society. In a period when schooling is unable to keep up with social and economic changes on the one hand, and the needs of the individual on the other, there is a crisis of education systems that at best results in well-planned, organized and implemented reforms.

The Republic of Croatia attempts to respond to the needs of modern society through changes in the education system and schooling. The analyses of documents at the education policy level, as well as professional and scientific papers recommendations state that modern teaching should focus on students and active learning, research, application of innovative teaching strategies such as project and problem learning, learning by discovery, and collaborative learning. Contemporary teaching should develop creativity, complete personality development, teaching based on student experience and practical work, and support an individualized approach to learning and teaching, interdisciplinary, initiative, etc.

These recommendations are presented as innovations that did not exist before or were not adequately represented in the teaching process. The aim of this paper is to determine whether the features of the contemporary teaching process are really innovations, by analysing the curricula from the previous 50 years (1964, 1972, 1989, 1993, 1999, 2006, 2011, 2019). The results obtained on the basis of the analysis of the documents have shown that a humane and multifaceted personality, innovation, creativity, individualization, appreciation of the interests, abilities and individual developmental possibilities of the students, and the perception of students as active subjects in the teaching process have been represented and highlighted in almost all of the analysed documents. However, one can notice that at the implementation level, these expectations have not been fully met. In other words, values, principles, goals and didactic recommendations laid down in the documents are not fully realized in educational practice. Modern reform processes should therefore focus on the prevention of clash between theory and practice.

**Keywords:** *curriculum; education; education system; school reform*

---

# ADHD – Što učenici osnovne škole znaju o njemu?

Marina Krakan<sup>1</sup>, Irena Klasnić<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Osnovna škola Špansko Oranice, Zagreb

<sup>2</sup>Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

---

## Sažetak

ADHD kao kratica proizlazi iz engleskog naziva Attention deficit/hyperactivity disorder i svoj naziv dobiva krajem osamdeset-ih godina 20. stoljeća nakon što su razriješene brojne dvojbe vezane za kategorizaciju i simptomatologiju. U hrvatskom jeziku taj naziv prevodi se kao pomanjkanje pažnje/ hiperaktivni poremećaj te se samim nazivom već ističu glavni simptomi ovoga poremećaja uz koje se gotovo uvijek javlja i impulzivnost. Teorijski dio ovoga rada obuhvaća pojašnjenje prirode ADHD poremećaja, tri različita tipa ADHD-a i simptome koji ih karakteriziraju, postupak dijagnosticiranja te vrste moguće terapije koje se preporučuju osobama s dijagnosticiranim ADHD-om. S obzirom da osobe s ADHD poremećajem imaju teškoće u svakodnevnom životu, bitno je govoriti o njihovom funkcioniranju u obiteljskom i školskom okruženju te djelovanju u vršnjačkim odnosima. Učenici s ADHD-om uključeni su u redovne škole te je za rad s njima nužno sastaviti prilagođene programe po kojima će moći pratiti nastavu i koji će se usmjeriti na njihove jake strane i potencijale.

Cilj istraživanja bio je provjeriti koliko učenici u osnovnoj školi znaju o ADHD poremećaju i načinima na koji se taj poremećaj manifestira. U empirijskom dijelu ovoga rada predstavljaju se rezultati istraživanja provedenoga u lipnju 2018. godine. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 288 učenika iz dvije osnovne škole u gradu Zagrebu, Osnovna škola Remete i Osnovna škola Jordanovac. Ispitani su učenici polaznici četvrtih (N=109), šestih (N=118) i osmih (N=61) razreda od čega je ukupno 135 (47 %) dječaka i 153 (53 %) djevojčica. Za potrebe ovoga istraživanja sastavljen je upitnik pomoću kojeg se ispitala upoznatost učenika s pojmom ADHD-a, ali i ponašanja koja su tipična za taj poremećaj. Rezultati pokazuju kako su učenici djelomično upoznati s pojmom ADHD-a te prepoznaju samo neka ponašanja koja su karakteristična za ovaj poremećaj. Sveukupnost dobivenih rezultata ukazuje na potrebu za dodatnom edukacijom djece o ADHD poremećaju jer se mnogi od njih svakodnevno susreću s djecom kojoj je taj poremećaj dijagnosticiran.

**Ključne riječi:** ADHD poremećaj; hiperaktivnost; impulzivnost; pažnja; učenici

---

## Uvod

ADHD je poremećaj koji se ubraja u neurorazvojne poremećaje i vrlo se često javlja kod djece predškolske i školske dobi (DSM-5 Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, 2014). Karakteriziraju ga tri glavna simptoma, a to su pomanjkanje pažnje (nepažnja), hiperaktivnost i impulzivnost. Ti se simptomi ubrajaju u skupinu primarnih ili jezgrovnih simptoma, a pored njih postoje i sekundarni ili prateći (Juretić, Bujas Petković i Ercegović, 2011). Sekundarni se simptomi ne moraju nužno javiti kod svakog pojedinca kojemu je dijagnosticiran ADHD, ali su česti. U tu se skupinu ubrajaju niska tolerancija na frustraciju, iritabilnost, labilnost raspoloženja, a može se javiti i zaostao jezični, motorički i socijalni razvoj (DSM-5, 2014). Simptomi su najizraženiji u dječjoj dobi, dok se u adolescenciji i odrasloj dobi do određene mjere smanjuju i počinju se manifestirati na drugačiji način. Ponašanja koja se vežu uz navedene simptome mogu remetiti funkcioniranje pojedinca u različitim sferama njegova života i prouzročiti mu probleme u njegovu rastu i razvoju.

Simptomi nepažnje ponekad se ne primjećuju dok dijete ne krene u školu. Dolaskom u školu dijete se susreće s novim obavezama, očekuje se da pamti i slijedi razne upute i izvodi brojne zadatke. Djetetu s poremećajem pomanjkanja pažnje, naizgled jednostavne zadatke mogu zadati puno problema. Prema DSM-5 (2014) simptomi pomanjkanja pažnje, odnosno nepažnje su: teškoće s održavanjem pažnje na zadacima (ali i u igri), neposvećivanje pažnje detaljima, teškoće u organiziranju svojih obaveza i aktivnosti, često gubljenje igračaka ili pribora potrebnoga za rad u školi/ na poslu, često izbjegavanje ili odbijanje sudjelovanja u aktivnostima u kojima se od njega zahtijeva duži mentalni napor, pažnju mu lako odvuku nebitni podražaji iz okoline, ne slijedi upute do kraja i slično. Na početku osnovnoškolskoga obrazovanja čak i ona djeca koja imaju uredan mentalni i kognitivni razvoj ne mogu svoju pažnju održavati usmjerenom na jednu aktivnost duže od 15 minuta (Bežen i Reberski, 2014), pa djeci s poremećajem pomanjkanja pažnje školske aktivnosti, zadaci i zadatke predstavljaju još veći izazov nego ostalima. Stoga je vrlo važno primijetiti djetetove teškoće na vrijeme kako bi mu se omogućilo potpuno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu sukladno njegovim potrebama. U protivnom, pored teškoća s usvajanjem nastavnih sadržaja i rješavanjem zadataka i obaveza, dijete će zbog svojih neuspjeha imati teškoće i sa samopouzdanjem i razvijanjem pozitivne slike o sebi.

Hiperaktivnost i impulzivnost su simptomi ADHD-a koji se mogu uočiti i prije djetetova polaska u školu. Već u ranom djetinjstvu i predškolskoj dobi kod djeteta je prisutna pojačana motorička aktivnost, nestrpljivost i loše predviđanje posljedica svojih aktivnosti (Luca Mrđen i Puhovski, 2007). Potrebno

je biti oprezan kod razlikovanja živahnoga djeteta od onoga koje ima ADHD. Sva su djeca ponekad živahna i nepažljiva, ali ta ponašanja mogu jednostavno biti karakteristika dobi, izazvana dosadom, nekom fiziološkom potrebom, stresom iz okoline i slično, sve dok dijete sazrijevanjem ne usvoji drugačije načine za izražavanje tih stanja (Luca Mrđen i Puhovski, 2007). DSM-5 (2014) unutar podjele simptoma hiperaktivnost i impulzivnost svrstava u zajedničku skupinu. Karakteristična ponašanja koja ukazuju na ove simptome su: često ustajanje sa stolice u situacijama u kojima se od njega očekuje da sjedi, vrpčenje na stolici, lupkanje rukama ili nogama, odgovaranje na pitanja prije nego mu je ono do kraja postavljeno, teškoće s čekanjem u redu i slično. Sama impulzivnost može se pojaviti kao fizička, emocionalna i verbalna (Bartolac, 2013). Fizička se impulzivnost očituje u motoričkim reakcijama, primjerice, guranje osobe ispred sebe jer u tom trenutku želi biti prvi u redu. Autorica Bartolac (2013) navodi da se emocionalna impulzivnost iskazuje kao niska tolerancija na frustraciju pa to rezultira burnim emocionalnim reakcijama, odnosno reakcijama jačeg intenziteta nego što je to uobičajeno za situaciju, dok se verbalna impulzivnost očituje tako da dijete upada u riječ dok netko drugi govori, odgovara na pitanja bez promišljanja ili uopće ne poslušati pitanje do kraja. Sva navedena ponašanja mogu se primijetiti i prije nego dijete pođe u školu, no samim polaskom ona postaju uočljivija. Predugo sjedenje, monotone aktivnosti, podražaji iz okoline (npr. zvuk automobila koji prolaze pored škole) ili zahtjevnost nastavnih sadržaja mogu kod djeteta s ADHD-om izazvati dosadu ili uznemirenost pa će ta stanja iskazivati vrpčenjem na stolici, lupkanjem ili nekim drugim od navedenih ponašanja. Takva ponašanja pojedinca s ADHD-om mogu izazvati probleme u razredu jer ometaju ponajprije vlastito sudjelovanje u nastavnom procesu, ali i sudjelovanje drugih učenika i rad učitelja (Kadum Bošnjak, 2006).

### ***Tipovi ADHD poremećaja***

Da bi se ADHD dijagnosticirao, DSM-5 propisuje da se šest ili više simptoma iz pojedine skupine unutar podjele (pomanjkanje pažnje i hiperaktivnost s impulzivnošću) mora pojavljivati najmanje šest mjeseci i to u neskladu s razvojnim razinom djeteta te pritom izravno negativno utjecati na socijalne i akademske aktivnosti (DSM-5, 2014). S obzirom na simptome koji se javljaju u ponašanju djeteta razlikuju se tri tipa ADHD-a, a to su: pretežito nepažljivi tip, pretežito hiperaktivno-impulzivni tip i kombinirani tip.

Da bi pojedincu bio dijagnosticiran nepažljivi tip ADHD-a, u njegovu se ponašanju treba javljati barem 6 simptoma nepažljivosti. Kod djeteta s nepažljivim tipom ADHD-a javlja se povećana osjetljivost na podražaje odnosno

iritabilnost (DSM-5, 2014) zbog koje će to dijete lako omesti podražaji iz okoline koje druge osobe ne bi ni primijetile. Ti podražaji, tj. ometajući faktori mogu biti vizualni, auditivni, somatski i fantazijski (Phelan, 2005). To znači da razni zvukovi, misli, glad i druge fizičke potrebe mogu dekoncentrirati pojedinca s nepažljivim tipom te će tada ti podražaji doći u prvi plan njegova djelovanja dok će zadatak kojim se prije toga bavio ostati zanemaren. Osim problema s održavanjem pažnje, u ponašanju nepažljivog tipa javlja se i loša organiziranost i zaboravljivost. Stoga se ovom tipu često događa da gubi stvari (igračke, pribor za rad i sl.), zaboravi dogovorene sastanke i obavljanje obveza jer će tada biti zaokupljeno aktivnošću koja mu je u tom trenutku odvušla pažnju.

U ponašanju hiperaktivno-impulzivnoga tipa treba se javljati najmanje 6 simptoma hiperaktivnosti i impulzivnosti. Hiperaktivnost se manifestira povećanom motoričkom aktivnošću u odnosu na dob pojedinca kojemu je dijagnosticiran ovaj tip. Hiperaktivno dijete ima neodoljivu potrebu za fizičkom aktivnošću, no ta ga potreba može dovesti u neugodne situacije jer neprestano kretanje, vrpoljenje, trčanje i skakanje nisu uvijek prihvatljivi oblici ponašanja. Impulzivnost se očituje kao teškoća u kontroliranju motornih, verbalnih i emocionalnih impulsa pa ih njihove eksplozivne reakcije također mogu dovesti do neugodnih situacija, kako u obiteljskom, tako i u školskom životu te u socijalnim interakcijama s vršnjacima (Juretić i sur., 2011). Ponašanja karakteristična za hiperaktivno-impulzivni tip mogu se primijetiti već u ranoj predškolskoj dobi kada dijete ima stalnu potrebu za kretanjem i igrom, brzo prelazi s jedne aktivnosti na drugu, a nemir iskazuje lupkanjem, vrpoljenjem i slično (Luca Mrđen i Puhovski, 2007). Stoga polazak u školu i prilagodba školskom životu ovom djetetu predstavlja problem, pa njegovi simptomi postaju još izraženiji. S obzirom na to da hiperaktivno-impulzivnom djetetu učenje ometa njegov motorički nemir, važno je pravodobno uočiti simptome kako bi se moglo adekvatno reagirati i pomoći djetetu da se lakše prilagodi novoj okolini. Impulzivne fizičke, verbalne i emocionalne reakcije mu također ometaju svakodnevno funkcioniranje. Te burne reakcije često rezultiraju agresivnim ponašanjem, nemarnim odnosima prema drugim ljudima iz okoline te neprihvatanjem odgovornosti za vlastito ponašanje (Delić, 2001) što dovodi do narušavanja odnosa s obitelji i vršnjacima.

Kombinirani tip je najsloženiji oblik ADHD-a jer obuhvaća sva 3 simptoma, odnosno ponašanja koja su karakteristična za glavne simptome, stoga se može rano primijetiti i dijagnosticirati. Odgoj djeteta s kombiniranim tipom ADHD-a može biti vrlo zahtijevan jer roditelji često imaju problema u provođenju discipline ponajprije zato što ova djeca imaju teškoća kod pridržavanja pravila te prihvaćanju ograničenja i zabrana (Kadum Bošnjak, 2006). Navedene teškoće javljaju se zato što je dijete s ovim tipom ADHD-a sklono djelovanju

bez razmišljanja u kojemu obično nesvjesno zanemari pravilo i djeluje s obzirom na pozitivnu ili negativnu emociju koju mu je pojedina situacija pobudila. Autori Kudek Mirošević i Opić (2011) navode kako se kaznama i ukorima ne može gotovo ništa postići već one kod djeteta izazivaju prkosno ponašanje, a to stvara dodatan problem s discipliniranjem. S obzirom da je prisutan i simptom pomanjkanja pažnje, kod kombiniranog tipa također se javlja i loša organiziranost, zaboravljivost, teškoće s koncentracijom i slično. Kako bi se karakteristike ublažile, dijete treba imati strukturiran plan u čijoj primjeni treba biti dosljedan (Kadum Bošnjak, 2006). Taj plan treba obuhvaćati obaveze u školi i kod kuće, izvannastavne aktivnosti, ali i slobodno vrijeme. Roditelji bi trebali kontrolirati pridržava li se dijete plana i obavlja li sve obaveze, a ako je u tome uspješno treba ga pohvaliti.

## **Terapija**

Najbolje rezultate u terapiji ADHD-a daje multimodalni pristup koji objedinjuje psihosocijalne i psihoedukacijske tehnike s uporabom medikamentata (Jurin i Sekušak Galešev, 2008). Medikamenti koji se koriste u terapiji ADHD-a su lijekovi koji stimuliraju rad središnjega živčanog sustava, no oni ne liječe poremećaj već samo smanjuju intenzitet simptoma (Delić, 2001). S obzirom na to da je njihovo djelovanje kratkotrajno, potrebno je primjenjivati i psihosocijalne tehnike. Psihosocijalne tehnike podrazumijevaju intervencije usmjerene na dijete, obitelj i školu (Juretić i sur., 2011). Uzimajući u obzir zahtjevnost odgoja djeteta s ADHD-om, lako je zaključiti da osjećaji neuspjeha, kako kod djece tako i kod roditelja, mogu prouzročiti sukobe i nesklad unutar obitelji. Zbog toga i obiteljska terapija ima veliku važnost jer se usmjerava na stvaranje pozitivne slike djeteta u očima roditelja jer roditelji često ne shvaćaju da djetetova ponašanja nisu svjesna i kontrolirana (Delić, 2001). U terapiju djeteta s ADHD poremećajem svakako treba biti uključena i škola jer dijete u školi provodi puno vremena, a neki od ključnih problema u njegovom ponašanju i uspjehu s učenjem događaju se upravo ondje. Prije svega učitelj treba individualizirati pristup učeniku te prilagoditi način i metode rada sukladno potrebama i mogućnostima učenika (Jurin i Sekušak Galešev, 2008). Učitelji, kao i roditelji, trebaju imati dodatan angažman u radu s djetetom s ADHD-om, pružiti mu pomoć u obavljanju školskih zadataka i usvajanju određenih društvenih normi vezanih uz ponašanje u učionici i u odnosu s vršnjacima (Juretić i sur., 2011).

## **Dijete s ADHD-om i vršnjački odnosi**

Vršnjački odnosi važna su komponenta u životu svakog čovjeka. Kroz njih se djeca po prvi put susreću sa suradnjom, partnerstvom i sukobima (Hoza, 2007). Svaki se čovjek želi osjećati prihvaćeno u društvu i ima potrebu sklapanja prijateljstva. Djeci s ADHD-om njihovi tipični simptomi stvaraju probleme i u socijalizaciji s vršnjacima, a neuspjesi u tom području i neprihvaćenost u društvu vršnjaka mogu uzrokovati niz negativnih posljedica (Hoza, 2007). Žic Ralić i Šifner (2014) daju prikaz suvremenih spoznaja o povezanosti obilježja djece s ADHD-om (poput impulzivnosti, niske tolerancije na frustraciju, socijalne neosjetljivosti i nedostatka empatije) s povećanim rizikom za pojavu problema u socijalnom i emocionalnom funkcioniranju, a time ujedno s poteškoćama u vršnjačkim interakcijama. S obzirom na to da postoje razlike u tipovima ADHD-a, postoje i razlike u njihovom društvenom djelovanju. Nepažljivi tip, obično okarakteriziran kao odsutan, često u društvu ostaje nezapažen zbog svoje pasivne i nenametljive naravi, za razliku od hiperaktivno-impulzivnoga i kombiniranoga tipa koji su nametljivi i često prvi uspostavljaju interakciju (Phelan, 2005). S obzirom na to da nemaju problema s manjkom samokontrole, vršnjaci djecu nepažljivog tipa dobro prihvaćaju jer nemaju potrebu nameštati svoje želje i potrebe, no kombinirani tip na tome području ima brojne probleme (Phelan, 2005). Osim što se u vršnjačkom društvu ponašaju napadno i suparnički su nastrojeni, djeca s kombiniranim tipom ADHD-a ne reagiraju na verbalne i neverbalne socijalne reakcije, tj. čak i kad im se ukaže na neprikladno ponašanje oni tu primjedbu ne doživljavaju i jednostavno ne razumiju u čemu griješe (Phelan, 2005). Zbog impulzivnog, agresivnog i nepažljivog ponašanja djeca s ADHD-om teško sklapaju prijateljstva jer svojim vršnjacima lako ostave loš dojam, a taj je dojam kasnije teško popraviti (Hoza, 2007), a čak i učitelji očekuju da će dijete s ADHD-om biti agresivnije od ostale djece te češće izazivati sukobe, pa nerijetko postaju *dežurni krivci* za sve vršnjačke sukobe u razredu (Velki i Romstein, 2016). Zbog toga ova djeca često imaju vrlo nisko mišljenje o sebi i svojim sposobnostima jer se neprestano susreću s neuspjesima u različitim sferama svoje svakodnevnice.

## **Metode**

### ***Cilj istraživanja***

Cilj istraživanja je provjeriti koliko učenici u osnovnoj školi znaju o ADHD poremećaju i načinima na koji se taj poremećaj manifestira.

## **Hipoteze istraživanja**

U istraživanju su postavljene sljedeće hipoteze:

H 1. Učenici su čuli za pojam ADHD.

H 2. Učenici djelomično razumiju značenje pojma ADHD.

H 3. Većina učenika je za pojam ADHD čula u školi.

H 4. Postoje razlike u percipiranju različitih ponašanja osoba koje imaju ADHD.

## **Sudionici**

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 288 učenika iz dvije osnovne škole u gradu Zagrebu, Osnovna škola Remete i Osnovna škola Jordanovac. Ispitani učenici polaznici su četvrtih (N=109), šestih (N=118) i osmih (N=61) razreda, od čega je ukupno 135 (47 %) dječaka i 153 (53 %) djevojčica (tablica 1).

**Tablica 1.** Sudionici istraživanja

	<b>Djevojčice N</b>	<b>Dječaci N</b>	<b>Ukupno N</b>
4. razred	60 (54 %)	49 (46 %)	109 (41 %)
6. razred	61 (37 %)	57 (63 %)	118 (38 %)
8. razred	32 (58 %)	29 (42 %)	61 (21 %)
UKUPNO	153 (53 %)	135 (47 %)	288

## **Postupak**

Istraživanje je provedeno u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom te su prikupljene suglasnosti roditelja/skrbnika. Tijekom sata razrednika učenici su popunili upitnik. Za ispunjavanje upitnika bilo je potrebno 20 minuta. Ovim radom prikazan je dio rezultata diplomskoga rada prve autorice.

## **Instrument istraživanja**

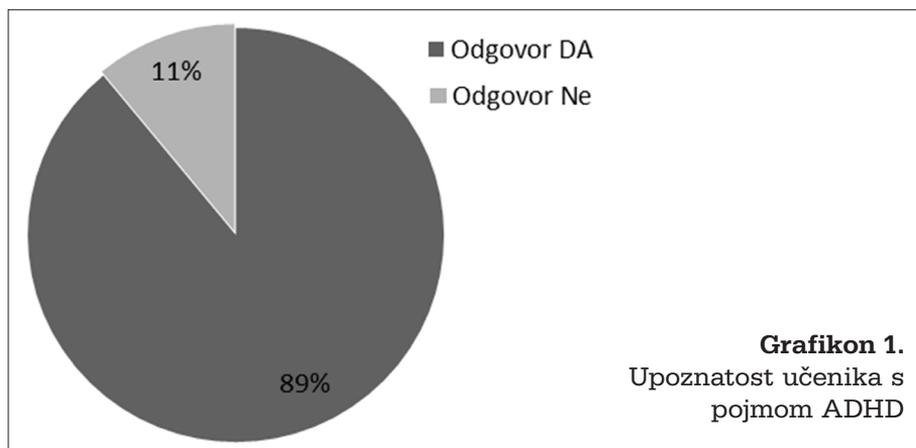
Za potrebu izrade rada konstruiran je upitnik na osnovi proučene znanstvene literature (Bežen i Reberski, 2014; Juretić i sur., 2011; Luca Mrđen i Puhovski, 2007; Phelan, 2005). Prvim dijelom upitnika ispitana su sociodemografska obilježja ispitanika – škola, razred i spol. Drugi dio upitnika sadržavao je tri pitanja višestrukoga izbora te jedno pitanje s 12 tvrdnji u obliku Likertove skale. Pitanjima višestrukoga izbora ispitalo se jesu li učenici informirani o ADHD poremećaju, u kolikoj su mjeri upoznati s tim poremećajem te gdje su čuli za

njega. Tvrdnjama u obliku peterostupanjske Likertove skale ispitalo se koliko učenici znaju o karakteristikama ADHD poremećaja.

## Rezultati i rasprava

U obradi podataka primijenjen je kvantitativan pristup.

### *H 1. Učenici su čuli za ADHD poremećaj.*

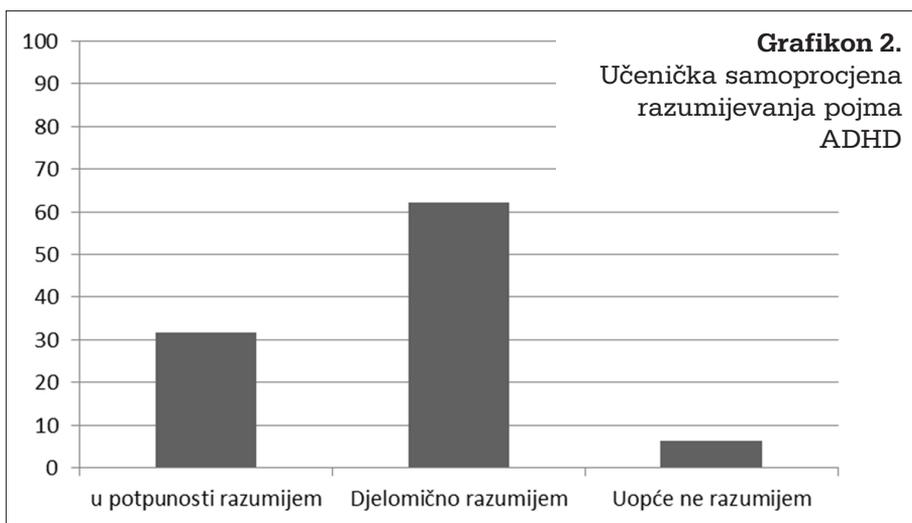


Na grafikonu 1. prikazani su rezultati odgovora učenika na prvo pitanje upitnika kojim se ispitalo jesu li učenici čuli za pojam ADHD. Iz rezultata je vidljivo da je 88,88 % učenika čulo za ADHD dok je svega 11,12 % učenika na to pitanje odgovorilo negativno. Visok postotak učenika upoznat je s pojmom ADHD-a i ta je činjenica vrlo pozitivna jer ukazuje na visoku razinu svijesti učenika osnovnoškolske dobi o postojanju tog poremećaja s obzirom da školski program ne uključuje edukaciju o toj vrsti poremećaja.

Uvidom u navedene rezultate potvrđena je hipoteza *H 1. Učenici su čuli za ADHD poremećaj.*

### *H 2. Učenici djelomično razumiju značenje pojma ADHD.*

U drugom pitanju upitnika učenici su trebali procijeniti uolikoj su mjeri upoznati s pojmom ADHD-a. Analizom dobivenih odgovora od ukupnoga broja ispitanika, njih 31,6 % izjasnilo se da je u potpunosti upoznato s pojmom ADHD, a samo njih 6,25 % reklo je da uopće ne razumije taj pojam. Kao što je i pretpostavljeno hipotezom, najveći broj učenika, njih 179, odnosno 62,15 %

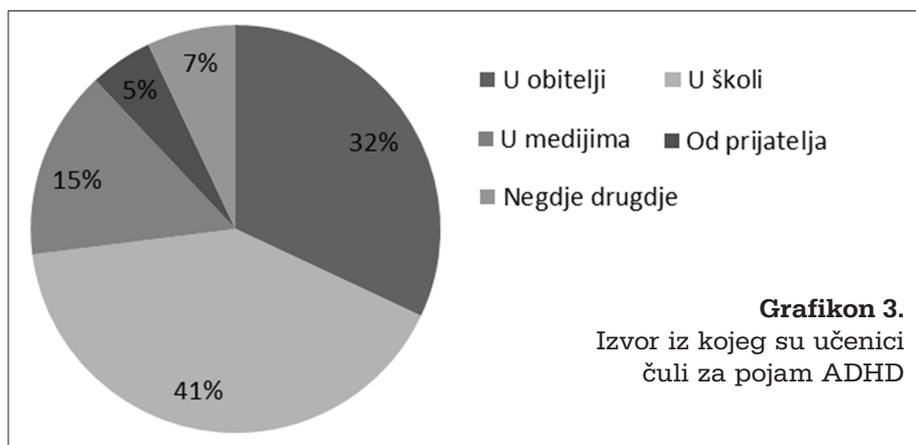


izjasnilo se da djelomično razumiju pojam ADHD (grafikon 2). Prema rezultatima dobivenim analizom odgovora na prvo pitanje vidljivo je da se veliki broj učenika susreo s pojmom ADHD-a. No, uzimajući u obzir ove rezultate očito je da postoji velika razlika u njihovoj stvarnoj upoznatosti s tim pojmom. Većina učenika zasigurno se susrela s djetetom koje ima ADHD jer je postotak zastupljenosti ADHD-a u školama vrlo visok, točnije 3 – 5 %, pa je jasno da neka tipična ponašanja mogu prepoznati u određenoj situaciji, ali da bi se dodatno upoznali sa značajkama poremećaja, treba ih dodatno educirati (Kocijan Hercigonja, Buljan Flander, Vučković, 2004). Dobivenim rezultatima potvrdila se hipoteza *H 2. Učenici djelomično razumiju značenje pojma ADHD.*

### ***H 3. Većina je učenika za pojam ADHD čula u školi.***

Trećim se pitanjem ankete željelo ispitati gdje su se ispitanici susreli s pojmom ADHD. Uvidom u rezultate na grafikonu 3. može se iščitati da je najviše učenika (41 %) za ADHD poremećaj čulo u školi te se kao moguće objašnjenje nameće razmišljanje da su rezultati takvi jer su učenici u školi bili u kontaktu s djecom koja imaju taj poremećaj.

Nakon škole, djeca su za ADHD najviše čula u obitelji, njih 32 %. Dijete u svojoj obitelji, kao i u školi, puno uči slušajući, promatrajući i razgovarajući. Roditelji imaju važnu ulogu u moralnom odgoju svojega djeteta i u upoznavanju s različitostima među ljudima i prihvaćanju tih različitosti. Važnost toga posebice dolazi do izražaja kada dijete u svojoj okolini susreće osobe s teškoćama. Ovaj rezultat ukazuje na to da roditelji razgovaraju i informiraju svoju djecu o



teškoćama poput ADHD-a. Za ADHD je 15 % ispitanih učenika čulo u medijima što nije iznenađujuće jer djeca lako pristupaju različitim vrstama medija putem kojih mogu saznati informacije iz mnogobrojnih područja, pa tako i o temama poput ADHD-a. Od prijatelja je 5 % ispitanika čulo za navedeni pojam. Najveći broj odgovora unutar preostalih 7 % ispitanika koji su zaokružili odgovor *Negdje drugdje* navelo je da za pojam ADHD nikada nisu čuli.

Rezultati ukazuju da su ispitanici u najvećem postotku za ADHD čuli u školi i time se potvrđuje hipoteza H 3.

#### ***H 4. Postoje razlike u percipiranju različitih ponašanja osoba koje imaju ADHD.***

U tablici 2. prikazani su rezultati procjene učenika o 12 tvrdnji na Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *djelomično se ne slažem*, 3 – *nisam siguran/na*, 4 – *djelomično se slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*).

Na prvu tvrdnju *Osobe koje imaju ADHD teško se snalaze u društvu svojih vršnjaka.*, najveći je broj ispitanih učenika, njih 98 (34,03 %) rekao da se djelomično slaže s tom tvrdnjom, a drugi najčešći odgovor bio je *nisam siguran/na* na koji se odlučilo 83 (28,82 %) učenika. Jednak broj učenika, njih 29 (10,07 %) izabralo je odgovore *uopće se ne slažem* i *u potpunosti se slažem*. Vršnjački odnosi djeteta s ADHD-om predstavljaju jedan od većih problema u socijalnom razvoju i razvoju pozitivne slike o sebi, stoga je važno da njegova okolina također uvida taj problem u njegovu funkcioniranju. Rezultat dobiven provođenjem ovoga istraživanja pokazuje kako je većina učenika djelomično uvidjela da osobe s ADHD-om imaju problema u vršnjačkim odnosima što je donekle zadovoljavajući rezultat, no bila bi poželjna dodatna edukacija i informiranje.

**Tablica 2.** Učeničke procjene tvrdnji vezanih uz ADHD poremećaj

<b>Tvrdnja</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Osobe koje imaju ADHD teško se snalaze u društvu svojih vršnjaka.	N	29	49	83	98	29
	%	10,07	17,01	28,82	34,03	10,07
2. Učenici s ADHD-om nastavu prate po prilagođenom programu.	N	32	25	86	62	83
	%	11,11	8,68	29,86	21,53	28,82
3. Sva živahna djeca koja imaju problema s koncentracijom imaju ADHD.	N	139	50	55	24	20
	%	48,26	17,36	19,11	8,33	6,94
4. Osoba koja ima ADHD može prepoznati situaciju u kojoj se treba smiriti i uvijek će se ponašati prikladno toj situaciji.	N	63	72	94	43	16
	%	21,88	25	32,64	14,93	5,55
5. Osoba koja ima ADHD burno emotivno reagira i ne predviđa posljedice svojih postupaka.	N	7	19	94	104	64
	%	2,43	6,60	32,64	36,11	22,22
6. Osobe s ADHD-om su inteligentne.	N	15	39	111	73	50
	%	5,21	13,54	38,54	25,35	17,36
7. ADHD češće imaju dječaci nego djevojčice.	N	46	25	138	41	38
	%	15,97	8,68	47,92	14,24	13,19
8. ADHD nije genetski uvjetovan (nasljedan u obitelji).	N	36	36	127	35	54
	%	12,50	12,50	44,10	12,15	18,75
9. Osobe koje imaju ADHD često gube stvari koje su im potrebne za ispunjavanje školskih i drugih obaveza/zadataka.	N	28	49	103	74	34
	%	9,72	17,01	35,76	25,69	11,81
10. ADHD je isto što i poremećaj učenja.	N	86	61	74	39	28
	%	29,86	21,18	25,69	13,54	9,72
11. ADHD nije faza koja će se prerasti, ali uz primjeren tretman simptomi će se smanjiti.	N	9	12	64	89	114
	%	3,13	4,17	22,22	30,90	39,58
12. Ponašanja karakteristična za ADHD su nestrpljivost, povećana tjelesna aktivnost i nepažljivost.	N	5	8	51	78	146
	%	1,74	2,78	17,71	27,08	50,69

Na drugu tvrdnju, *Učenici s ADHD-om nastavu prate po prilagođenom programu*, najveći broj učenika, njih 86 (29,86 %) odgovorio je odgovorom *nisam siguran/na*, a odgovor *U potpunosti se slažem* drugi je najčešći i za njega se odlučilo 83 (28,82 %) učenika. Djelomično slaganje s navedenom tvrdnjom izrazilo je 62 (21,53 %) učenika, a rjeđe odabrani odgovori bili su *djelomično se ne slažem* (8,68 %) i *uopće se ne slažem* (11,11 %). Moguće je da je najveći broj učenika izrazio nesigurnost pri odgovaranju na ovo pitanje jer oni nemaju uvid u program kojim pojedini učenik pohađa nastavu kao ni u ocjene drugih učenika u razredu, a s obzirom na dob ispitanika moguće je da zapravo i ne prepoznaju specifične postupke u radu koje učitelj primjenjuje s učenicima koji nastavu prate po prilagođenom programu.

Rezultati analize odgovora ukazuju da je najčešći odgovor na treću tvrdnju *Sva živahna djeca koja imaju problema s koncentracijom imaju ADHD* bio odgovor potpunoga ne slaganja na koji se odlučilo 139 učenika (48,26 %) učenika, a najmanje je učenika, njih 20 (6,94 %) reklo da se u potpunosti slažu s tom tvrdnjom. Uvidom u ove rezultate vidljivo je da velika većina učenika prepoznaje razliku između ponašanja živahnoga djeteta i onoga koje ima ADHD te ih ne poistovjećuju. Božac (2017) je ispitala educiranost učitelja o ADHD poremećaju te je čak 26,4 % učitelja reklo da se ne mogu odlučiti jesu li sva djeca s ADHD-om ujedno i hiperaktivna, a tek je 31,4 % ispitanih učitelja bilo sigurno da nije svako dijete s ADHD-om ujedno i hiperaktivno. Uvidom u rezultate ovoga istraživanja i istraživanja koje je provela Božac (2017) može se zaključiti da su o pitanju razlikovanja ADHD-a kao poremećaja od običnoga živahnog ponašanja učenici osnovnoškolske dobi pokazali vrlo dobre rezultate, dok su učitelji koji bi trebali biti kompetentni za rad s tom djecom, pokazali da je njihovo znanje o ADHD poremećaju ispod očekivane razine.

Na četvrtu tvrdnju, *Osoba koja ima ADHD može prepoznati situaciju u kojoj se treba smiriti i uvijek će se ponašati prikladno toj situaciji*, najveći broj učenika, njih 94 (32,64 %), rekao je da nije siguran u istinitost te tvrdnje, 72 (25 %) učenika se djelomično ne slaže, 63 (21,88 %) učenika se uopće ne slaže, 43 (14,93 %) djelomično se slaže, a samo 16 (5,55 %) učenika u potpunosti se slaže s navedenom tvrdnjom. Učenici čije smo procjene ispitali su u dobi od 4. do 8. razreda (10 do 14 godina) pa su mnogi od njih u ranoj ili zreloj fazi puberteta. Djeca te dobi upravo zbog puberteta često burno reagiraju i svoje ponašanje ne prilagođavaju pojedinoj situaciji, stoga ovu tvrdnju nisu prepoznali kao znatno drugačiju od njih samih. S obzirom na to da većina djece u pubertetu često ne reagira sukladno situaciji, osobe koje imaju ADHD onda će još teže prepoznati situaciju u kojoj treba reagirati na određeni način i primijeniti određenu socijalnu vještinu.

Pri analizi pete tvrdnje, *Osoba koja ima ADHD burno emotivno reagira i ne predviđa posljedice svojih postupaka.*, vidljivo je da se samo 7 učenika uopće ne slaže s tvrdnjom, a 19 učenika djelomično se ne slaže. Poprilično velik broj učenika, njih 94 (32,64 %), ponovno izražava nesigurnost pri tumačenju ponašanja karakterističnih za ADHD, no svejedno je najveći dio učenika (učenici koji su odgovorili *djelomično se slažem* i *u potpunosti se slažem*, ukupno njih 168) ipak prepoznao burno emotivno reagiranje i nepredviđanje posljedica postupaka kao ponašanja koja se često javljaju kod osoba s ADHD-om.

U procjeni šeste tvrdnje, *Osobe s ADHD-om su inteligentne.*, također prevladava nesigurnost u odgovorima učenika, njih 111 (38,54 %) je reklo da nije sigurno u istinitost tvrdnje, a sljedeći najčešći odgovor je *djelomično se slažem*, na koji se odlučilo 73 (25,35 %) učenika. Djeca s ADHD-om obično imaju iste

intelektualne sposobnosti kao i njihovi vršnjaci, no simptomi koji se javljaju u njihovom ponašanju često uzrokuju lošiji školski uspjeh (Phelan, 2005). Moguće je da mlađi učenici poistovjećuju školski uspjeh s inteligencijom pa ih se zato toliki broj odlučio za odgovore *djelomično se ne slažem* i *u potpunosti se ne slažem* ili je jednostavno riječ o nepoznavanju prirode ADHD poremećaja i poistovjećivanje istog s niskim kvocijentom inteligencije.

Na sedmu tvrdnju, *ADHD češće imaju dječaci nego djevojčic.*, ponovno je najveći broj učenika, njih 138 (47,92 %), odgovorilo odgovorom *nisam siguran/na*. Sljedeći najčešći odgovor bio je *uopće se ne slažem* koji je odabralo 46 (15,97 %) učenika. Tek 38 (13,19 %) učenika je reklo da se u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom. Prevalencija ADHD-a je četiri puta češća kod dječaka nego djevojčica (Kocijan Hercigonja i sur., 2004). Božac (2017) je u svojem istraživanju postavila istu tvrdnju učiteljima koji su ispunjavali upitnik te je čak 25,5 % učitelja s 20 ili više godina radnog staža na ovu tvrdnju odgovorilo odgovorom *ne mogu odlučiti*. Za istu je tvrdnju 33,3 % učitelja reklo da se djelomično slažu, a 31,3 % se u potpunosti složilo. Prepoznavanje ove tvrdnje kao istinite zapravo zahtijeva poprilično dobru upoznatost s prirodom poremećaja, pa ne iznenađuje da se većina učenika nije mogla odlučiti je li tvrdnja istinita ili ne. No, iznenađujuće je da je sljedeći najčešći odgovor potpuno neslaganje s ovom tvrdnjom.

Pri analizi osme tvrdnje, *ADHD nije genetski uvjetovan (nasljedan u obitelji)*, pokazalo se da daleko najveći broj učenika, njih 127 (44,10 %), nije siguran slaže li s navedenom tvrdnjom. Mnogi se autori slažu oko pitanja nasljednosti ADHD-a i mogućnosti da će dijete roditelja s ADHD-om također naslijediti taj poremećaj (Kocijan Hercigonja i sur., 2004; Phelan, 2005; Prpić, Vlašić Cicvarić, 2013). Upoznatost s navedenom tvrdnjom također zahtijeva dublje poznavanje ADHD poremećaja pa ponovno ne iznenađuje da se većina učenika izjasnila kako nije sigurna u istinitost te tvrdnje. Božac (2017) je na uzorku od ukupno 141 učitelja ispitivala upoznatost s tom tvrdnjom te je najveći broj ispitanih, njih 57 (40,4 %) rekao da se ne može odlučiti, a samo je 17 (12,1 %) učitelja reklo da se u potpunosti slažu s tvrdnjom da je ADHD nasljedan. Upoznatost učitelja s nasljednošću ADHD je također ispitivala i Jurkota (2016) te je od ukupno 100 ispitanih 31 % učitelja reklo da je ta tvrdnja točna dok 56 % smatra kako je ta tvrdnja netočna. Uvidom u rezultate navedenih istraživanja može se primijetiti da učitelji nisu dovoljno upoznati s teorijskim znanjima o ADHD poremećaju pa je nerealno očekivati da učenici poznaju te činjenice, no svejedno je ukupno 72 učenika (učenici koji su na postavljenu tvrdnju odgovorili *Uopće se ne slažem* i *Djelomično se ne slažem*) naslutilo moguću ulogu genetike u prirodi ADHD poremećaja.

U odgovorima učenika na devetu tvrdnju, *Osobe koje imaju ADHD često gube stvari koje su im potrebne za ispunjavanje školskih i drugih obaveza/zadataka*, ponovno se najviše učenika odlučilo za odgovor *nisam siguran/na*. Taj je odgovor odabralo 103 (35,76 %) učenika. Gubljenje stvari je jedna od karakteristika neorganiziranosti i nepažljivosti pa se obično javlja kod nepažljivoga i kombiniranoga tipa ADHD-a (Phelan, 2005). Ukupno 108 učenika (oni koji su odgovorili s *Djelomično se slažem* i *U potpunosti se slažem*) ovu je tvrdnju prepoznalo kao moguću karakteristiku ADHD-a, no svejedno prevladavaju oni učenici koji gubljenje stvari ne pripisuju tom poremećaju.

Za tvrdnju *ADHD je isto što i poremećaj učenja*, najveći broj učenika, njih 86 (29,86 %), procjenjuje da se u potpunosti ne slaže dok se s istom tvrdnjom u potpunosti slaže 28 (9,72 %) učenika. Većina učenika u potpunosti ili djelomično razlikuje poremećaj učenja od ADHD-a dok znatno manji broj učenika u potpunosti ili djelomično poistovjećuje ta dva poremećaja. Ovi su rezultati pozitivni posebice ako se uzme u obzir činjenica da je u ispitivanju roditelja 43,9 % ispitanika reklo da su tek djelomično upoznati s tim koji poremećaji uopće ulaze u kategoriju poremećaja učenja, a tek je 31,4 % ispitanih reklo da su u potpunosti upoznati s time (Miklečić, 2016).

Jedanaesta tvrdnja glasila je *ADHD nije faza koja će se prerasti, ali uz primjeren tretman simptomi će se smanjiti* i s njom se najveći broj ispitanih učenika u potpunosti složio, njih 114 (39,58 %), a samo 9 (3,13 %) učenika u potpunosti se ne slaže. Većina učenika je svjesna kroničnosti ovog ADHD poremećaja, a slični su rezultati dobiveni istraživanjem provedenim na uzorku učitelja u kojemu je 61 % ispitanih reklo da je netočno da je ADHD stanje koje će djeca prerasti, a 21 % učitelja tu tvrdnju smatra točnom (Jurkota, 2016).

U posljednjoj, dvanaestoj tvrdnji, *Ponašanja karakteristična za ADHD su nestrpljivost, povećana tjelesna aktivnost, nepažljivost*, čak 146 (50,69%) učenika je reklo da se u potpunosti slaže s time. Ovo je jedini odgovor s kojim se složilo više od polovice ukupnog broja ispitanika. Povećana tjelesna aktivnost i nepažljivost su glavni simptomi ADHD, a nestrpljivost se veže uz impulzivnost, odnosno treći tipični simptom ovog poremećaja te ih je znatan broj ispitanih učenika prepoznao kao simptome karakteristične za ADHD.

Uvidom u prikazane rezultate vidljivo je da postoji velika disperzija rezultata na svim tvrdnjama te da učenici pokazuju nesigurnost prilikom tumačenja ponašanja koja su karakteristična za ADHD poremećaj. Utvrđena je razlika u percipiranju ponašanja osoba koje imaju ADHD i time se potvrđuje hipoteza H 4.

## Zaključak

Poremećaj pažnje/ hiperaktivni poremećaj često se javlja kod djece predškolske i školske dobi. Karakterizira ga širok spektar ponašanja koji obuhvaćaju nepažljivost, zaboravljivost, neorganiziranost, pojačanu motoričku aktivnost, impulzivne reakcije, agresivnost i slično. Sva navedena obilježja mogu znatno otežati svakodnevno funkcioniranje djeteta u društvu jer se ta ponašanja u mnogim situacijama opisuju kao neprihvatljiva. Nakon postavljanja dijagnoze ADHD-a potrebno je osigurati niz prilagodbi okoline čiji je cilj utjecati na smanjivanje simptoma koji se javljaju u ponašanju djeteta, omogućiti adekvatno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu i bolje uključivanje u vršnjačko društvo.

S obzirom na učestalost dijagnoze ADHD-a u populaciji školske djece, ovim se istraživanjem željelo ispitati koliko su djeca osnovnoškolske dobi upoznata sa specifičnostima ovoga poremećaja jer su upravo oni s tom djecom u svakodnevnoj interakciji. Rezultati istraživanja ukazuju da je većina ispitanih učenika čula za pojam ADHD-a i da djelomično razumiju taj pojam. Učenici su u velikoj mjeri iskazali nesigurnost u tumačenju pojedinih ponašanja koja su karakteristična za ADHD poremećaj.

S obzirom da u okviru Nastavnog plana i programa te Nacionalnog kurikula ne postoji edukacija koja uključuje informiranje učenika o poremećajima poput ADHD-a, učenici su pokazali zadovoljavajuće znanje o tom poremećaju. Uzmemo li u obzir činjenicu da je ADHD poremećaj koji je često dijagnosticiran i u gotovo svakom razredu postoji po jedan učenik s ADHD-om, bilo bi poželjno da se njihova znanja o istom prodube te da se razriješe dileme i nesigurnosti vezane za ta znanja.

## Literatura

- Američka psihijatrijska udruga (2014). *DSM-5 Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*, 5. Izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bartolac, A. (2013). Socijalna obilježja svakodnevnog života djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(2), 269-300.
- Bežen, A., & Reberski, S. (2014). *Teorijske osnove početnog čitanja i pisanja*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Božac, K. (2017). *Educiranost učitelja na području rada s učenicima s ADHD-om*. (Diplomski rad). Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.
- Delić, T. (2001). Poremećaj pažnje i hiperaktivnost (ADHD). *Kriminologija i socijalna integracija*, 9(1-2), 1-10.
- Hoza, B. (2007). Peer Functioning in Children with ADHD. *Journal od Pediatric Psychology*, 32(6), 655-663.

- Juretić, Z., Bujas Petković, Z., & Ercegović, N. (2011). Poremećaj pozornosti/hiperkinetski poremećaj u djece i mladeži. *Paediatrica Croatica*, 52(3), 195-201.
- Jurin, M., & Sekušak Galešev, S. (2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD) – multimodalni pristup. *Paediatrica Croatica*, 52(3), 195-201.
- Jurkota, K. (2016). *Stavovi učitelja o ADHD-u gradskom i seoskom kontekstu*. (Diplomski rad). Pula: Faluktet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.
- Kadum Bošnjak, S. (2006). Dijete s ADHD poremećajem i škola. *Metodički obzori*, 1, 113-121.
- Kocijan Hercigonja, D., Buljan Flander, G., & Vučković, D. (2004). *Hiperaktivno dijete: uznemireni roditelji i odgajatelji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kudek Mirošević, J., & Opić, S. (2011). Handling Students with ADHD Syndrome in Regular Elementari Schools. *Napredak*, 152(1), 75-92.
- Luca Mrđen, J., & Puhovski, S. (2007). *Hiperaktivno dijete*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- Miklečić, J. (2016). *Smetnje učenja i ponašanja u dječjoj dobi*. (Završni rad). Varaždin: Sveučilište Sjever u Varaždinu.
- Phelan, T. W. (2005). *Sve o poremećaju pomanjkanja pažnje*. Lekenik: Ostvarenje.
- Prpić, I., & Vlašić Cicvarić, I. (2013). Poremećaj pažnje s hiperaktivnošću (ADHD) i pridruženi neurorazvojni poremećaji. *Paediatrica Croatica*, 57(1), 118-124.
- Velki, T., & Romstein, K. (2016). Povezanost samoprocijenjenih simptoma ADHD-a s agresivnim ponašanjem i sudjelovanjem u vršnjačkom nasilju učenika osnovnoškolske dobi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(2), 30-41.
- Žic Ralić, A., & Šifner, E. (2014). Obilježja vršnjačke interakcije i iskustvo vršnjačkog nasilja kod djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 453-484.

## ADHD – What Do Primary School Students Know about It?

Marina Krakan<sup>1</sup>, Irena Klasnić<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Primary school Špansko Oranice, Zagreb

<sup>2</sup>Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

---

### Abstract

ADHD (Attention-deficit/hyperactivity disorder) is a neurodevelopmental disorder. The typical behaviour of children with ADHD includes: short attention span, excessive activity, forgetfulness, disorganisation, inadequate self-regulation, difficulties in resolving social problems, impatience, and impulsivity. Three types of ADHD are distinguished according to the symptoms that appear in child behaviour: inattentive type, hyperactive-impulsive type, and combination type. ADHD is often diagnosed only when children start school; teachers are thus the first people to recognise behaviour typical of this disorder in children. It is common for ADHD to be manifested along with other disorders, thus requiring an interdisciplinary approach. In order to ameliorate the symptoms of ADHD, the solution that currently seems to be most effective is a multimodal approach that unifies psychosocial and psychoeducational techniques with the use of medication. This paper presents the current insight into typical behaviours of children and youth with ADHD in various social contexts – family, school, and peer groups.

The basic goal of this paper is to ascertain how much elementary school students know about ADHD and the ways in which this disorder manifests. The research involved 288 students from two primary schools in Zagreb – Remete Primary School and Jordanovac Primary School. The students surveyed were in the fourth (N=109), sixth (N=118), and eighth (N=61) classes, of whom a total of 135 (47%) were boys and 153 (53%) were girls. The research was carried out in June 2018. For the purposes of this research, a questionnaire was developed to determine how familiar students were with the concept of ADHD, as well as with behaviours typical of the disorder and to obtain students' opinions about people with this disorder. The results show that students are partially aware of the concept of ADHD, and that they recognise only some behaviours typical of this disorder. Furthermore, the respondents expressed a high level of empathy and understanding towards students with this disorder.

The results obtained point to the need to additionally educate students about ADHD, as many of them interact daily with children who suffer from this disorder. This would significantly intensify and improve the quality of their relationships and functioning within the scholastic context.

**Keywords:** ADHD; attention; hyperactivity; impulsivity; students

---



# Aktivno učenje kao preduvjet cjelovitoga razvoja učenika

Nevenka Maras, Marina Đuranović, Goran Lapat

*Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu*

---

## Sažetak

Tradicionalni razredno-predmetno-satni sustav već dugi niz godina ne zadovoljava potrebe učenika niti potiče njihov cjelovit razvoj. U njemu je naglašen intelektualni aspekt djetetova razvoja dok su u velikoj mjeri zapostavljena sva druga razvojna područja. Velikom zastupljenošću formalnih znanja ne potiče se cjelovit razvoj učenika. Na nastavi učenik je uglavnom pasivan, a u znanjima koja stječe ne vidi smisao i mogućnost praktične primjene u svakodnevnom životu. Najveći izazov današnjice jest približiti školu učenicima i omogućiti im razvoj svih njihovih potencijala. Jedan od preduvjeta rješavanja ovoga kompleksnog problema je promjena načina poučavanja u školama, tj. poticanje aktivnoga učenja učenika. Aktivnim učenjem holistički se gleda na učenika te nastava postaje izazovna i zanimljiva, a znanja koja se stječu dugotrajna, smislena i upotrebljiva.

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati koliko učitelji u školama potiču aktivno učenje učenika. Istraživanje je provedeno tijekom školske godine 2016./2017. u 12 osnovnih škola na području Republike Hrvatske na uzorku od 280 ispitanika (učitelja). Rezultati istraživanja ukazuju na to da učitelji od aktivnih metoda učenja najviše koriste igru u nastavi ( $M=3,62$ ), a najmanje učenicima dopuštaju korištenje pametnih telefona (*smartphonea*) tijekom nastavnoga sata, a u svrhu traženja potrebnih informacija. Statistički značajne spolne razlike u korist ispitanica utvrđene su na četiri varijable: V2-U nastavi koristim kvizove, V6-Moji učenici sami izdvajaju ključne riječi ili sažetak, V9-Moji učenici glume određene prizore i V10-Koristim *oluju ideja* u nastavi. Također, utvrđena je i statistički značajna povezanost godina radnoga staža i varijabli: V3-Organiziram razredne debate, V7-Na sate dovodim goste (stručnjake, znanstvenike i sl.) i V8-Posjećujemo ustanove (muzeje, galerije, arhive, knjižnice i sl.) u korist ispitanika s više godina radnoga staža. Na više varijabli postoji statistički značajna razlika s obzirom na završeni fakultet, tj. postoji razlika među ispitanicima koji su završili učiteljski fakultet ili fakultet s nastavničkim usmjerenjem u odnosu na predmetne učitelje koji su završili neki drugi fakultet uz naknadnu pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku izobrazbu.

**Ključne riječi:** *aktivno učenje; škola; učenik; učitelj*

---

## Uvod

Tradicionalni razredno-predmetno satni sustav i nastava koja je usmjerena na učitelja u školstvu dominira dugi niz godina. Ovakav oblik školskoga sustava i nastave naglasak stavlja na rezultat učenja koji se uglavnom mjeri onim što učenik zna i može reproducirati. Učenik pamti naučeno znanje, no vrlo često ga ne razumije niti vidi njegov smisao i važnost. Na ovaj način učenici stječu činjenično znanje koje kasnije ne znaju primijeniti u praksi i svakodnevnom životu. Učenici su u procesu učenja pasivni, a učitelj je taj koji učenicima *prenosi i ulijeva* znanje.

U suvremenom svijetu u kojem danas živimo postojeći školski sustav i oblik nastave ne zadovoljavaju potrebe učenika niti potiču njihov cjelovit razvoj. Učenici se sve više žale na dosadu u školi, besmislenost sadržaja i neprimjerenost oblika i načina učenja i rada. Veliki izazov današnjice je prilagoditi školu potrebama učenika. Jedan od preduvjeta rješavanja ovoga problema jest promjena načina poučavanja i učenja u školama, tj. poticanje aktivnoga učenja učenika.

Aktivno učenje nije novi koncept. Njegovi korijeni sežu još od vremena Konfucija (551. – 479. pr. Kr.) koji je rekao: *Čujem i zaboravim. Vidim i sjećam se. Uradim i razumijem.* Slična stajališta zastupao je i Sokrat (470. – 399. pr. Kr.) rekavši: *Ne mogu nikoga ničemu naučiti. Mogu ga samo naučiti misliti.* (Naithani, 2008). Aktivno učenje implementirano je u konstruktivizam. U pedagoškom kontekstu značajna ličnost za formiranje konstruktivističkoga učenja i konstruktivističke nastave je John Dewey. Konstruktivizam je prepoznat i u pravcima reformske pedagogije u vidu individualiziranoga rada i samoorganizacije (Montessori, Parkhurst), iskustvenoga učenja i učenja istraživanjem (Freinet), suradničkoga učenja (Petersen, Freinet), umjetničkoga i radnoga odgoja (Gaudig, Kerschensteiner, Steiner) te situacijskoga i praktičnoga učenja (Dewey, Kerschensteiner) (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Konstruktivističko učenje može se odrediti kao konstruiranje vlastitih spoznaja i znanja na temelju vlastitih prethodnih znanja, emocija, značenja, ali u aktivnom odnosu s fizičkom i društvenom okolinom (Yilmaz, 2008, prema Matijević, Topolovčan i Rajić, 2017). Slijedeći ovaj pristup temeljen na ideji da je učenik taj koji gradi znanje, učitelji moraju preuzeti novu ulogu vođenja i stvaranja didaktičkih aranžmana koji trebaju omogućiti aktivno učenje (Niemi i Nevgi, 2014).

Glazzard, Denby i Price (2016) ističu da je aktivno učenje usko povezano s učenjem usmjerenim na učenika. Pri učenju usmjerenom na učenika, tijekom nastavnoga sata, oko 80 % vremena učenici trebaju biti angažirani, raditi i aktivno učiti, dok 20 % vremena učitelj treba davati upute i ispravljati pogreške i nesporazume. Elementi koji *pokreću* ovakav oblik učenja su:

- Kontekstualizacija – učenicima se daje kontekst za učenje ili ga oni sami stvaraju. Na ovaj način učenje postaje svrhovito i pomaže učenicima da razumiju primjenjivost znanja koje stječu.
- Komunikacija – u procesu učenja i poučavanja odvijaju se dijalozi između učenika i učitelja, kao i između samih učenika. Učenici rade u parovima i grupama i tako učenje postaje društvena aktivnost.
- Ranije stečeno znanje – nova znanja povezuju se i nadograđuju na postojeća.
- Formativno vrednovanje – koristi se radije nego sumativno. Učitelj treba potaknuti učenike na daljnji napredak.
- Diferencijacija – sva djeca nemaju jednake sposobnosti te učenicima treba ponuditi različite putove do konačnoga cilja.
- Kreativnost – važno je nastavu učiniti aktivnom i zanimljivom te poticati djecu na korištenje mašte i kreativnosti u radu.

Aktivno učenje privlači sve veću pozornost budući da predstavlja radikalnu promjenu tradicionalnoga učenja i poučavanja (Prince, 2004). Oblici riječi aktivnost poput aktivan, aktivno, aktivne danas vrlo često nalazimo u znanstvenoj literaturi koja se bavi školom, odnosno potrebom njezina mijenjanja i unapređivanja. Suvremena škola na učenika gleda kao na aktivnoga sudionika nastavnoga procesa, dok aktivno učenje Nikčević-Milković (2004) definira kao znanje kako djelotvorno učiti, kritički misliti te stvaranje potrebe za učenjem kao cjeloživotnim obrazovanjem. Uz navedenu, niz je definicija aktivnoga učenja pri čemu ga Lalović (2009) vidi kao sinonim za suvremeni pristup učenju u kojem su učenici aktivni konstruktori vlastitoga znanja. Aktivnim učenjem učenik samostalno dolazi do informacija, obrađuje ih i upotrebljava s obzirom na postavljeni cilj. Ono je smisleno, uči se putem otkrivanja pri čemu je učenik aktivan u traganju za znanjem, slobodno izlaže ideje te iznosi prijedloge i misli (Matić, 2014). Aktivno učenje je pristup učenju u kojem učenici preuzimaju odgovornost za učenje, koriste se alternativnim metodama ocjenjivanja i vrednovanja, a učenici su aktivni u svakom koraku procesa učenja (Demirci, 2006, prema Demirci, 2017). Ovo je dinamičan oblik učenja u kojem učenici intenzivno međusobno komuniciraju, ali isto tako u interakciji su i s učiteljem i s obrazovnim materijalima. Ovakav oblik učenja prilagođava se individualnim sposobnostima i mogućnostima učenika. Učenici su aktivni sudionici nastavnoga procesa – oni istražuju, promatraju i rješavaju probleme (Talaz, 2013, prema Demirci, 2017). Aktivnim učenjem razvijaju se različite vještine učenika kao što su analitičko mišljenje, rješavanje problema te meta-kognitivna znanja i vještine (Niemi, 2002; Niemi i Nevgi, 2014). Aktivno učenje potiče i razvija kreativnost učenika što je cilj obrazovanja 21. stoljeća (Chiu i Cheng, 2017; Demirci i Yavaslar, 2018).

Različiti autori predlažu različite strategije, metode i postupke kojima se može ostvariti aktivna nastava i stvoriti aktivna škola. Bognar i Matijević (2002) naglašavaju razliku između strategija učenja i strategija poučavanja prema čemu učenje predstavlja pronalazak rješenja za problem i osobnu aktivnost zaključivanja. Suprotno tome, kod poučavanja za problem se nude gotovi odgovori koji nisu stečeni vlastitom aktivnošću. Suvremene škole prema navedenim autorima u svojim strategijama naglašavaju suradničko učenje, učenje učenja, učenje otkrivanjem i rješavanjem problema te učenje praktičnih radnji koje se posljednjih godina sve više naglašavaju kao značajne. U strategije učenja koje su primjerene potrebama današnjih škola te koje osposobljavaju učenike za primjenu učinkovitih modela misaonog rada Cindrić, Miljković i Strugar (2010) navode: strategiju učenja otkrivanjem i rješavanjem problema, strategiju interaktivnoga učenja i rada na projektu, strategiju integrativnoga učenja i nastave usmjerene na djelovanje te strategije suradničkih oblika učenja, mentorskoga i timskoga rada. Prema Bognaru (2004) postupci kojima se postiže stvaralaštvo u nastavi su: oluja ideja, radionica budućnosti i scenarij. Različiti autori navode i druge postupke poput grozdova (Steele, Meredith, Temple i Walter, 2001), konceptualnih tablica, rotirajućeg pregleda, insert metode čitanja, vođenoga čitanja i Vennova dijagrama (Bjelanović Dijanić, 2012), postupak putovanja u maštu, igra uloga (Mattes, 2007), učenje putem otkrića (Piaget, prema Lalović, 2009) i dr.

Tijekom aktivnoga učenja osobito je učinkovito poticati suradničko učenje koje se može uspješno ostvariti radom u manjim skupinama (grupama) ili radom u paru. Suradničko učenje potiče i razvija akademske i socijalne vještine (Jensen, 2003), povećava učenikova postignuća, stvaraju se pozitivni i prijateljski odnosi među učenicima, potiče se prosocijalno ponašanje, učinkovitije se usvaja znanje (Johnson i Johnson, 1989; Livazović, Peko i Sablić, 2006), učenici se uče preuzimanju odgovornosti, komunikaciji i suradnji (Klippert, 2001; Johnson, Johnson i Smith, 2010). Radom u suradničkim skupinama mogu se bolje i kvalitetnije riješiti brojni socioemocionalni problemi članova grupe (Hare, 1976, prema Bašić, Hudina, Koller-Trbović i Žizak, 1994), razvijati međukulturalne kompetencije te prevladati i razbiti stereotipi (Romić, 2011). Organiziranjem suradničkoga učenja i grupnih oblika rada potiče se i tolerancija, uvažavanje različitosti te uključenost svih učenika u nastavni proces.

Sve navedeno nemoguće je ostvariti bez cjeloživotnoga učenja učenika i učitelja. Finski kurikulum, koji se među stručnjacima odgoja i obrazovanja često navodi kao vrijedan pažnje, promiče pristup kojim se prema individualnim potrebama djece odnosi kao prema integralnom dijelu zajedničkoga odnosa druge djece i odraslih (Lindberg, 2011). Tako postaje i primjer aktivnoga učenja koje

podrazumijeva i odgovarajuće strategije svojstvene suvremenoj školi i potrebama suvremenog društva.

Budući da je aktivno učenje izazov, ali i imperativ suvremene škole cilj je ovoga istraživanja ispitati učestalost korištenja pojedinih aktivnih metoda učenja u hrvatskim osnovnim školama. Naime, istraživanjem se željelo saznati koje metode aktivnoga učenja učitelji u hrvatskim osnovnim školama najviše primjenjuju, a za koje se možda ne smatraju dovoljno kompetentnim te ih primjenjuju manje. Zanimalo nas je i postoji li povezanost između godina radnoga staža ispitanih učitelja i primjene određenih aktivnih metoda učenja. Nadalje, željelo se saznati postoje li spolne razlike među učiteljima u učestalosti primjene pojedinih metoda aktivnoga učenja. Budući da u hrvatskim osnovnim školama mogu raditi djelatnici koji su završili fakultete s nastavničkim usmjerenjem, ali i oni koji to nisu uz uvjet polaganja pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke skupine predmeta zanimalo nas je postoji li razlika u primjeni aktivnih metoda učenja između ove dvije grupe djelatnika (one s nastavničkim i one s nenastavničkim usmjerenjem).

## **Metode**

### ***Uzorak ispitanika***

Istraživanje je provedeno tijekom školske godine 2016./2017. u 12 osnovnih škola na području Sisačko-moslavačke, Međimurske, Varaždinske i Splitško-dalmatinske županije te Grada Zagreba (Republika Hrvatska). U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne nastave (N=123; 43,9 %) i učitelji predmetne nastave (N=157; 56,1 %). Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno.

### ***Uzorak varijabli***

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik koji se sastojao od 15 čestica na 5 stupanjskoj skali ordinalnog tipa, negativno polarizirana (smjer skale) s vrijednostima: 1-nikad, 2-rijetko, 3-ponekad, 4-često, 5-vrlo često. Upitnik je nastao na temelju proučene znanstvene literature (Bjelanović Dijanić, 2012; Bognar, 2004; Klippert, 2001; Lalović, 2009; Mattes, 2007) kao i na temelju osobnoga iskustva istraživača budući da su svi dugi niz godina radili kao učitelji razredne nastave.

## Rezultati

Osnovni deskriptivni pokazatelji prikazani su u tablici 1.

**Tablica 1.** Deskriptivna statistika

	N	Raspon	Min	Max	AS		SD		Asimetrija		Spljoštenost	
					St. pog.	St. pog.	St. pog.	St. pog.	St. pog.	St. pog.		
v1	280	4	1	5	2,62	,067	1,123	-,060	,146	-1,004	,290	
v2	280	4	1	5	3,08	,047	,788	-,191	,146	,815	,290	
v3	280	4	1	5	2,72	,051	,856	-,019	,146	,203	,290	
v4	280	3	1	4	1,47	,048	,798	1,627	,146	1,738	,290	
v5	280	4	1	5	2,84	,056	,944	-,233	,146	-,096	,290	
v6	280	4	1	5	3,37	,051	,862	-,415	,146	,316	,290	
v7	280	3	1	4	1,84	,050	,845	,557	,146	-,740	,290	
v8	280	4	1	5	2,88	,057	,958	-,149	,146	-,300	,290	
v9	280	4	1	5	3,07	,071	1,186	-,269	,146	-,751	,290	
v10	280	4	1	5	3,45	,056	,934	-,256	,146	-,237	,290	
v11	280	4	1	5	3,47	,052	,863	-,153	,146	-,193	,290	
v12	280	4	1	5	3,62	,052	,875	-,452	,146	,274	,290	
v13	280	4	1	5	3,42	,043	,714	-,048	,146	,062	,290	
v14	280	4	1	5	2,79	,051	,847	,052	,146	,041	,290	
v15	280	4	1	5	3,51	,047	,781	-,115	,146	-,153	,290	
Valid N	280											

Legenda: v1- Moji se učenici tijekom nastave koriste internetom u pronalaženju potrebnih informacija; v2- U nastavi koristim kvizove; v3- Organiziram razredne debate; v4- Učenici koriste *smartphone* tijekom nastave za traženje potrebnih informacija; v5- Moji učenici sudjeluju u pedagoškim radionicama; v6- Moji učenici sami izdvajaju ključne riječi i/ili sažetak; v7- Na sate predavanja dovodim goste (stručnjake, znanstvenike, umjetnike...); v8- Posjećujemo ustanove (muzeje, galerije, arhive, knjižnice...); v9- Moji učenici glume određene prizore; v10- Koristim *oluju ideja* u nastavi; v11- Moji učenici prezentiraju sadržaje drugim suučenicima; v12- Koristim igru u nastavi; v13- Učenici istražuju probleme; v14- Organiziram rad na projektima; v15- Koristim grupni oblik rada.

Kao što je vidljivo iz navedene tablice (tablica 1) najvišu aritmetičku sredinu ima varijabla v12 (Koristim igru u nastavi;  $M=3,62$ ) što ukazuje na to da ispitanici od svih navedenih metoda aktivnoga učenja najučestalije koriste igru kao metodu aktivnoga učenja. Jedan od razloga povećane prevalencije navedene

metode svakako može biti razvijena spoznaja učitelja o važnosti igre za cjelokupan razvitak djeteta. Igra je nerazdvojno povezana s djetetovim razvojem kao i s razvojem njegovih sposobnosti budući da je svaka djetetova razvojna faza obilježena različitim aktivnostima kojima ono isprobava svoje mogućnosti te samim time i obogaćuje svoje sposobnosti (Elkind, 2007). Jurčević-Lozanić (2005) navodi da je igra temeljna aktivnost iz koje se razvija niz djetetovih sposobnosti i vještina. Igrajući se dijete predstavlja, zamišlja, konstruira, prerađuje svoja iskustva te na taj način vlastitom aktivnošću spoznaje sebe i druge. Matijević, Bilić i Opić (2016, str. 161) smatraju da se igra može primijeniti na svim stupnjevima školovanja i u svim nastavnim područjima. Osobito je pogodna kao nastavna strategija u početnim razredima obveznoga školovanja ili u nastavnim područjima gdje je važno stjecanje socijalnih vještina. Dakle, primjena igre u nastavi ima niz pozitivnih učinaka i treba ju primjenjivati, no svakako je važno voditi računa da ona bude primjerena dobi djeteta i potrebama nastavnoga procesa.

Metoda aktivnoga učenja koju ispitanici najmanje primjenjuju u radu je učeničko korištenje pametnih telefona (*smartphonea*) u svrhu traženja potrebnih informacija tijekom nastavnoga procesa (v4; M=1,47). Dobiveni rezultat nije iznenađujući budući da znatan broj odraslih, pa tako i učitelja, ima svojevrstu bojazan od novih tehnologija te su mišljenja kako su djeca puno vještija u radu s njima. Marc Prensky (2001) u svom članku *Digital Natives, Digital Immigrants* upozorava na radikalnu promjenu učenika te na neprilagođenost današnjega odgojno-obrazovnoga sustava njihovim potrebama. Današnji učenici cijeli svoj život proveli su okruženi računalima, videoigricama, mobitelima i svim ostalim igračkama i alatima digitalnoga doba. Računalne igre, e-pošta, internet, pametni telefoni i instant poruke (*instant messaging*) sastavni su dio njihovog života. Kao rezultat okruženja u kojem žive (i njihove interakcije s tim istim okruženjem) javlja se i promjena u načinu njihovog razmišljanja i obrade informacija. Stoga, današnji učitelji, tzv. *digitalne pridošlice* trebaju naučiti komunicirati jezikom svojih učenika, tzv. *digitalnih urođenika*, jer metode poučavanja koje su oni naučili osposobljavajući se za učiteljsku profesiju svakim su danom sve manje i manje djelotvorne.

Ovakav način promišljanja zasigurno kod dijela učitelja otvara brojna pitanja o potencijalno negativnim utjecajem tehnologije na zdravlje djece i mladih, ali istovremeno i o potrebi drugačijega didaktičkog oblikovanja nastavnih sadržaja.

Vrlo nisku aritmetičku sredinu ima i varijabla v7 (Na sate predavanja dovođim goste: stručnjake, znanstvenike, umjetnike i dr.; M=1,84) što može biti pokazatelj zatvorenosti škole prema društvenoj zajednici kao i mišljenja učitelja da samo oni imaju monopol nad radom u razredu. Štoviše, pozivanje stručnjaka

različitoga profila na nastavu može ju samo osvježiti i učiniti zanimljivijom. Gosti predavači obično imaju šire znanje o nekoj temi, kako teorijsko, tako i praktično te mogu preciznije i kvalitetnije odgovoriti na brojna učenička pitanja. Osim što učenici od njih mogu čuti brojne korisne i zanimljive informacije, može se ostvariti suradnja u osmišljavanju i realizaciji projekata, a u višim razredima osnovne škole osobito mogu biti koristan izvor informacija i pomoć pri profesionalnom orijentiranju učenika. Gost predavač ne mora uvijek biti odrasla osoba, stručnjak u određenom području, nego jednostavno može biti i učenik iz višeg razreda. Marlena Bogdanović, učiteljica razredne nastave, priredila je nastavni sat učenicima drugog razreda na kojem su gosti predavači bili učenici 5. razreda. Reakcije učenika bile su vrlo pozitivne: mlađi učenici su poželjeli pripremiti jedan nastavni sat za druge učenike, učenici predavači spoznali su da nije jednostavno pripremiti zanimljiv nastavni sat, dok su oni najhrabriji priznali da im tema nije bila osobito zanimljiva, ali je bilo zanimljivo to što su sat držala druga djeca ([pogledkrozprozor.wordpress.com/2011/02/page/3/](http://pogledkrozprozor.wordpress.com/2011/02/page/3/)).

Istraživanjem se željelo vidjeti i postoje li spolne razlike u učestalosti primjene pojedinih metoda aktivnoga učenja. Budući da je riječ o disproporciji subuzoraka koji se uspoređuju za testiranja subuzoraka na zavisnim varijablama, koristio se Mann-Whitney Test (tablica 2).

**Tablica 2.** Mann-Whitney Test

	<b>SPOL</b>	<b>N</b>	<b>Prosjek ranga</b>	<b>Suma rangova</b>
<b>v2</b>	muško	42	105,01	4410,50
	žensko	238	146,76	34929,50
	Total	280		
	Total	280		
<b>v6</b>	muško	42	114,00	4788,00
	žensko	238	145,18	34552,00
	Total	280		
	Total	280		
<b>v9</b>	muško	42	91,86	3858,00
	žensko	238	149,08	35482,00
	Total	280		
<b>v10</b>	muško	42	85,85	3605,50
	žensko	238	150,14	35734,50
	Total	280		
	Total	280		

Kao što je vidljivo iz tablice 3 statistički značajne razlike u korist ženskih ispitanika utvrđene su na varijablama v2 (U nastavi koristim kvizove), v6 (Moji učenici sami izdvajaju ključne riječi i/ili sažetak), v9 (Moji učenici glume određene prizore) i v10 (Koristim *oluju ideja* u nastavi). Zbog čega su učiteljice više od učitelja usmjerene na određene oblike aktivnoga učenja nije moguće objasniti ovim istraživanjem te se javlja potreba dodatnih istraživanja kako bi se objasnili ovi rezultati.

**Tablica 3.** Smjer razlike rangova

	Asymp. Sig. (2-tailed)	Z	Wilcoxon W	Mann-Whitney U
<b>v 1</b>	,186	-1,322	5284,000	4381,000
<b>v 2</b>	<b>,001</b>	-3,459	4410,500	3507,500
<b>v 3</b>	,099	-1,651	5165,000	4262,000
<b>v 4</b>	,520	-,644	5647,000	4744,000
<b>v 5</b>	,158	-1,412	5265,000	4362,000
<b>v 6</b>	<b>,014</b>	-2,468	4788,000	3885,000
<b>v 7</b>	,879	-,152	33370,000	4929,000
<b>v 8</b>	,666	-,432	5703,500	4800,500
<b>v 9</b>	<b>,000</b>	-4,366	3858,000	2955,000
<b>v 10</b>	<b>,000</b>	-5,007	3605,500	2702,500
<b>v 11</b>	,254	-1,142	5382,500	4479,500
<b>v 12</b>	,680	-,412	5714,500	4811,500
<b>v 13</b>	,307	-1,021	32989,500	4548,500
<b>v 14</b>	,331	-,972	5464,500	4561,500
<b>v 15</b>	,826	-,220	5802,500	4899,500

$p \leq 0,05$

U istraživanju je utvrđeno postojanje statistički značajne povezanosti s obzirom na godine radnoga staža na varijablama v3 (Organiziram razredne debate), v7 (Na sate predavanja dovodim goste: stručnjake, znanstvenike, umjetnike i dr.) i v8 (Posjećujemo ustanove: muzeje, galerije, arhive, knjižnice i sl.) (**tablica 4**). Ispitanici s više godina radnoga staža imali su više procjene na navedenim varijablama, no svakako je važno napomenuti da su korelacije niske i da nije preporučljivo grupno predviđanje. Jedan od razloga što učitelji s više godina radnoga staža učestalije koriste navedene metode aktivnoga učenja svakako može



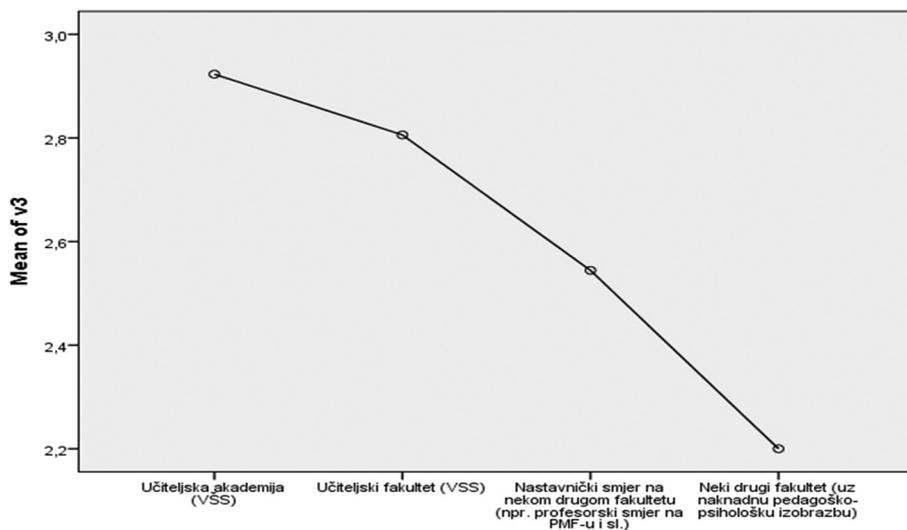
**Tablica 5.** Test homogenosti varijance

	<b>Levene Statistic</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>
<b>v1</b>	,526	3	276	,665
<b>v2</b>	,763	3	276	,516
<b>v3</b>	,965	3	276	,410
<b>v4</b>	8,080	3	276	,000
<b>v5</b>	3,906	3	276	,009
<b>v6</b>	1,818	3	276	,144
<b>v7</b>	1,360	3	276	,255
<b>v8</b>	,626	3	276	,599
<b>v9</b>	5,059	3	276	,002
<b>v10</b>	,006	3	276	,999
<b>v11</b>	1,854	3	276	,138
<b>v12</b>	4,302	3	276	,005
<b>v13</b>	1,410	3	276	,240
<b>v14</b>	4,340	3	276	,005
<b>v15</b>	2,282	3	276	,079

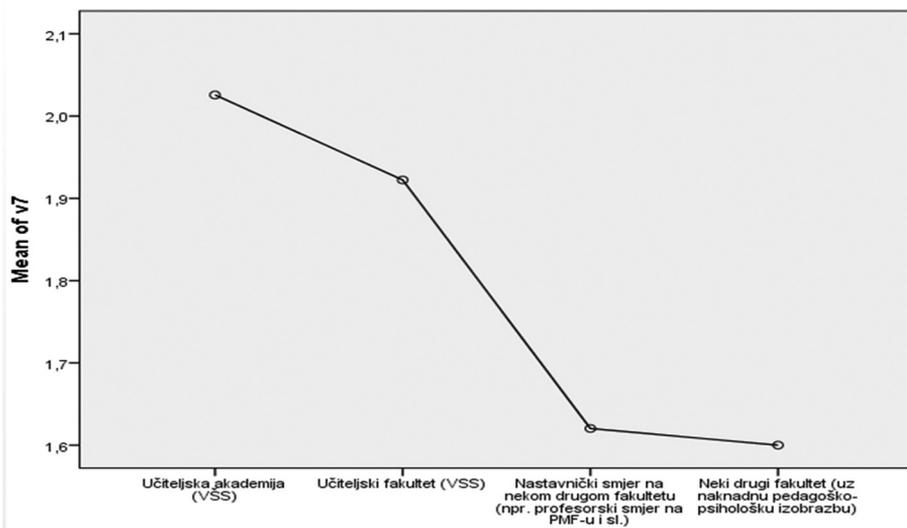
**Tablica 6.** Robust Tests of Equality of Means

		<b>Statistica</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>Sig.</b>
<b>v1</b>	Brown-Forsythe	1,019	3	137,755	,386
<b>v2</b>	Brown-Forsythe	1,770	3	175,936	,155
<b>v3</b>	Brown-Forsythe	5,923	3	165,032	,001
<b>v4</b>	Brown-Forsythe	2,278	3	82,568	,086
<b>v5</b>	Brown-Forsythe	1,861	3	118,595	,140
<b>v6</b>	Brown-Forsythe	,744	3	125,426	,528
<b>v7</b>	Brown-Forsythe	4,414	3	194,813	,005
<b>v8</b>	Brown-Forsythe	9,703	3	175,436	,000
<b>v9</b>	Brown-Forsythe	17,631	3	153,468	,000
<b>v10</b>	Brown-Forsythe	5,787	3	115,982	,001
<b>v11</b>	Brown-Forsythe	2,064	3	156,848	,107
<b>v12</b>	Brown-Forsythe	8,390	3	136,788	,000
<b>v13</b>	Brown-Forsythe	1,616	3	158,373	,188
<b>v14</b>	Brown-Forsythe	1,328	3	155,357	,267
<b>v15</b>	Brown-Forsythe	1,164	3	98,280	,327

 $p \leq 0,05$

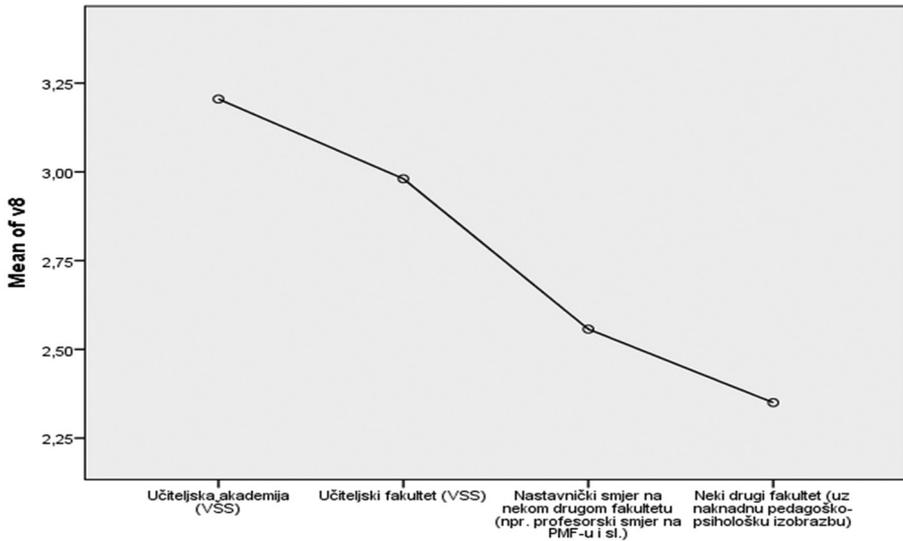


Grafikon 1. v3-Organiziram razredne debate

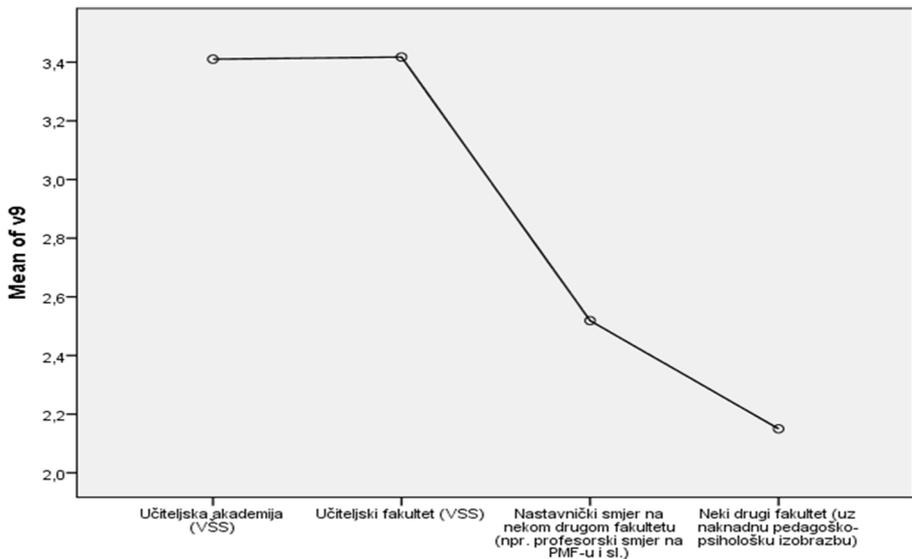


Grafikon 2. v7-Na sate predavanja dovodim goste

Dobiveni rezultati su zabrinjavajući te ukazuju na potrebu za pojačanim (i kvalitetnijim) pedagoško-psihološkim i didaktičko-metodičkim obrazovanjem učitelja koji nisu završili nastavnički smjer. Naime, u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj u predmetnoj nastavi, osim djelatnika koji su završili fakultete s nastavničkim usmjerenjem, mogu raditi i osobe koje su završile tzv. nenastavničke fakultete (npr. inženjeri i sl.) uz uvjet da su naknadno stekli

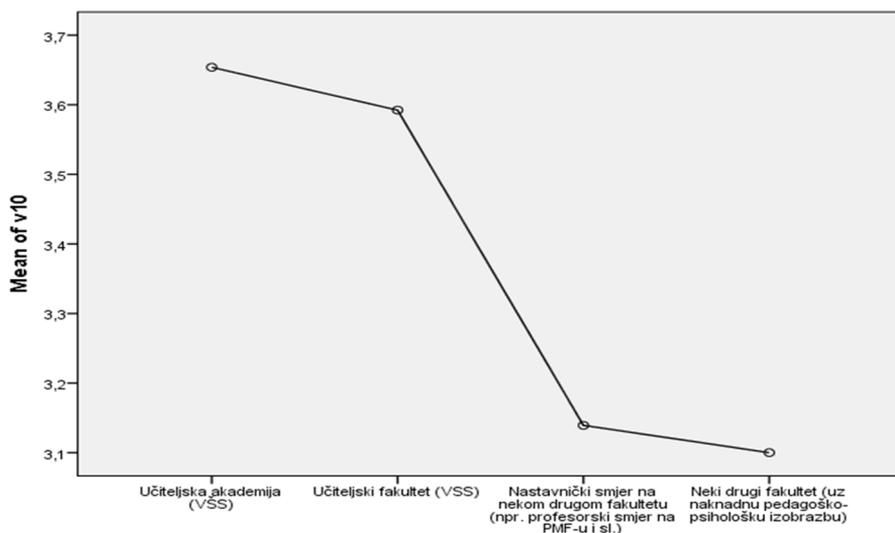


**Grafikon 3.** v8-Posjećujemo ustanove: muzeje, galerije, i sl.

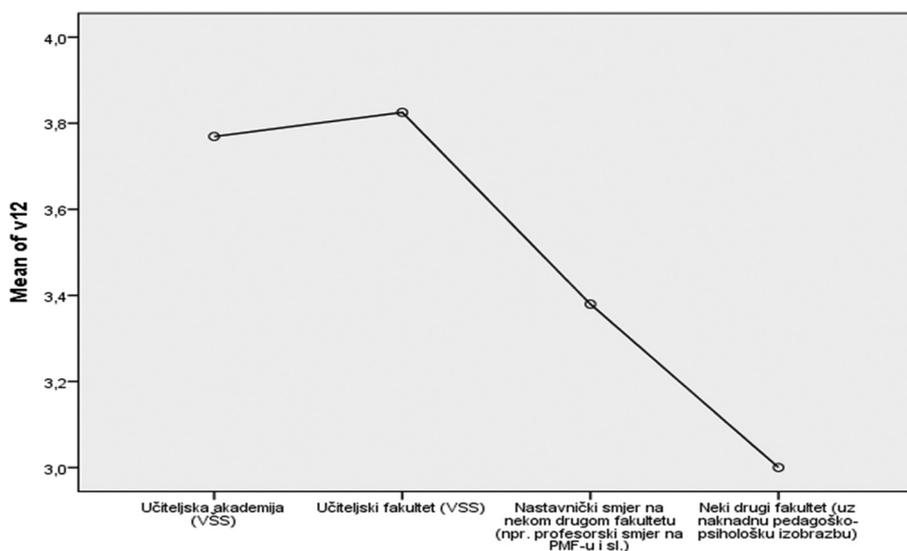


**Grafikon 4.** v9-Moji učenici glume određene prizore

pedagoško-psihološko obrazovanje. Bez obzira što su rezultati zabrinjavajući, ne bi se moglo reći da su i iznenađujući. Prije svega, može se pretpostaviti da su djelatnici koji su završili fakultete s nastavničkim usmjerenjem više motivirani za rad u školskim ustanovama nego što su to djelatnici kojima to možda nije bio prvi izbor njihova zanimanja. Stoga, se može očekivati da su djelatnici sa završenim nastavničkim usmjerenjem više zainteresirani i motivirani za



**Grafikon 5.** v10-Koristim oluju ideja u nastavi



**Grafikon 6.** v12-Koristim igru u nastavi

svoj osobni i stručni rast i razvoj. Isto tako, oni su tijekom svojega obrazovanja kontinuirano stjecali pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička znanja te proveli puno više vremena na metodičkim vježbama, individualnim i javnim nastavnim satima. Nastavničke kompetencije kompleksan su konstrukt i ne stječu se u kratkom periodu. Želimo li suvremene škole u kojima će se koristiti metode aktivnoga učenja potrebno je usmjeriti dodatnu pozornost, među

ostalim, i na učitelje koji nisu primarno odabrali nastavničke fakultete, a rade u odgojno-obrazovnim ustanovama.

## Zaključak

Odgovornost društva, a samim time i škole, prema djeci je velika. Škola se mora prilagoditi učenicima, poticati i razvijati sve njihove potencijale, omogućiti im stjecanje upotrebljivoga i praktičnoga znanja te ih pripremiti za ulazak u svijet odraslih. Jedan od prvih koraka za rješavanje ovoga kompleksnog problema je promjena u pristupima učenja i poučavanja, odnosno pomak od pasivnih k aktivnim metodama učenja.

Transformacija škola ovisi o transformaciji učitelja. Sve aktivnosti učenja u određenom smislu su aktivne, ali aktivno učenje odnosi se na razinu uključenosti učenika u odgojno-obrazovni proces. Aktivno okruženje za učenje stavlja učenika i učitelja u dinamično partnerstvo u kojem dijele zajedničku odgovornost za učenje i poučavanje. U takvom okruženju učenik uči otkrivanjem, istraživanjem, rješavanjem problema. Učenik je taj koji je odgovoran za otkrivanje, konstruiranje i stvaranje novoga znanja, dok učitelj preuzima ulogu pomagača (Bates i Townsend, 2007, prema Demirci, 2017).

Budući da aktivno učenje potiče i značajno utječe na cjelovit razvoj učenika ovim istraživanjem se željela utvrditi prevalencija korištenja pojedinih aktivnih metoda učenja s ciljem poticanja i osposobljavanja učitelja za primjenu onih metoda koje rijetko ili nikada ne koriste, a koje mogu nastavu učiniti zanimljivijom i primjerenijom djeci. U budućim istraživanjima bilo bi zanimljivo ispitati omjer korištenja aktivnih i pasivnih metoda učenja kako u osnovnim tako i u srednjim školama te istražiti koje to aktivne metode učenja dominiraju u srednjim školama u odnosu na one u osnovnim. Nadalje, na problem spolne razlike u korištenju aktivnih metoda učenja nismo bili u mogućnosti dati odgovor te se nameće potreba daljnjih istraživanja ove tematike.

## Literatura

- Bašić, J., Hudina, B., Koller-Trbović, N., & Žižak, A. (1994). *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima: priručnik za odgajatelje i stručne suradnike u predškolskim ustanovama*. Zagreb: Alinea.
- Bjelanović Dijanić, Ž. (2012). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogleđi*, 19(1), 163-179.
- Bogdanović, M. (27. veljače 2011). *Jedan nastavni sat o sigurnosti na internetu /online/*. Retrieved on 4th October 2017 from <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2011/02/page/3/>

- Bognar, B. (2004). Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. *Napredak*, 145(3), 269-283.
- Bognar, L., & Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Chiu, P. H. P., & Cheng, S. H. (2017). Effects of active learning classrooms on student learning: a two-year empirical investigation on student perceptions and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 269–279.
- Cindrić, M., Miljković, D., & Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Demirci, C. (2017). The Effect of Active Learning Approach on Attitudes of 7th Grade Students. *International Journal of Instruction*, 10(4), 129-144.
- Demirci, C., & Yavaslar, E. (2018). Active learning: let's make them a song. *Cypriot Journal of Educational Science*, 13(3), 288-298.
- Elkind, D. (2007). *The power of play-learning what comes naturally*. Philadelphia: Da Capo Press.
- Glazzard, J., Denby, N., & Price, J. (2016). *Kako poučavati: priručnik za odgojitelje, učitelje i nastavnike*. Zagreb: Educa.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jurčević-Lozanić, A. (2005). *Izazovi odrastanja*. Petrinja: Visoka učiteljska škola Petrinja.
- Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola: Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Lindberg, P. (2011). Kurikulum ranog odgoja i obrazovanja u Finskoj. *Djeca u Europi*, (1/2), 16-17.
- Livazović, G., Peko, A., & Sablić, M. (2006). Suradničko učenje u mladoj školskoj dobi. *Život i škola*, 52(15-16), 17-28.
- Matić, T. (2014). *Metode aktivnog učenja u razrednoj nastavi*. (Diplomski rad). Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Matijević, M., Bilić, V., & Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M., Topolovčan, T., & Rajić, V. (2017). Teacher Assessment Related to the Use of Digital Media and Constructivist Learning in Primary and Secondary Education. *Croatian Journal of Education*, 19(2), 563-603.
- Mattes, W. (2007). *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Naithani, P. (2008). *Higher education in the twenty-first century: issues and challenges*. London: Taylor&Francis Group.
- Niemi, H. (2002). Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763-780.

- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.
- Nikčević-Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola*, 50(2), 47-54.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A Review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Romić, S. (2011). Isti u različitim. *Školske novine*, 21, 10-11.
- Steele, J. L., Meredith, K.S., Temple, C., & Walter, S. (2001). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje, vodič kroz projekt (I-VIII)*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Topolovčan, T., Rajić, V., & Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava: teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

## Active Learning as a Precondition for Complete Development of Students

Nevenka Maras, Marina Đuranović, Goran Lapat

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

---

### Abstract

The traditional system, which has combined classes, subjects and lessons for many years does not meet the needs of students anymore, nor does it encourage their overall development. It emphasizes the intellectual aspect of child development, while all other areas of development are largely neglected. The great representation of formal knowledge does not encourage the full development of students. In the class, the student is mostly passive; he is not able to see the meaning in and the possibility of practical application of the knowledge he acquires in school in everyday life. The biggest challenge today is to bring the school closer to the students and to enable them to develop all their potentials. One of the prerequisites for solving this complex problem is the change in the way the teaching process is conducted in schools, in order to encourage active learners' learning. Active learning offers a holistic view of students, teaching becomes challenging and interesting, and the knowledge gained is long-lasting, meaningful and useful.

The aim of this study was to examine how many teachers in schools encourage active learning of students. The research was conducted during the school year 2016/2017 in 12 primary schools in the Republic of Croatia on the sample of 280 respondents (teachers). The results indicate that, of all active learning methods, teachers use game-based learning the most ( $M=3.62$ ), whereas they allow smartphone usage the least during class, and for the purpose of seeking out necessary information only. Statistically significant gender differences that favoured female respondents were found in four variables ( $V2 - I use quizzes in class$ ,  $V6 - My students identify key words or write summaries by themselves$ ,  $V9 - My students act out certain scenes$  and  $V10 - I use brainstorming in class$ ). Furthermore, statistically significant relationship was found between years of work experience and variables ( $V3 - I organize class debates$ ,  $V7 - I bring guests [experts, scientists, etc.] into class$ , and  $V8 - We visit institutions [museums, galleries, archives, libraries, etc.]$ ), in favour of the respondents with more years of experience. There is a statistically significant difference in the number of variables with respect to the completed faculty, i.e., there is a difference between the respondents who have completed a faculty of teacher education or a faculty with a teacher orientation in comparison with the subject teachers who have completed some other college with subsequent pedagogical-psychological and didactic-methodological training.

**Keywords:** *active learning; school; students; teachers*

---

# Kompetencije odgojitelja u poticanju dječjega jezičnog razvoja

Katarina Matijević<sup>1</sup>, Petra Gotal<sup>2</sup>, Daria Tot<sup>3</sup>

<sup>1</sup>POU Hrvatski dom Petrinja

<sup>2</sup>Dječji vrtić Lojtrica, Velika Gorica

<sup>3</sup>Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

---

## Sažetak

U razvoju jezičnih vještina djece osobito se ističe uloga odgojitelja (ECCE Study Group, 1997; Strohmer i Mischo, 2015). Stoga je cilj ovoga rada ispitati znanja o razvoju i poticanju razvoja jezika i jezičnih vještina kod odgojitelja. U kvantitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je 157 odgojitelja s područja Republike Hrvatske. Korišten je mjerni instrument "Fragebogen zum Wissen über Sprache" (Strohmer, Mischo, 2015) – Upitnik za procjenu znanja o razvoju jezika i govora. Rezultati ukazuju da je razina znanja ispitanika na korištenoj mjernoj skali oko 60 %. Sveukupno, rezultati upućuju na nezadovoljavajuću razinu stručnosti ispitanika (populacija odgojitelja) u naobrazbi o razvoju i poticanju razvoja jezika, što je znanstveno i politički poželjno prema ECCE Study Group (1997). Naime, na devet varijabli ispitanici nisu ostvarili rezultat od 50 % točnih odgovora, usprkos relativno velikom broju ispitanika s visokom stručnom spremom te ispitanicima s dodatnim edukacijama iz područja razvoja jezika i govora. U svrhu dublje analize kvantitativnoga dijela istraživanja, provedeni su polustrukturirani intervjui. Rezultati istraživanja upućuju na potrebu pravovremenoga inicijalnog, kao i kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja za stjecanje specifičnih kompetencija odgojitelja. Također je moguće razmotriti potrebu za uvođenjem sličnih koncepata i sadržaja (kolegija) isključivo ove tematike na studijima za obrazovanje odgojitelja u Republici Hrvatskoj.

**Ključne riječi:** *odgojitelji; poticanje razvoja govora; poticanje razvoja jezika; uočavanje odstupanja u razvoju jezika i govora; znanje odgojitelja o razvoju jezika i govora*

---

## Uvod

Poznato je da kvaliteta ranoga odgoja utječe na različite razvojne ishode djece pa tako i na vještine jezičnoga izražavanja i govornoga razvoja (Burchinal i sur., 2000; ECCE Study Group, 1997; Sylva i sur., 2004). Istovremeno, istraživanjima se nastoje dokazati i osvijestiti promijenjene uloge odgojitelja u stalnim društvenim promjenama (Michel, Ofner i Thoma, 2014; Petrović-Sočo, Slunjski i Šagud, 2005; Strohmer i Mischo, 2015). Neizbježne društvene promjene često rezultiraju pokretanjem donošenja raznih akata i strategija koje se bave upravo tematikom poticanja i podrške djetetova razvoja od najranije dobi. Jedan od takvih dokumenata je i Lisabonski sporazum (2007), prema kojem svaka europska zemlja treba razvijati i implementirati sveobuhvatan akcijski plan za promociju mentalnoga zdravlja kao što je razvoj jezika i govora.

Odgovorna društva svoja nastojanja, uz rješavanje konkretnih problema, usmjeravaju i na prevenciju. Koncepti urednoga razvoja, kao i rizičnih čimbenika, predstavljaju osnovne smjernice u prevenciji koja se temelji na razvoju. Zato je od iznimne važnosti da odgojitelji posjeduju znanja, vještine i sposobnosti koje će im omogućiti da u radu s djecom rane i predškolske dobi budu kompetentni, između ostaloga, u prepoznavanju urednoga razvoja govora i jezika, kao i u prepoznavanju onoga što ne slijedi razvojnu liniju u skladu s kronološkom dobi djeteta. Za stjecanje takvih znanja i kompetencija odgojiteljima je potrebno odgovarajuće poučavanje tijekom inicijalnoga obrazovanja kao i precizno osmišljen sustav trajnoga profesionalnoga usavršavanja u ključnim područjima.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj (2010) naglašava individualizirani pristup i podršku sukladno potrebama, interesima i sveukupnom razvoju svakog pojedinoga djeteta. Logično je kako ciljeve nacionalnoga obrazovanja nije moguće postići bez evaluacije i odgovornosti za postignute rezultate onih koji te ciljeve u predškolskim ustanovama trebaju konkretizirati i ostvariti. Također, prema naputcima Europske komisije (2014), obveza osiguravanja visoke kvalitete obrazovanja i skrbi u ranom djetinjstvu može omogućiti osnaživanje sve djece da ostvare svoje potencijale u razvoju. Već samim detektiranjem odstupanja od urednoga razvoja, djeci bi bilo omogućeno pravovremeno upućivanje na adrese odgovarajućih stručnjaka kao i rana intervencija i rehabilitacija prije djetetova polaska u školu. To bi doprinijelo kvaliteti inkluzivnoga odgoja i obrazovanja u vrtićima.

## **Cilj i problemi istraživanja**

Cilj istraživanja bio je ispitati znanja o razvoju i poticanju razvoja jezika i jezičnih vještina kod odgojitelja te dobiti detaljniji uvid u individualnu percepciju odgojitelja o vlastitom znanju i kompetencijama kao i raznim aspektima koji se odnose na stjecanje i usavršavanje znanja i kompetencija.

### ***Problemi i hipoteze***

Prvi istraživački problem bio je ispitati razlike u znanju o razvoju jezika i govora kod odgojitelja u RH ovisno o sociodemografskim determinantama (dob, spol, stručna sprema) i stručnom usavršavanju na varijabla mjerne skale. Veza- no uz ovaj istraživački problem, postavljena je hipoteza da postoje statistički značajne razlike u razini znanja o razvoju jezika i govora među odgojiteljima u odnosu na sociodemografske determinante: dob, razina stručne sprema i profesionalno usavršavanje.

Drugi istraživački problem bio je ispitati može li se kroz procjenu znanja o razvoju jezika i govora predvidjeti samoprocijenjeno znanje u razvoju govora i jezika. Ovo pitanje veže se uz hipotezu da je razina znanja odgojitelja u području razvoja jezika i govora prediktor njihove samoprocijenjene razine znanja u području razvoja govora i jezika.

Treći istraživački problem odnosi se na detaljniji uvid u individualnu percepciju odgojitelja o vlastitom znanju i kompetencijama kao i raznim aspektima koji su povezani s njihovim stjecanjem i usavršavanjem. U tu svrhu definirana su istraživačka pitanja o procjeni znanja i kompetencija odgojitelja o razvoju i poticanju razvoja jezika i govora, njihovim iskustvima u praksi te mišljenju o mogućem uvođenju novih strategija u formalno obrazovanje i kontinuirano profesionalno usavršavanje u području razvoja jezika i govora.

## **Metode istraživanja**

### ***Ispitanici***

U kvantitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je 157 odgojitelja s područja RH. Od toga je 144 ispitanika bilo ženskoga roda (91,7 %), a 13 ispitanika (8,3 %) muškog roda.

Prema stupnju obrazovanja bilo je 7 ispitanika (4,5 %) sa srednjom stručnom spremom, 79 ispitanika (50,3 %) s višom stručnom spremom te 71 (45,2 %) ispitanik s visokom stručnom spremom.

Prema kriteriju dodatnih edukacija bilo je 104 ispitanika (66,2 %) koji do sad nisu pohađali edukacije iz područja razvoja jezika i govora, te 53 ispitanika (33,8 %) koji su pohađali takve edukacije.

Prema dobi, ispitanici su podijeljeni u tri skupine (do 30 godina, od 31 do 50 godina te iznad 50 godina): 49 (31,2 %) ispitanika je mlađe od 30 godina, 83 ispitanika je u skupini od 31 do 50 godina (52,9 %), dok je 25 ispitanika (15,9 %) starije od 50 godina.

U kvalitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je 10 odgojiteljica. Uz njihov pristanak, intervjui su snimani, a zatim su pomoću audiozapisa rađeni originalni transkripti koji su kasnije pripremljeni za obradu. Odgojiteljice su u dobi između 23 i 59 godina ( $M=44,5$ ,  $SD=11,8$ ), a godine radnoga iskustva odgojiteljica kreću se između 1 i 40 godina ( $M=20,9$ ,  $SD=14,8$ ).

Prema stupnju obrazovanja bio je samo jedan ispitanik sa srednjom stručnom spremom, 2 ispitanika s visokom stručnom spremom te 7 ispitanika s višom stručnom spremom. Prema kriteriju dodatnih edukacija, samo jedna odgojiteljica nije pohađala edukacije iz područja razvoja jezika i govora, što možemo objasniti vrlo kratkim vremenom provedenim u praksi. Sveukupno 9 ispitanika je pohađalo takve edukacije unutar i izvan ustanove ranoga odgoja.

### ***Instrumenti i postupak istraživanja***

U istraživanju su korištene kvantitativne i kvalitativne metode istraživanja. U kvantitativnom dijelu istraživanja primijenjen je mjerni instrument *Fragebogen zum Wissen über Sprache* (Strohmer, Mischo, 2015), odnosno Upitnik za procjenu znanja o razvoju jezika i govora. Upitnik ima 33 čestice koje procjenuju znanja odgojitelja u sljedećim područjima:

- osnovni jezični pojmovi – 7 čestica (npr. “Izgovorene riječi ‘mačke’ i ‘tačke’ razlikuju se u samo jednom glasu, ali ipak imaju potpuno različita značenja. Kako se zove jedinica govora po kojoj se one međusobno razlikuju? idiom, leksem, semem, fonem”)
- gramatika hrvatskoga jezika – 7 čestica (npr. “U kojem je padežu riječ ‘dar’ u rečenici ‘Dao joj je dar’? u nominativu, u genitivu, u akuzativu, u prošlom vremenu”)
- razlike između stranoga i jezika manjine te hrvatskog jezika- 2 čestice (npr. “Hrvatska abeceda ima više slova od romske abecede. Da; romska abeceda ima 37 slova, što je više od hrvatske; Romi nemaju abecedu; romski jezik se ne smatra jezikom”)
- razvoj jezika i jezičnih vještina djeteta – 7 čestica (npr. “Do koje se kronološke dobi tolerira zamjena/supstitucija suglasnika ‘k’ suglasnikom ‘t’?”)

- (npr. 'tuća' umjesto 'kuća') Do otprilike godinu i pol, Do približno 3 godine, Do približno 4,5 godine, Do približno 6 godina")
- prepoznavanje poteškoće u razvoju jezika i govora – 7 čestica (npr. "Što od navedenog NIJE simptom mucanja? poteškoće u pronalaženju riječi; ponavljanje zvukova, slogova ili kratkih riječi; produljenje određenih glava; blokade prije i za vrijeme izgovora 'kritičnih' riječi")
  - poticanje razvoja jezika i govora – 3 čestice ( npr. "Što se općenito preporučuje, odnosno kako odrasla osoba treba reagirati na djetetovu pogrešnu izjavu? Izravnim ispravljanjem; Prijateljskim savjetom da se ispravi greška; Neizravnim ispravljanjem, odnosno primjerenim uzorom; Trebamo glumiti da ne razumijemo dijete tako da ono ponovi izjavu")

Među četiri ponuđena odgovora, samo je jedan točan odgovor. U četiri čestice tražilo se nabranje točnih odgovora.

Na početku upitnika od ispitanika se tražilo da linearnim mjerilom od 1 do 10 procijene svoju razinu znanja o razvoju i poticanju razvoja jezika i govora kod djece rane i predškolske dobi (gdje 1 označava uopće nisam upoznat/upoznata s tematikom, a 10 označava potpuno sam upoznata/upoznat s tematikom), čime bi se mjerila zavisna varijabla "samoprocjena odgojitelja o vlastitim kompetencijama o poznavanju razvoja jezika i govora". Pitanje je glasilo "Kakvo je Vaše znanje o području razvoja i poticanja razvoja jezika i govora?"

Kvalitativna analiza doprinijela je boljem razumijevanju stavova odgojitelja u odnosu na vlastita znanja i kompetencija o razvoju i poticanju razvoja jezika i govora kod djece predškolske dobi. Prethodnim kvantitativnim dijelom nastojao se izbjeći mogući utjecaj pristranosti istraživača u kvalitativnom dijelu istraživanja. Prednost kvalitativne analize je njezina sposobnost da "bez premca predstavlja uvjerljive argumente o tome kako stvari funkcioniraju u određenim kontekstima" (Mason, 2002, str. 1). Takav pristup omogućuje dublji i temeljitiji uvid u istraživanu problematiku, s fokusom na interpretacije i perspektive sudionika istraživanja (Sladović, Kregar Orešković i Vejmela, 2007). U sklopu kvalitativnoga dijela istraživanja korišten je polustrukturirani intervju. Jedna od značajnijih prednosti metode polustrukturiranoga intervjua je stvaranje uzajamnosti između osobe koja provodi intervju i ispitanika pri čemu je omogućeno da se na temelju odgovora ispitanika improviziraju dodatna pitanja kako bi se proširio kontekst istraživačke teme (Hardon, Hodgkin i Fresle, 2004).

Protokol za intervju sastojao se od pitanja otvorenoga tipa organiziranih u četiri cjeline: (1) Znanja odgojitelja o razvoju jezika i govora, (2) Samoprocjena znanja i kompetencija o razvoju i poticanju razvoja jezika i govora, (3) Iskustva iz prakse i (4) Stavovi odgojitelja o unapređenju kvalitete rada. Analiza je provedena tako što su induktivnim procesom dodjeljivani kodovi odgovorima odgojitelja, prema spomenutim cjelinama. Nakon pažljive analize podataka

odgovori su razvrstani u odgovarajuće kategorije. Zabilježene su sličnosti i razlike u skupu podataka, nakon čega su sažete ključne značajke podataka i identificirane relevantne teme vezane uz istraživačka pitanja. U radu su prikazani neki ilustrativni iskazi.

Kombiniranje kvantitativne i kvalitativne metode omogućilo je sagledavanje različitih perspektiva u analiziranju istoga fenomena. Budući da je za mjerenje glavnih varijabli istraživanja korišteno više od jednog instrumenta, kao najprikladniji način odgovaranja na istraživačka pitanja primijenjena je metoda triangulacije (Denzin, 1970).

## Rezultati i rasprava

### *Kvantitativna analiza*

Kolmogorov-Smirnovljevi test koristio se da se prikaže normalnost distribucije. U ovome slučaju pretpostavka o normalnosti distribucije nije potvrđena te su se podaci obrađivali neparametrijskim postupcima.

Za procjenu pouzdanosti korištene mjerne skale u ovome radu koristila se metoda unutarnje konzistencije i Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti. Cronbachova alpha iznosi 0,73 što pokazuje prihvatljivu pouzdanost i unutrašnju suglasnost skale za ovaj uzorak.

Ukupan rezultat svih ispitanika na procjeni znanja je 60 %, što nam ukazuje na činjenicu da je razina znanja ispitanika tek na minimalnoj razini stručnosti u naobrazbi o razvoju i poticanju razvoja jezika. Međutim, na devet varijabli ispitanici nisu ostvarili rezultat od 50 % točnih odgovora, usprkos relativno velikom broju onih s visokom stručnom spremom i dodatnim edukacijama.

Pri samoprocjeni znanja i vještina u području razvoja i poticanja razvoja jezika i govora ispitanici su označavali svoje mišljenje o vlastitim znanjima i sposobnostima na skali od 1 do 10, gdje 1 označava potpunu nepoznanicu, a 10 da su potpuno upoznati s temom (**tablica 1**).

Varijable na kojima su ispitanici postigli najlošije rezultate, odnosno, ona područja koja zahtijevaju posebnu pažnju u budućnosti te plan za osnaživanje odgojitelja u tim područjima su: poznavanje lingvistike (51 ispitanik/ 32,7 % odgovorio je točno), morfo-sintaktička znanja (72 ispitanika/ 45,9% odgovorili su točno), semantička znanja (63 ispitanika/ 40,1 % točnih odgovora), znanje o naglascima (54 ispitanika/ 34,4 % odgovorili su točno), usporedba hrvatskoga jezika s jezikom manjine, tj. romskim jezikom (59 ispitanika/ 37,6 % odgovorilo je točno), poteškoće u razvoju pravilnoga izgovora, tj. supstitucija /k/ sa /t/ (66 ispitanika/ 42 % odgovorilo je točno), uopćavanje jezičnih pravila (67 ispitanika/ 47,7 % odgovorilo je točno), pojava dvočlanoga i tročlanoga

**Tablica 1.** Odgovori odgojitelja na varijabli samoprocjene o znanjima i vještinama u području razvoja i poticanja razvoja jezika i govora

Samoprocijena znanja i vještina u području razvoja i poticanja razvoja jezika i govora*	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
1	1	0,6 %
2	14	8,9 %
3	0	0 %
4	32	20,4 %
5	33	21 %
6	37	23,6 %
7	22	14 %
8	13	8,3 %
9	1	0,6 %
10	4	2,5 %

\* (1 – potpuna nepoznanica, 10 – potpuno upoznat/a s temom)

izraza kod djece (76 ispitanika/ 48,4 % odgovorilo je točno), kriteriji kvalitete standardiziranih mjerenja razvoja jezika i govora (74 ispitanika/ 47,13 % odgovorilo je točno). Većina ovih varijabli odnosi se na uočavanje odstupanja djeteta od urednoga razvoja jezika i govora što je u praksi od iznimne važnosti za stručnjake koji rade s djetetom.

Uzorak je podijeljen u tri dobne skupine, uzevši u obzir kronološku dob tijekom početka rada odgojitelja te kronološku dob za odlazak u mirovinu. Pomoću neparametrijskoga Spearmanova koeficijenta dobila se informacija postoji li povezanost između godina života ispitanika i razine znanja o razvoju jezika i govora. Utvrđivanjem smjera veze između varijabli koje se odnose na znanje o razvoju i poticanju razvoja jezika i govora te kronološke dobi ispitanika vidljivo je da u nekoliko varijabli postoji negativna korelacija koja je u nekim slučajevima statistički značajna. Takva povezanost zapravo potvrđuje postavljenu hipotezu da postoje statistički značajne razlike u razini znanja o razvoju jezika i govora među odgojiteljima u odnosu na dob, jer se pretpostavilo da će mlađi odgojitelji pokazati višu razinu znanja na varijablama upitnika. Povezanosti između godina života i varijabli koje se odnose na poznavanje gramatike hrvatskoga jezika (pluralia tantum –  $\rho$  0,487), varijable koja se odnosi na prepoznavanje poteškoće u razvoju jezika (poremećaj razvoja jezika –  $\rho$  0,296) te varijable koja se odnosi na poticanje razvoja jezika i govora (reakcija na djetetovu pogrešnu izjavu –  $\rho$  0,024) statistički su značajne, no negativno koreliraju, što znači da su mlađi odgojitelji postigli bolje rezultate u odnosu na starije kolege. Statistički značajna pozitivna korelacija pronađena je u varijablama poredak riječi u rečenici ( $\rho$  0,318) i simptomi mucanja ( $\rho$  0,153), što govori da su stariji odgojitelji postigli bolje rezultate na navedenim varijablama. Moguće objašnjenje pokazane više

razine znanja na ovim varijablama jest iskustvo u radu koje posjeduju kronološki stariji odgojitelji.

Analizom rezultata Mann-Whitney testa utvrđena je samo jedna statistički značajna razlika između grupe starijih (ispitanici iznad 30 godina života) i mlađih odgojitelja (ispitanici mlađi od 30 godina života) i to na varijabli reakcija na djetetovu pogrešnu izjavu ( $p = 0,029$ ,  $z = -2,180$ , Mean Rank = 40,48), koja se odnosi na procjenu znanja o poticanju razvoja jezika i govora. S obzirom da je  $Z$  vrijednost u tom slučaju negativna, ovaj rezultat govori nam da su odgojitelji mlađe životne dobi pokazali više znanja na ovoj varijabli u odnosu na kolege starije kronološke dobi. Kruskal-Wallis testom utvrđena je jedna statistički značajna razlika između ispitanika podijeljenih u tri grupe po dobi (mlađi od 30 godina, od 31 do 50 godina te stariji od 50 godina) na varijabli uopćavanje jezičnih pravila ( $p = 0,035$ ,  $z = -2,572$ , Mean Rank = 70,85) koja se odnosi na razvoj jezika i jezičnih vještina.

Neparametrijskim Kruskal Wallis testom testirale su se razlike između pojedinih skupina sa srednjom stručnom spremom (SSS), višom stručnom spremom (VŠS) i visokom stručnom spremom (VSS) na varijablama za procjenu znanja odgojitelja iz područja razvoja jezika i govora. Test je ispitao i utvrdio statistički značajnu razliku između tri različite grupe ispitanika. Uzevši u obzir rezultate Kruskal Wallis testa, hipotezu da postoje statistički značajne razlike u razini znanja o razvoju jezika i govora među odgojiteljima u odnosu na raznu stručne spreme možemo djelomično prihvatiti. Hipoteza se prihvaća po varijablama koje se odnose na poznavanje osnovnih jezičnih pojmova, poznavanje razvoja jezika i jezičnih vještina, poznavanje gramatike hrvatskog jezika, poznavanje razlika između materinskoga i stranoga jezika. Kako bismo istražili koje se skupine ispitanika međusobno razlikuju, dodatno je proveden Mann Whitney test, kojim je ispitano postoji li statistički značajna razlika među skupinama sa SSS i VSS. Ispitanici s VSS pokazali su višu razinu znanja na navedenim varijablama.

Za provjeru hipoteze prema kojoj odgojitelji koji su se stručno usavršavali na području poticanja razvoja jezika i govora iskazuju statistički značajno višu razinu znanja o razvoju jezika i govora u odnosu na ostale odgojitelje koristio se Mann-Whitney test. Provođenjem Mann-Whitney testa otkrivena je statistički značajna razlika u razini znanja o razvoju jezika i govora kod odgojitelja s dodatnim edukacijama i onima bez edukacija iz toga područja. Razlike su otkrivene na varijablama bilingvizam koja se odnosi na poznavanje osnovnih jezičnih pojmova i varijabli kupka riječima, reakcija na djetetovu pogrešnu izjavu, simptomi mucanja, standardizirani test razvoja jezika koje se odnose na prepoznavanje poteškoća u razvoju jezika i govora. Dobiveni rezultati potvrđuju početnu pretpostavku i time naglašavaju važnost dodatnih edukacija. Osobito

je indikativno da su statistički značajno višu razinu znanja ispitanici s dodatnim edukacijama pokazali upravo u području prepoznavanja poteškoća u razvoju jezika i govora, što je zapravo i praktični cilj edukacija.

Kako bi se utvrdilo koje od varijabli vezane uz razinu informiranosti o znanju razvoja jezika i govora kod ispitanika mogu objasniti osnovni stupanj znanja o jeziku i govoru, koristila se regresijska analiza (gdje su nezavisne varijable, tj. varijable iz upitnika bile prediktorske, a kriterijska je varijabla bila samoprocjena odgojitelja). Regresijska analiza ukazala je na to da postoji vjerojatnost od 23,4 % ( $R = ,234$ ) da će varijable iz upitnika znanja predvidjeti samoprocijenjenu razinu znanja kod ispitanika. Kako bismo provjerili statističku značajnost ovoga modela regresijske analize, provedena je analiza varijance jednostavne linearne regresije.

ANOVA analiza ne potvrđuje statističku značajnost ovoga modela, jer  $p = 0,138$ . S obzirom da je vrijednost  $>0.05$  model regresijske analize ne dostiže statističku značajnost, tako da se ova hipoteza odbacuje.

### **Kvalitativna analiza**

Kvalitativnom analizom dobiven je dublji uvid u stavove odgojitelja u odnosu na njihova znanja i kompetencije u području razvoja i poticanja razvoja jezika i govora.

### **Znanja odgojitelja o razvoju jezika i govora**

Pitanjem u kojem se odgojitelje traži da opišu razvoj jezika i govora pokušalo se doznati nešto više o znanjima koje odgojitelji posjeduju o razvoju jezika i govora. Iskazi odgojitelja razlikovali su se u jasnoći i sadržaju i nisu odavali sigurnost u poznavanju teme. Pojedine odgojiteljice mlađe životne dobi daju konkretnije i jasnije odgovore na postavljeno pitanje u odnosu na neke odgojiteljice starije životne dobi. Razlike u izjavama odgojiteljica moguće su zbog činjenice da mlađe odgojiteljice imaju relativno svježa znanja razvoju jezika i govora, budući da su tek nedavno završile studij. U svrhu ilustrativnoga prikaza navodimo dvije izjave: “*Znam da se govorom i komunikacijom djeteta smatra već njegov prvi plač. Zatim ima ta faza kričanja, faza gugutanja, faza slogovanja i nakon toga ide onda prva riječ, holofraze, nakon toga telegrafski govor i onda sve smislene rečenice*” (odgojitelj mlađe životne dobi); “*Smatram da je jako bitna komunikacija odraslih s djecom, roditelja, baka, djedova, starijih braće, sestara. Tako isto i odnos u samom vrtiću. Mislim da moramo biti jako strpljivi, ne sami nametati djetetu odgovor, nego da i oni sami, možda ga navoditi na to, ali dati mu priliku da se on sam izražava. Ako dijete pokazuje, neverbalno se izražava, moramo ustrajati*

na tome da ga navodimo da on sam imenuje što želi" (odgojitelj starije životne dobi).

Temeljem iskaza svih intervjuiranih odgojiteljica možemo zaključiti da su njihova znanja o razvoju jezika površna i fragmentirana, što je u skladu s nalazima kvantitativnoga dijela istraživanja.

U procesu razvoja jezika i govora odgojiteljice spominju utjecaje vanjskih i unutarnjih faktora kao što su: komunikacija s roditeljima i odgojiteljima; teškoće u govoru roditelja te psihološke i individualne karakteristike djeteta. Spomenuti faktori prepoznati su i u drugim istraživanjima koja potvrđuju ulogu urođenih sposobnosti, razvijenoga govornoga i slušnoga aparata te društvenoga okruženja (interakcija s odraslima i vršnjacima) u jezično-govornom razvoju djece predškolske dobi (primjerice Šego, 2009).

### ***Samoprocjena znanja i kompetencija odgojitelja***

Generalno, odgojiteljice svoja znanja i kompetencije o razvoju i poticanju razvoja jezika i govora procjenjuju kao prosječna ("Mislim da je sasvim solidno, dobro..."; "Na skali od 1 do 5, rekla bih 3") te navode potrebu kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja kao važnoga aspekta unapređenja kvalitete rada ("Pa, uvijek se može više. Trebalo bi možda znati više o svemu tome..."; "Pa ne bi bila na odmet još neka edukacija").

Samo jedna odgojiteljica smatra da nije kompetentna. Njezin stav kao i nesigurnost u ovome području možemo objasniti time što nije izvorni govornik hrvatskoga jezika. Kao glavne izvore stjecanja znanja i kompetencija, odgojiteljice navode edukacije u ustanovi i izvan ustanove, seminare, stručne skupove, inicijalno obrazovanje i praksu.

Percepcija odgojiteljica o odstupanjima i samoprocjene kompetencija u odnosu na odstupanja značajno se razlikuju. Neke odgojiteljice navode mucanje kao najzahtjevniji oblik odstupanja s kojim bi se teško nosile zbog psihološke podloge takvoga odstupanja, za što procjenjuju da nisu dovoljno stručne ("... najteže bi se nosila s problemom mucanja, jer mucanje može imati psihološke čimbenike koji mogu to uzrokovati). Druge pak smatraju da bi se s tim istim odstupanjem uspješno nosile i to pripisuju strpljenju kao osobini ličnosti ("Pa čak da imam i dijete koje uopće ne govori mislim da mi ne bi bilo baš problem. Sigurno bih se nekako snašla").

Kao najzahtjevniji oblici navode se odsutnost govora kod djeteta, urođene teškoće (oštećenje sluha, nemogućnost reprodukcije govora, teškoće nerazumijevanja govora). Teško bi se nosile i s teškoćom razvoja govornoga aparata i disleksijom. Kao najmanje zahtjevne oblike odstupanja odgojiteljice navode

izgovor pojedinih glasova (R, L) te artikulaciju i izgovor, što se odnosi na odstupanja kod djece predškolske dobi s kojima se najčešće susreću u praksi.

### ***Iskustva iz prakse***

Odgojiteljice s više radnoga iskustva navode da su se tijekom godina susrele s brojnim odstupanjima u razvoju jezika i govora, ali ne konkretiziraju o kojim se odstupanjima točno radi. One s najdužim radnim iskustvom ističu kako je u proteklih 10-15 godina znatno porastao broj djece s teškoćama u razvoju jezika i govora, ali i da djeca danas puno teže razvijaju jezik i govor. To se može pripisati negativnom utjecaju medija i njihovoj prisutnosti u životu djece od najranije dobi. Previše vremena provedenoga uz televiziju može utjecati na jezično-govorni razvoj djece smanjenjem jezičnih sposobnosti (primjerice Šego, 2009).

Sve odgojiteljice slažu se da im je podrška specijaliziranih stručnjaka u radu s djecom koja imaju odstupanja u razvoju jezika i govora iznimno važna i potrebna. Pritom smatraju da su očekivanja od odgojitelja previsoka i iskazuju nezadovoljstvo trenutačnom podrškom stručnjaka logopeda u ustanovi. Samo jedna ispitanica na prvo mjesto stavlja važnost vlastita entuzijazma, interesa i inicijative za učenjem i razvojem kompetencija.

Pri opisivanju iskustva iz prakse i načina na koji potiču razvoj jezika i govora u skupini odgojiteljice daju prikaz raznovrsnih tehnika i metoda u radu s djecom. Postavljanjem pitanja otvorenoag tipa odgojiteljice potiču djecu na aktivno sudjelovanje, razumijevanje sadržaja te dijeljenje vlastitih iskustava i doživljaja.

### ***Unapređenje kvalitete rada – osnaživanje kompetencija***

U kontekstu razvoja znanja i osnaživanja kompetencija, odgojiteljice iskazuju potrebu za raznim oblicima profesionalnoga razvoja iz područja poticanja razvoja jezika i govora. Jednako ističu potrebu za formalnim (radionice, seminari, predavanja) i neformalnim oblicima profesionalnoga usavršavanja (zajedničke refleksije, literatura, razmjena iskustva). Odgojiteljice imaju pozitivan stav prema refleksivnoj praksi, no u razgovoru ostavljaju dojam kao da one same nemaju puno utjecaja na to te očekuju inicijativu od stručnjaka i ustanove. “*Vjerojatno bi bilo dobro da imamo neke zajedničke radionice, razmatranja ili snimanja, ako netko ima dijete s takvim poteškoćama u skupini da možemo onda zajedno raspravljati što bi i kako. Potrebno je više tih edukacija i da budu učestalije*”).

Možemo zaključiti da je odgojiteljicama potrebna pomoć i podrška specijaliziranih stručnjaka koju trenutačno ne dobivaju u dovoljnoj mjeri kao i

određenih edukacija. Međutim, postavlja se pitanje samoinicijativnoga angažmana u profesionalnom učenju odgojitelja što predstavlja poticaj za provedbu daljnjih istraživanja

U okviru uvođenja novih strategija u formalno obrazovanje budućih odgojitelja, sve ispitanice slažu se da bi uvođenje kolegija koji bi se bavio isključivo tematikom razvoja i poticanja razvoja jezika i govora bilo korisno. Doprinos potencijalnoga kolegija kvaliteti rada odgojiteljice vide prvenstveno u metodičkom pristupu. Također smatraju da studente treba odmah uvoditi u praksu i rad s djecom uz suradnju s logopedom i iskusnijim odgojiteljima. Stav jedne odgojiteljice u ovom kontekstu značajno se razlikuje od ostalih. Naime, ona primarno ukazuje na važnost razvoja govorno-jezičnih kompetencija odgojitelja, a tek potom uvođenje u metodiku rada s djecom (*"...Puno puta i sami odgojitelji ne rade, ne izgovaraju i ne govore pravilno. Znači najprije osvjestiti same odgojitelje što znači pravilan govor, što znači književni govor i onda ih uputiti u tehnike i metodiku"*).

## **Zaključna razmatranja**

Uvodno je istaknuto kako smo istraživačkoj temi pristupili s dvije različite perspektive, u svrhu temeljitijega uvida u istraživačko područje. Kvantitativnim dijelom istraživanja željelo se doći do saznanja o tome kakva je razina znanja odgojitelja (ukupan rezultat koji su odgojitelji ostvarili na mjernoj skali) u Republici Hrvatskoj o razvoju i poticanju razvoja jezika i govora kod djece, dok je kvalitativna metoda istraživanja omogućila uvid u stavove i mišljenja odgojitelja i samim time dodatno doprinijela razumijevanju istraživačke teme.

Prema rezultatima istraživanja mlađi odgojitelji pokazuju više znanja o razvoju jezika i govora u odnosu na kolege starije kronološke dobi. Hipoteza da mlađi odgojitelji pokazuju višu razinu znanja na ovome mjernom instrumentu djelomično je prihvaćena po varijablama reakcija na djetetovu pogrešnu izjavu koja se odnosi na procjenu znanja o poticanju razvoja jezika i govora i varijabli uopćavanje jezičnih pravila koja se odnose na razvoj jezika i jezičnih vještina. Regresijskom analizom nije utvrđena prediktivna vrijednost modela gdje su varijable iz upitnika mogle predvidjeti samoprocijenjenu razinu znanja kod ispitanika te se hipoteza drugog istraživačkoga problema odbacuje.

Iz kvalitativnoga dijela istraživanja doznajemo da su znanja odgojitelja o razvoju jezika i govora površna i fragmentirana, a kompetencije prosječne, što dovodi u pitanje kvalitetu poticanja razvoja jezika i govora djece u predškolskim ustanovama.

Hipoteza prema kojoj odgojitelji na višoj razini obrazovanja postižu bolje rezultate na ovome upitniku djelomično je prihvaćena po varijablama koje se odnose na poznavanje osnovnih jezičnih pojmova, poznavanje razvoja jezika i jezičnih vještina, poznavanje gramatike hrvatskoga jezika, poznavanju razlika između materinskoga i stranoga jezika. Varijable na kojima su ispitanici postigli najlošije rezultate odnose se na uočavanje odstupanja djeteta od urednoga razvoja jezika i govora, što je u praksi izuzetno važno za stručnjake koji rade s djecom.

Rezultati istraživanja također pokazuju da postoji statistički značajna razlika u razini znanja o razvoju jezika i govora kod odgojitelja s dodatnim edukacijama i onima bez edukacija iz toga područja. Ovaj rad može poslužiti kao prikaz dijela stanja o činjeničnom znanju, kompetencijama ali i stavovima odgojitelja u području razvoja jezika i govora kao smjernice za buduća istraživanja u smjeru profesionalnoga razvoja odgojitelja.

Sveukupna procijenjena razina znanja naših ispitanika je 60 %, što se u stranim istraživanjima smatra zadovoljavajućom, no ne i poželjnom razinom znanja (Michel, M. i sur., 2014).

Analizom rezultata ovoga istraživanja može se utvrditi da su odgojitelji u Republici Hrvatskoj postigli rezultate slične onima koji su dobiveni u Njemačkoj (Michel i sur., 2014; Strohmmer, Mischo, 2015), gdje su nakon toga poduzete konkretne mjere za unapređenja znanja i kompetencija odgojitelja u području razvoja i poticanja razvoja jezika i govora kod djece.

## **Literatura**

- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, 339-357.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: A source book*. Chicago, IL: Aldin.
- ECCE Study Group (1997). *European Child Care and Education Study: Cross National Analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Freie Universität Berlin.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hardon, A., Hodgkin, C., & Fresle, D. (2004). *How to Investigate the Use of Medicines by Consumers*. Amsterdam, World Health Organization and University of Amsterdam /online/. Retrieved on 12th July 2019 from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/68840>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. 2nd Edition, Sage Publication. London.

- Michel, M., Ofner, D., & Thoma, D. (2014). Early childhood educators' competences for supporting children's academic language skills in Germany. *Language Awareness*, 23(1-2), 138-156.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Retrieved on 5th May 2011 from <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>
- Petrović-Sočo, B., Slunjski, & E., Šagud, M. (2005). A new learning paradigm – A new roles of preschool teachers in the educational process. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 7(2), 329-340.
- Sladović, F. K., Kregar Orešković, K., & Vejmelka, L. (2007). Iskustvo života u dječjem domu: Kvalitativna analiza izjava mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(3), 553-578.
- Strohmer, J., Mischo, C. (2015). The Development of Early Childhood Teachers' Language Knowledge in Different Educational Tracks. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 126-135.
- Sylva, K., Meluish, E., Sammons, P., Siray, B. I., Taggart, B., & Elliot, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project (EPPE) – zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker, & H.-G. Roßbach (Eds.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar – und Primarbereich* (pp. 154-167). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-jezičnu komunikacijsku kompetenciju djece: Jezične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju. *Govor*, 26(2), 119-149.
- Treaty of Lisbon (2007). Official Journal of the European Union. C 306. Volume 50. Retrieved on 23th November 2018 from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:306:FULL&from=EN>.

## Competences of Preschool Education Teachers in Children's Language and Speech Development

**Katarina Matijević<sup>1</sup>, Petra Gotal<sup>2</sup>, Daria Tot<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>*POU Hrvatski dom Petrinja*

<sup>2</sup>*Kindergarten Lojtrica, Velika Gorica*

<sup>3</sup>*Faculty of Teacher Education, University of Zagreb*

---

### Abstract

The role of the early childhood education teacher is particularly emphasized in the development of language skills of children (Strohmer and Mischo, 2016; ECCE Study Group, 1997). Therefore, the purpose of this paper is to examine the knowledge that early childhood education experts have about the ways of developing and promoting language and language skills. "Fragebogen zum Wissen über Sprache" (Strohmer and Mischo, 2015) – Questionnaire for assessment of language and speech development was used as a measuring instrument. The participants in the study were 157 early childhood education teachers from The Republic of Croatia. The overall level of knowledge of the respondents is about 60%, which suggests that our participants might not meet the level of expertise in language development which is scientifically and politically desirable according to the ECCE Study Group (1997). In nine variables, the respondents did not cross the threshold of 50% of correct answers, despite a large number of respondents who had completed higher education, and those who had had additional education in language and speech development. In order to perform a deeper analysis of the quantitative part of the research, semi-structured interviews were conducted. The results presented in this paper point to the need for continuous professional development of the early childhood education teachers to enable them to acquire specific competences, or even to the need for introducing a course that would deal exclusively with this topic during their college education.

**Keywords:** *detecting speech and language difficulties; early childhood education teachers; encouraging language development; encouraging speech development; knowledge of language and speech development*

---



# Studija slučaja: pedagoška polazišta “malog kućnog vrtića”

**Lasta Pavić Orešković**

*Kokoda mali kućni vrtić, Drežnik Podokički*

---

## Sažetak

Prikazan je koncept novoosnovanoga malog vrtića u zakonskoj formi obrta za čuvanje djece koji može primiti dvanaestoro djece miješane dobi od navršene jedne godine do sedam godina. Obrazloženo je iz kojih je razloga vrtić smješten u kontekst vlastitoga domaćinstva odgajateljice, na selu u prirodi, dijelom iz osobnih razloga utemeljiteljice, a najvećim dijelom iz pedagoških razloga. Opisano je kako su koncept vrtića i način rada utemeljeni na filozofiji i pedagogiji Martina Bubera uz navođenje njegovih ključnih teza koje se odnose na pedagogiju i prema autoričiniom mišljenju predstavljaju ultimativne filozofske koordinate za svakog odgajatelja, odnosno učitelja. Autorica u Buberovim postulatima prepoznaje postulate waldorfske pedagogije, pa nakon svake buberovske teze opisuje kako je zamišljeno odnosni Buberov postulat oživotvoriti slijedeći načela i načine rada waldorfske pedagogije. Uporišne Buberove teze koje su ovdje izložene su: stav prema djetetu kao primarnoj potenciji i fenomenu jedinstvenosti, razvoj kreativnih snaga, instinkt stvaranja, instinkt zajedništva, poredak za razliku od uređenja opredmećenoga svijeta, življenje strasti, odgajatelj kao posrednik svijeta i uzor, poniznost, samosvijest i odgovornost odgajatelja, cjelovita životnost, učenje u pratnji činjenja, činjenje sukladno univerzalnim vrijednostima, izbjegavanje instruiranja, neizravno učenje, izbjegavanje gomilanja znanja i vještina, posredovanje društvenih ciljeva, kulture i civilizacije, interes za cjelovitu osobu djeteta, primat odgoja tzv. velikog karaktera, tj. moralno-etički odgoj, povjerenje, izbjegavanje propagande u odgoju i obrazovanju. Buber navedeno utemeljuje u filozofiji susreta, odnosa, dijaloga, što autorica pronalazi kao ozrcaljeno u filozofiji waldorfske pedagogije.

**Ključne riječi:**  *cjeloviti odgoj i obrazovanje; Martin Buber; neizravno učenje; odgoj kreativnosti; waldorfska pedagogija*

---

## Uvod

Osnovan je u zakonskoj formi obrta za čuvanje djece mali vrtić, za mješovitu skupinu djece u dobi od godine do sedam godina, pedagoški utemeljen na filozofiji i pedagogiji hebrejsko-njemačkog filozofa Martina Bubera, na načelima i kurikulumu waldorfske pedagogije te do značajne mjere u stilu šumskog vrtića. Sve skupa uklopljeno je u živuće domaćinstvo odgajateljice koja je osnivač vrtića kako bi djeca boravila u autentičnom ozračju kućanstva, kao najpoželjnijem odnosno najblagotvornijem okruženju za boravak, rast i razvoj djece rane i predškolske dobi. Naziv obrta je KOKODA MALI KUĆNI VRTIĆ. U članku su opisani osnovni pedagoški aspekti vrtića naznačeni pojmovima: “šumski”, “mali kućni”, “buberovski” te “waldorfski”. U tekstu se govori o “vrtiću”, a ne o “obrtu”, jer osim što se ovdje čuva djecu, *de facto* ih se odgaja i obrazuje, pa se *de iure* radi o obrtu, a *de facto* o vrtiću u specifičnom odgojno-obrazovnom formalno-pravnom i prostorno-tehničkom obliku.

### **Zašto vrtić u vlastitom domaćinstvu?**

Smještanjem vrtića u vlastito domaćinstvo utemeljiteljica je osigurala kvalitetne prostorne uvjete za djecu, kvadraturu unutarnjeg prostora od po 4m<sup>2</sup> po djetetu, puno prirodnih materijala u prostoru, tzv. seljački hrastov pod, drveni strop uslijed drvene etaže na nosivim gredama, velike prozore s tri strane svijeta te time puno svjetla, grijanje isključivo na kamin s vidljivom vatrom te doživljaj ulaganja cjepanica u peć pred djecom tijekom cijeloga dana, okućnica s ukrasnim vrtom, voćnjakom i povrtnjakom, zasebnu spavaću sobu uz boravak. Vrlo važno, ostankom u domaćinstvu, ona kao glavni odgajatelj pruža djeci uzor potpuno u to domaćinstvo ukorijenjene i za domaćinske poslove kompetentne osobe. Ovakvim konceptom istovremeno ostaje u svojem domu i ima priliku dočekati svoje dijete s toplim ručkom svaki dan po povratku iz škole, kao i biti u blizini dok dijete popodne piše zadaću i odmara prije večernjih slobodnih aktivnosti. Dijete se ujedno uključuje u igru s djecom upisanom u vrtić.

### **Što znači da je vrtić šumski?**

S djecom se izlazi van u svim vremenskim uvjetima, osim kad je vrijeme ekstremno nepovoljno u odnosu na mogućnosti male djece. Tijekom dana djeca borave vani minimalno četiri sata, dva ujutro, dva popodne. Od četiri, dva obroka u danu jedu vani. Prema mogućnostima djece odgajateljice ih vode u šetnju do šume i po šumi svaki dan prije podne. Ako i ostaju u vlastitom vrtu, najviše borave u dijelu koji nalikuje prirodnoj šumi. Djeca su vani u gumenim čizmama

da mogu nesmetano kročiti i po zakrčenim predjelima i gacati po lokvama i barama. Dopusšteno je valjanje, sklizanje, prljanje, zablacivanje, penjanje po stablima, gradnja skloništa od oblica (debelih grana), kopanje po zemlji i slično. Kad je kiša, izlazi se van u kišnim odijelcima, po snijegu u skafanderima i zimskim čizmama.

### ***Što znači da je vrtić mali kućni?***

Atributom "mali kućni vrtić" utemeljiteljica je htjela jasno poručiti o kakvom se konceptu radi: da se radi o vrtiću za malu skupinu djece koji funkcionira u okviru privatnoga kućanstva, odnosno domaćinstva i time je različit od vrtića koji je ustanova, odnosno institucija, bilo državna ili privatna. Ako djeca ne mogu iz bilo kojih razloga dan provoditi u vlastitoj obitelji, po mišljenju autorice najbolje sljedeće rješenje je autentično obiteljsko okruženje odgajatelja kojem su povjerena na brigu, skrb i odgoj.

U arhitektonskim uvjetima vlastita doma i vrta poduzete su prilagodbe s ciljem da se dom što više prilagodi potrebama skupini male djece koja će ondje boraviti kao u vrtiću, a da se pritom što manje inkomodira obitelj domaćina. U nekom drugom domu poduzele bi se neke druge prilagodbe. U nastavku je navedeno što je od prilagodbi učinjeno u konkretnim okolnostima. Gostinjska soba u prizemlju pretvorena je u spavaonicu za djecu zbog čega je od obližnjega stolarskog obrta naručena izrada dvanaest dječjih kreveta na kat od bukovog masivnog drva. Za krevete su naručeni pravi madraci za djecu. Soba je ukrašena nježno ružičastim zavjesama i baldahinima te maslačak žutim prekrivačima. U sobi je predviđeno mjesto za udobnu stolicu za odgajateljicu koja bdije nad djecom dok spavaju (čita ili radi ručne radove za to vrijeme uz lokaliziranu rasvjetu koja ne ometa djecu). Kupaonica u prizemlju prepuštena je djeci, na katu ostaje kupaonica za obitelj, a pri ulazu u kuću je toalet za odgajateljice i roditelje tijekom radnoga dana. Na ulaz u kuhinju koja je dio boravka postavljena je lijepa drvena ograda, ručno rađenu od ariševog masiva, premazana mješavinom lanenoga ulja i pčelinjega voska. Iste takve ograde stavljene su ispred prozora i balkonskih vrata iza kojih je velika visina prema van. Staklena vrata kamina u boravku zaštićena su ogradom po cijeloj širini i visini ložišta koju su domaćini sami dizajnirali i dali raditi po mjeri. Odrasla osoba lako otvara zaštitna vrata radi umetanja cjepanica tijekom cijeloga dana. Djeci omogućuje pristup i dodir da osjete toplinu, ali ne mogu dotaknuti staklo peći, niti se opeći. Blagovaonski stol zamijenjen je s dva manja, koji se za obiteljske objede spoje, a dok su djeca u prostoru razdvoje se i smjeste u kutove, tako da blagovaonica postaje prostor za igru. Djeca smiju koristiti jedan ili dva stola za svoje "kućice" u igri. Od stolara su naručena tri stola za djecu (za objede i aktivnosti za stolom – jedan stol

za četvero djece), a dizajnirani su tako da se slažu jedan u drugoga, pa se gurnu u nišu u blagovaonici, tako da i od njih bude oslobođen pod blagovaonice za igru. Izrađeni su od smrekove daske jer je smreka lagano drvo. I ove stolove djeca smiju koristiti u igri. Stolice za djecu također su naručene od stolara, od smrekove “gotove daske”, a dizajnirane su kao kubusi da ih djeca smiju okretati na sve strane i koristiti u igri za građu, bez opasnosti da se ozlijede pri padu na njih (nemaju noge, nego stranice). Imaju rupe u funkciji ručki, da djeca lakše njima manipuliraju. Stolice su naručene u dvije veličine, za manju i veću djecu. Dio parcele ograđen je ogradom i ulaznim vratima u dvorište. Igračke u boravku ručno su rađene od prirodnih materijala, smještene su u košare od šiblja te u kukičane košare i torbe, što sve izgleda kao ukras prostora. U boravak je smještena antikna komoda u koju su smještene slikovnice te obiteljska opremu za reprodukciju glazbe, a zvučnici sada stoje uz bok komode gdje su dovoljno zaštićeni dok djeca borave u slobodnoj igri u prostoru. Plan je zvučnike zaštititi dodatnim prenosivim drvenim kutijama s ručkama.

## **Što znači da je vrtić buberovski i da je waldorfski?**

Martin Buber izložio je na Trećoj međunarodnoj pedagoškoj konferenciji održanoj u Heidelbergu 1925. svoje stavove o odgoju i obrazovanju, koji se nisu odnosili na metodiku i poučavanje, već na pedagoški stav odgajatelja i učitelja (Weinstein, 1975, str. 29). Pedagoške stavove Buber temelji na svojoj filozofiji susreta, odnosa i dijaloga izloženoj u njegovom kapitalnom djelu “Ja i ti” (Buber, 1977).

### ***Dijete kao primarna potencija te razvoj kreativnih snaga i zajedništva***

Buber je (2002) naglasio veličinu uloge odgajatelja i učitelja te upozorio na presudnost stava prema svakom djetetu kao primarnoj potenciji koja stiže na svijet, novoti koja izranja, fenomenu jedinstvenosti, potenciji moći za obnovu i promjenu svijeta, čega odgajatelj odnosno učitelj, u svakom trenutku trebaju biti svjesni.

Da bi odgajatelji imali prostora, vremena i energije svako dijete vidjeti, doživjeti i poduprijeti kao jedinstvenu potenciju, odabrana je forma koja predviđa maksimalno dvanaestoro djece u skupini, s po dva odgajatelja koji su prisutni u svako doba.

Buber (2002) naglašava da odgoj treba prevenstveno značiti razvoj kreativnih snaga, podrazumijevajući pritom postojanje beskrajnih mogućnosti i zadatak otkrivanja beskrajnih mogućnosti. Smatra da kreativnost postoji u svakoj jedinici i postulira kultivaciju. Smatra da kreativna snaga naročito dolazi do izražaja u umjetnosti, kroz koju se potpuno očituje svima svojstvena sposobnost proizvodjenja (produktivnosti) (engl. "productivity"), pa odgoj i obrazovanje trebaju prepoznavati i razvijati te sposobnosti, biti utemeljeni na njima kao na prirodnoj aktivnosti *self-a*.

U tom smislu waldorfska pedagogija daje smjernice svojim kurikulumom i metodama kako svakodnevno živjeti s djecom umjetničke aktivnosti, u kojim intervalima kroz dan i tjedan, koje vrste umjetnosti, na koji način, prema kojim kriterijima za odabir umjetničkih sadržaja i kojih medija, a kako bi bili korišteni pedagoški i estetski oplemenjujući sadržaji i mediji, u kvantiteti i složenosti koje djecu neće preopteretiti, nego će ih vrlo postupno i nježno dovesti u dodir s umjetnošću kao takvom, tj. sa stvaranjem. Odgajatelji kao uzor sudjeluju u umjetničkim aktivnostima pred djecom i istovremeno s njima na pedagoški preporučen način po waldorfskom pristupu. Time bude i podupiru njihov unutarnji nagon za susretanje medija određene umjetnosti, za uranjanje u djelanje, za istraživanje, odnosno iskušavanje medija, za prepuštanje, pa kroz takvo iskustvo za usvajanje sposobnosti i navikavanje na bavljenje umjetničkim aktivnostima. Usredotočenost je na doživljaju, doživljaju fenomena, na proces, ne na ishod i rezultat. Iz tog razloga najčešće se postignu prekrasni ishodi, odnosno djela, a lako se shvati i to da je uživanje u procesu i fenomenu zapravo najveličanstveniji "rezultat", odnosno dobitak.

U likovnosti se njeguje slikanje mokro na mokro, kao posebno opuštajuće zbog naglašeno vodenog medija, koji k tome svojim svojstvima isključuje mogućnost pogreške. Kako god se boja otopljen u vodi razlije po mokrom papiru, nastat će lijepa, nježna tvorevina u boji, a djetetova će mašta imati prostora vidjeti u njoj prizor po vlastitoj inspiraciji i unutarnjoj potrebi, bez ograničenja čvrstim granicama npr. guste tempere, ili oštrog poteza flomastera, ili čak naoštrene obične olovke ili bojice. Kod slikanja koristi se jedna do tri osnovne boje. Slično vrijedi i za slikanje blok pastelama koje motorički njeguju hvat koji će kasnije biti upravo onakav kakav zahtijeva hvat olovke, ali će u godinama prije korištenja olovke biti primjeren zbog širokoga i mekoga traga kakvoga ostavlja na papiru, koji također uklanja mogućnost pogreške. Dijete slobodno isprobava poteze koji se nadograđuju u slojevima jedan na drugog ili jedan pokraj drugog i tvore lijepo obojanu površinu otvorenu mašti. Terapeutski učinak ima i mokro filcanje češljane prirodnim bojama bojane ovčje vune kao i oblikovanje pčelinjeg voska. Materijali su prirodni, s vrlo malo ili potpuno bez naknadne obrade. Dijete u susretu s njima i baratajući njima, uči o njima i stvara od njih.

Kroz dodir, susret i ophođenje s materijalom uči o tome kako se koji materijal ponaša. Ovdje su fizikalni i kemijski procesi lako uočljivi, za što će u školskoj dobi učiti racionalno-analitička objašnjenja, koja dijete u ovoj dobi ne bi moglo razumjeti i opteretila bi ga i moguće je da bi se razvio otpor zbog nerazumljivosti. Kako odrasla osoba pred djetetom uranja u istu umjetničku aktivnost kao uzor i dijete je motivirano uključiti se, jer želi oponašati odraslu osobu koja je uzor. Rezultat nije zadan. Bitan je proces, odnos, tj. susret s medijem, a time i s prirodom, odnosno s inherentnim poretkom svijeta s kojim se dolazi u susret kroz svojstva medija. Buber (1977), naime, ukazuje na nužnost upoznavanja kozmičkog, odnosno prirodi inherentnoga poretka, za razliku od ustrojavanja navika za "uređenje" predmetnoga svijeta bez susreta s njime.

U glazbenoj umjetnosti tijekom dana pjeva se pjesma odabrana s obzirom na trenutak godišnjih doba, i eventualno predstojeće svetkovine. Ista pjesma pjeva se u istom trenutku u danu, tijekom barem tri tjedna tematskog razdoblja, a po procjeni odgajatelja, ako je primjereno, i dulje, npr. tijekom cijeloga godišnjeg doba. Tekst mora biti literarno kvalitetan, izražen verbalno u slikama bliskim i prisposodivim djeci, profinjen, bez banalnih rima, a poželjno je da je glazba nježna, blago lepršava, pjevna, u višim tonovima, u pentatonici. Ne koristi se snimljena glazba.

Nastavno na važnost razvoja kreativnih snaga, Buber (2002) formulira dva temeljna čovjekova instinkta: instinkt stvaranja te instinkt zajedništva. Za instinkt stvaranja ističe da se ne svodi na puko zapošljavanje, odnosno aktivnost, odnosno zaokupljanje pažnje, već na istinsku potrebu sudjelovanja u preoblikovanju svijeta, u stvaranju novoga (predmeta) čega dotad nije bilo, u djelanju. Ta potreba već postoji i vidi se kod malog djeteta. Taj instinkt Buber smatra da se očituje ne kao *imati* (pohlepa), nego kao *činiti* (izražavanje sebe svijetu). Smatra da nije to ni *požuda* (zadiranje u sferu drugih), nego da je *strast*.

Slijedom učenja waldorfske pedagogije odrasla osoba je uzor u tom instinktu stvaranja, pa je odgajatelj pred djecom stalno u stavu marljivosti, smislenoga rada i izrađivanja, bilo ručnoga rada, bilo kuhanja, vrtlarenja, pospremanja ili čišćenja ili pak umjetničke aktivnosti jednakopravno i istovremeno s djecom, kako je već ranije naznačeno. Istovremeno, u svakom trenutku svojom pažnjom, odnosno usredotočenošću odgajatelj obuhvaća djecu i ono što oni trenutačno čine u blizini.

Jednako kako Buber (2002) uz stvaralaštvo vezuje strast, tako autorica i iz waldorfskih učenja zaključuje da je važno kod djeteta odgajati kapacitet življenja svojih strasti smatrajući da je to moguće prvenstveno tako da odrasla osoba kao uzor živi svoje strasti, po svim segmentima i aspektima života, uvažavajući pritom kvalitete i postulate univerzalnih vrijednosti kao kriterija.

Weinstein tumačeći Buberu smatra da je instinkt stvaranja od ogromnoga značaja za odgojno-obrazovni proces te da je nužno da ga odgajatelj, odnosno učitelj prepozna kao održivo sredstvo u odgojno-obrazovnom procesu (Weinstein, 1975, str. 33).

Međutim, Buber smatra da instinkt stvaranja nije dostatan sam za sebe, već je nužno u suzvučju s drugim temeljnim čovjekovim instinktom, a to je instinkt zajedništva, kroz koji je omogućen stvarni odgoj (Weinstein, 1975, str. 34-35). Taj instinkt omogućuje čovjeku vidjeti drugog čovjeka i cijeli svijet, vodi k rastu i postajanju, a rast i postajanje ishod su odgoja, a mogući su samo kroz međuljudske odnose, dijalog, kroz susret – ne kroz samoću (Weinstein, 1975, str. 34-35).

Kako bi bilo moguće odgojiti zajedništvo, tj. poticati i podupirati u djetetu instinkt zajedništva, u Waldorfu se polaže velika pozornost na zajedništvo skupine, na zajedničke aktivnosti kao što su jutarnji krug, odnosno gestovno kolo svaki dan, pjevanje kao izuzetnu socijalnu aktivnost, pričanje priče djeci, svečano ozračje pri svakom objedu, dnevne razne male rituale, zahvale i izrijeke, u kojima svi u skupini sudjeluju. Obilježavaju se svetkovine zajedno s roditeljima te se svečano na određeni uobičajeni način slave rođendani svakog djeteta. Autorica je mišljenja da se zajedništvo njeguje i svjesno pružajući djeci osobni uzor u prisutnom i predanom življenju s njima svih segmenata dnevnoga života.

S tim u vezi, Buber smatra da odgajatelj svoj stil odgoja treba svjesno željeti, taj odgoj treba biti svrhovit, uz svjesnost da je odgajatelj taj koji posreduje svijet odgajaniku, da odabire i koncentrira svijet u sebi kao osobi i posreduje ga odgajaniku. Pritom mora biti svjestan sebe i moći vidjeti svoj utjecaj kroz odgajanikove oči, vidjeti utjecaj svojega činjenja i nečinjenja, vidjeti za čim kod odgajanika postoji i ne postoji potreba (Weinstein, 1975, str. 39). Modernom pedagoškom terminologijom za ovo bi se reklo da se radi o odgajatelju kao refleksivnom praktičaru.

### ***Učenje kroz činjenje te prenošenje civilizacije, kulture i društvenih ciljeva***

Buber je smatrao da su poučavanje i odgoj (engl. *teaching, education*) nerazdvojni od činjenja, da je učenje beskorisno bez življenja te da nagomilavanje znanja ne predstavlja odgoj, da se obrazovanje (engl. *teaching, education*) mora odražavati dinamičnim životnim iskustvima ili nije dostojan svojega imena. Učenje ne smije postati svrha samom sebi, mora voditi do činjenja, do djela. Druga krajnost bila bi činjenje bez učenja, smatrao je Buber, tj. postignuća bez smisla. Suprotno tome, cilj i smisao odgoja i obrazovanja moraju biti prenošenje društvenih ciljeva, prenošenje kulture, civilizacije (Weinstein, 1975, str. 43-44).

Kao ogledalo opisanoga Buberova postulata vrtić je organiziran prema smjernicama waldorfske pedagogije tako da se s djecom dinamično živi dnevni ritam, obavljajući s njima i pred njima sve životne dnevne zadatke, od čišćenja, održavanja prostora, pripreme hrane, održavanja njihove osobne higijene, održavanja vrta, izrade rukotvorina, umjetničkih aktivnosti koje i odgajatelje i djecu kroz dan nadahnjuju. Kućanske i vrtne aktivnosti daju svakom danu smisao i kroz njih se oživotvoruje glavna učena, djeca uče promatrajući činjenje i uključujući se prema mogućnostima, odnosno ponajprije prerađujući doživljaje kroz uloge i situacije u slobodnoj igri. S obzirom da su vrtlarske aktivnosti dio vrtićkoga dana, djeca kroz godinu žive dinamiku godišnjih doba te dinamiku nužnih radova na vrtu, što dodatno oživljava dnevne, tjedne te sezonske ritmove u vrtiću. Sve navedeno pojavni su oblici neizravnoga učenja, tj. učenja življenjem samim. Pojedine vještine i znanja postupno "sjednu" svakom djetetu, prema njegovom vlastitom kapacitetu, smatra autorica.

Društvene ciljeve, kulturu i civilizaciju odgajatelji svjesno prenose djeci njegujući pripremanje ukusne zdrave hrane, uzgoj vrtnih kultura, estetski ukusnim (bez kiča i karikatura) ukrašavanjem prostora, decentno, ne pretjerujući, njegujući svetkovine utemeljene na kršćanskoj kulturi te običajima lokalnoga kraja, njegujući u ovdašnjoj kulturi uvriježeno ophođenje jednih prema drugima u suživotu u skupini, posebno kod objeda. Istome doprinosi i izvođenje literarno kvalitetnih stihova uz gestovne igre i gestovno kolo, pričajući primjerene priče i narodne bajke primjerene djetetovoj dobi, pomno birajući likovno i literarno vrijedne te pedagoški primjerene slikovnice iz kruga tzv. *waldorfskih slikovnica* (bez karikaturalnosti, bez crne konturne linije, bez fantastičnih elemenata, ali s bajkovitim elementima), svaki tjedan pripremajući i izvodeći stolnu lutkarsku predstavu. Pri tome svi literarni i drugi umjetnički sadržaji tematski su usklađeni s razdobljem koje se živi kroz tri tjedna, a čija je tema određena trenutačnim godišnjim dobom i stanju prirode te svetkovinom koja je u tijeku ili predstoji. Drugim riječima, teme svih aktivnosti u kontekstu su s aktualnim stanjem svijeta prirode te kulturnim trenutkom u okruženju. Na ovaj način djetetu je posredovan i "poredak" te smisao svijeta, života i postojanja, tj. "stvarni" život, buberovski rečeno, a ne tek mehanički uređena opredmećena realnost. O Buberovom razlikovanju stvarnoga i realnoga života govori jasno Kindić (2010).

### ***Odgajatelj čovjeka s naglaskom na moralno-etički odgoj***

Možda najvažnije, Buber (2002) smatra da se odgajatelj treba zanimati za dijete kao cjelinu, imajući pri tome na umu da osobnost djeteta ostaje izvan dosega odgoja (pod osobnošću misli na jedinstveni duhovno-fizički oblik sa

svim *snagama* koje u njemu počivaju), a da odgoj treba ciljati na karakter, na usvajanje slijeda činjenja i stavova. Iz Buberovih izlaganja proizlazi da se odgajanje karaktera, s naglaskom na odgoj tzv. velikoga karaktera, postiže ponajprije i isključivo autentičnošću odgajateljeve osobnosti. Drugim riječima, tumači autorica, odgajatelj treba živjeti svoje istine iskreno, njegovati i razvijati sebe kao osobu, biti cjelovito živ, spontan. Tako Buber kaže da za odgoj karaktera nije potreban moralni genij, već čovjek koji je svojom cjelovitošću živ i koji je sposoban komunicirati sebe izravno svojim su-bićima. Njegova živost struji prema njima i utječe na njih najjače i najčistije moguće i onda kad oni ni ne pomišljaju da se na njih utječe (Solares, 2011, str. 170).

Iz toga razloga sretna je okolnost što vrtić nastaje na selu, u prirodi, u ugodi obiteljskoga domaćinstva, s puno vrtnih radova, suživota s prirodom, s puno rukotvorina, na vrtu i u kući, uz igle, kukice, konce, vunu, tkanine, uz puno spravljanja svježih obroka, uz pjevanje, pričanje priča, čitanje *waldorfskih slikovnica*, izvođenje gestovnih igara i kola te lutkarskih predstava jer sve navedeno predstavlja životni izbor na razini strasti kod obje odgajateljice koje sudjeluju u pokretanju i vođenju ovoga vrtića te predstavlja ujedno prirodni dio njihovih privatnih života, tj. životnih stilova i izvan vrtića.

Odgajatelj svjesno želi odgajati odgajanika, svjestan je značenja svojega primjera, tj. uzora, svjestan je da u očima odgajanika predstavlja izbor svijeta koji mu posreduje svojim primjerom, izbor onoga što je ispravno, što treba biti. Zbog toga je nužno da odgajatelj bude u toj ulozi ponizan, samosvjestan i odgovoran, a kako bi podupro odgajanikovo povjerenje, jer iz povjerenja proizlaze tek pitanja odgajanika i time nastaje dijalog između odgajatelja i odgajanika (Weinstein, 1975, str. 48). U ovakvim uvjetima nastaje istinski susret između odgajanika i odgajatelja, a susret je taj koji odgaja, a ne namjera odgajanja (Buber, 2002, str. 127).

Djeci, dakle, odgajatelj pruža sebe kao uzor, *ponizno, svjesno i odgovorno*. Ne nameće, ne tjera, ne vodi do kratkoročnoga cilja. Ne postavljaju se pitanja vezana uz netom proživljene sadržaje, ne nameću se svoje konstatacije. Djeci se pruža sadržaj te ih se pušta da ga slobodno prerađuju u slobodnoj igri, kad njima to dođe, isti dan ili za pola godine. Ne intervenira se u slobodnu igru ni na koji način. Slobodna je igra omeđena granicama unutarjnega ili vanjskoga prostora te vremenski. Vremenski početak i kraj slobodne igre označavan je nježno nekim ritualnim činom, npr. pjesmom za pospremanje ili pjesmom za pripremanje za objed. Kad dijete postavi neko pitanje, ako ga postavi, odgajatelj pronade odgovarajući odgovor, kratak, istinit, slikovit, često bajkovit (iako bajkovit, svojom porukom istinit), nikad analitički, niti intelektualno apstraktan. Dijete zahvaća iz okoline točno onoliko i onako koliko mu je taj čas potrebno te razvojne korake prolazi točno njemu primjerenim tempom. Jednostavnošću

prostora, elementarnošću prirodnih materijala, suzdržanom količinom igračaka te izostankom intervencija u slobodnu igru, omogućeno je djetetu da, kako je kazivao Buber (1977) "ponire u dušu" svakog predmeta te da razvija apsolutnu posvećenost onome čime se toga trenutka bavi, što predstavlja put razvoja duhovnoga stava prema svijetu. Urednost, čistoća i posloženost prostora unose mir u psihi odgajatelja i djece. Kad odgajatelj osjeti nemir u skupini ili nekom određenom djetetu, najbrži način da mu pomogne jest da se umiri i približi staloženosti, da počne poslagivati, tj. pospremati i rediti prostor, tj. djetetov fizički okoliš. Isto to djeluje ljekovito i primjetno učinkovito i kad je narušeno djetetovo zdravlje (prehlada, povišena temperatura...). Autorica je navedeno isprobala niz puta na vlastitom djetetu i uvjerala se u učinkovitost ovakvoga pristupa. Postupajući na ovaj način pokazuje se djetetu uzorom kako ono samo može sebi pomoći (u kasnijim godinama, kada će to činiti intuitivno na mnogim drugim razinama jer je ranije doživjelo od odraslih uzora).

Prema Buberu povjerenje je osnova za krajnji cilj odgoja: njegovanje i potpora razvoju *velikog karaktera*, a *veliki karakter* nije sustav načela i navika, već "onaj koji svojim činima i stavovima zadovoljava zahtjeve situacija temeljem duboke spremnosti da odgovori čitavim svojim životom, te da tako zbroj njegovih čini i stavova izražava istovremeno jedinstvo njegovog bića i njegove spremnosti da prihvati odgovornost" (Solares, 2011, str. 178). Dodatno, povjerenje odgajatelja u dijete, smatra autorica, uzor je djetetu za povjerenje u sebe samog te u svijet. Njegovo vlastito povjerenje tvori temelj za samosvijest, osjećaj sigurnosti, upornost i odvažnost tijekom cijeloga života.

Živeći s djecom u stvarnom domaćinstvu, s vrtom i prirodom uokolo, tako da samostalno održavaju prostor i pripremaju hranu, odgajatelji su svakodnevno primjer ljudi koji "svojim činima i stavovima zadovoljavaju zahtjeve situacija temeljem duboke spremnosti da odgovore čitavim svojim životom..." prihvaćajući odgovornost prvenstveno za ovakav oblik vrtića. Sam po sebi ovakav način vođenja vrtića djeci pruža primjer svjesnosti i preuzete odgovornosti, a svakako i poniznosti (jer ovakav je oblik samo jedan od mogućih oblika vrtića i traži maksimalnu svjesnost i odgovornost da bi bio kvalitetno življen). Duboku spremnost odgovaranja čitavim svojim bićem odgajatelji njeguju i u odnosu na stanja i faze te posebnosti svakog djeteta kao člana konkretne vrtićke zajednice.

Buber ne postavlja *veliki karakter* iznad normi jer se nijedna odgovorna osoba ne stavlja iznad normi, ali smatra da norme nikada ne smiju postati načela ili navike, nego se u svakoj konkretnoj situaciji norma javlja kao unutarnja zapovijed vlastitoga unutarnjeg osjećaja za pitanje što je dobro i kako bi trebalo biti (Weinstein, 1975, str. 52). Ne bi trebalo izgubiti ovo iz vida, već u svakom trenutku vježbati odgovornost za odabir svojega stava i odluka te činjenja.

Odgajatelj može svojim učenicima osvijestiti sliku *velikoga karaktera* kao uzor koji se suočava sa svim izazovima te prihvaća odgovornost za svaku bit s kojom se susreće, a pritom vođen univerzalnim vrijednostima. U tome procesu odgojenik uči da su *disciplina i red* polazišne točke prema samoodgovornosti. Buber je smatrao da su jedino istinski odgoj i obrazovanje karaktera istinski odgoj i obrazovanje za zajednicu (Weinstein, 1975, str. 53).

Dakle, upornost i dosljednost, kao i odgovornost, djeci su oprimjereni kroz uredan dnevni, tjedni te godišnji red i ritam u životu i radu. Kako je već opisano, radi njegovanja discipline i reda pred djecom redovno se obavljaju mnoge svakodnevne nužne radnje. Važno je da te radnje obavljaju upravo odgajatelji jer su im oni uzor. Kompetentno, uporno i dosljedno, iz dana u dan, obavljajući radnje egzistencijalno nužne, za higijenu prostora, za prehranu te osobnu higijenu, djetetu pružaju uzor kompetentnosti u aktivnostima koje su njemu vidljive, jasne i razumljive. U djetetovim očima ta je kompetentnost jednaka apsolutnoj životnoj kompetentnosti jer se očituje u zadovoljenju njegovih primarnih dnevnih potreba, koje su mu vidljive i jasne. Ono će taj upijeni stav kompetentnosti nositi dalje u život i sukladno odrastanju i dobi prenositi na sve sljedeće njemu životno nužne aktivnosti: školske, fakultetske i profesionalne obaveze.

U svezi s odgojem *velikoga karaktera*, vrlo bitno, Weinstein (1975) sažimajući Buberove misli izlaže da je Buber bio uvjeren da rješenje čovjekovih problema nije u više znanja, ni u više vještina, ni u obogaćivanju čovjekova uma, nego je vjerovao da budućnost čovječanstva leži u univerzalnim vrijednostima, jedinim vrijednostima koje mogu povezati raznolike pojedince u koherentan entitet i da odgoj i obrazovanje zaslužuju takav svoj naziv pod uvjetom da su upravljani prema njegovanju kontinuirane želje za tim vrijednostima.

U tom smislu, u waldorfskoj se pedagogiji smatra da su moralne dimenzije ličnosti neizravno odgajane kroz čitav niz aspekata svakodnevnoga života i rada prema načelima te pedagogije, što izvrsno prikazuju Patzlaff i Sassmannshausen (2016). Zato je odabrano za ovaj socijalni organizam vrtića oslanjanjem na waldorfsku pedagogiju primjenjivati "metodiku" koja u svim svojim segmentima, čak i onim koji zbog količinske ograničenosti teksta ovdje nisu spomenuti, svjesno vodi k odgoju *velikoga karaktera*.

### ***Neizravni put u odgoju i obrazovanju te zaobilaženje instruiranja i propagande***

Buber je upozoravao na sukob na relaciji odgoj i obrazovanje vs. propaganda, pri čemu odgoj i obrazovanje označavaju učenje ljudi da uoče stvarnost koja ih okružuje te da ju sami razumiju, a propaganda nameće ljudima da misle onako kako drugi žele da oni misle (Weinstein, 1975, str. 61).

Između ostaloga, zbog izbjegavanja gomilanja znanja i vještina, kao i zbog izbjegavanja propagandom nametnutih ciljeva i težnji, djeci se ne nameću pitanja, niti zaključci. Pušta ih se da dožive fenomene, ugođaje, stanja koja proizađu iz dnevnoga, tjednoga te godišnjega ritma. Sami će s vremenom iz doživljenoga izvući zaključke, oblikovati misli, formirati sustav vrijednosti, a da ih se na to potiče ili kontrolirano, tj. instruirano ciljno vodi.

Nastavljajući se na opisano, a u vezi s neizravnim učenjem, važno je reći i to da je Buber razlikovao instruiranje od odgoja. Smatrao je da instruiranje želi ugravirati u memoriju učenika najveću moguću količinu informacija iz svih područja znanja i osigurati da se to znanje može prizvati po potrebi, dok istinski odgoj i obrazovanje žele tako opremiti učenika da njegovo stečeno znanje postane organski dio cijeloga njegova života te da bez napora donosi plodove cijeloga života. Zbog toga odgojno-obrazovni proces mora biti usmjeren ne samo na um, nego na ukupnost čovjeka, da nauči razmišljati ne samo mozgom, nego čitavim duhovnim i fizičkim bićem (Weinstein, 1975, str. 63).

K tome u prilog, slijedom smjernica waldorfske pedagogije, s djecom se živi određene kulturno oplemenjujuće sadržaje, a da ih se stalno nadopunjava novim i novim mnoštvom tema, predmeta, tehnika i radnji, jer upravo "tesanje" po jednim te istim vrstama djelanja i bavljenja, bilo utilitarnim, bilo umjetničkim, aktera sve dublje povezuje s njihovim bitima, slojevima, nijansama i dosezima, a čuva od površnosti kvantitete i opredmećenosti lišenih istinskoga susretanja, razumijevanja, uvažavanja i poštovanja.

Buber se zalagao za obrazovanje odraslih na povijesnim, tradicionalnim, etničkim, čak i mitološkim temeljima naroda te na uskoj vezi sa suvremenim potrebama društva (Weinstein, 1975, str. 61). S tim u vezi, kao što je već rečeno, u waldorfskoj se pedagogiji vrlo svjesno odgaja djecu na kulturološkim temeljima kršćanske civilizacije, uključujući lokalna nasljeđa u literarne i druge umjetničke sadržaje, do mjere do koje ne nameću formu ili sadržaj koji ne bi bili pedagoški primjereni prema kriterijima waldorfske pedagogije za ranu i predškolsku dob. Waldorfska pedagogija pruža sidro, odnosno koordinate kretanja od prije stotinjak godina odabrane te kroz stotinjak godina u praksi provjerene smjernice za oblike umjetničkih sadržaja i materijala, načina izvedbe, kriterija estetike po svakom pojedinom području kulturno-umjetničkoga stvaralaštva, izuzetno važnog kriterija nekarikaturalnosti te postulat autentičnosti, istinitosti, jednostavnosti i nježnosti. Po mišljenju autorice, uvijek u univerzalnim vrijednostima kao izvoru nadahnuća i izvoru odgovora na nejasnoće ili nesnalženja. Ako bi se djelovanje sukladno waldorfskoj pedagogiji htjelo prenijeti u drugi kulturni krug, poduzele bi se odgovarajuće izmjene sukladno tamošnjoj kulturi, filozofiji i religiji, što je svakako moguće izvesti na kvalitetan način.

Svetkovine, pričanje priča i narodnih bajki, literarno kvalitetni tekstovi odabrani za gestovna kola i gestovne igre, glazbeno i tekstovno pomno odabrane pjesme, svi čine povijesni, tradicionalni, etnički, čak i mitološki temelj kulturnoga kruga u kojem se konkretni vrtić nalazi, ponekad užega, a ponekad širega europskog kruga.

Za kraj, ili novi početak, primjereno je naglasiti da je Buber bio humanist i zalagao se za humanistički odgoj i obrazovanje. Uvažavao je da su znanje i vještine odgajatelja bitne, ali je smatrao da je fokus na stavovima i sustavima vrijednosti odgajatelja, odnosno učitelja, koji imaju presudan odgojno-obrazovni učinak na odgajnika. Smatrao je važnom i duševnu domenu koja je u vezi s duhovnim kvalitetama odgajatelja, njegovu osobnost, karakter, životne ciljeve, predanost učenosti te odgojno-obrazovnoj zadaći, empatiju prema odgajanicima te poistovjećivanje s njihovim potrebama: razvoju inteligencije, sposobnosti rješavanja problema, samoostvarenje, otkrivanje osobnih koncepcija (Weinstein, 1975, str. 76).

Isticao je da učitelj, odnosno odgajatelj mora biti vođa, ali ne dominirajući vladar. Smatrao je da istinski odgoj i obrazovanje nisu profesija kao svaka druga, kod koje bi bilo dovoljno vladati vještinom struke, već odgajatelj odnosno učitelj moraju, obavljajući svoju profesiju, biti u službi istine, vođe u službi istine. Smatra da je učitelj odnosno odgajatelj onaj koji prepoznaje vječnu istinu i sadašnju realnost te jednu procjenjuje uz pomoć druge (Weinstein, 1975, str. 79-80).

Uvažavajući nužnost discipliniranja u odgojno-obrazovnom procesu Buber je odbijao uobičajeni izvanjski način discipliniranja (Weinstein, 1975, str. 81). Autorica smatra da waldorfska pedagogija pruža idealne neizravne načine discipliniranja kroz red u prostoru, rituale i ritam tijekom dana, tjedna i godine.

## Zaključak

Sažimajući izloženo moglo bi se zaključiti da se autorica odlučila na eksperiment provođenja u život ideala koje je i kako ih je doživjela učenjem waldorfske pedagogije te kroz filozofiju Martina Bubera. Do izvjesne mjere, ovdje iznesena načela isprobala je kao roditelj odgajatelj svojega djeteta, ali će se sada svi aspekti umnožiti puta dvanaestoro djece i jednako toliko pari roditelja te za još jednu, dvije ili tri suradnice, kao i usustavljenost u javni upravno-pravni sustav. Sve to predstavlja izazov i iskušenje te veliku priliku sagledavanja do kojih kvalitativnih granica, odnosno na koji je način metodički i fizički iz dana u dan moguće živjeti zadane buberovske i waldorfske smjernice. Autentičnost je svakako zajamčena samom autentičnošću domaćinskoga okruženja. Prisutna je nada u

pružanje maksimuma svojih potencijala na dobrobit svakog djeteta uključeno-ga u ovaj mali vrtički socijalni organizam.

U pogledu ideala, iz navoda u članku uočljivo je da su življenje i razvoj svoje-ga vlastitog *velikog karaktera* oplemenjujući, ali je istodobno vrlo zahtjevan i od-govorani pristup. U uvjetima današnjega civilizacijskog stupnja razvoja i stanja postularaju redovni psihoterapeutske rad na sebi svakog odgajatelja odnosno učitelja, uz odgovarajuću kvalificiranu stručnu pomoć. Mogu biti viđeni kao izraz obzirnosti i odgovornosti koju odrasli preuzima kad *ponizno, samosvjesno* i *odgovorno* prihvaća ulogu odgajatelja ili učitelja drugoga ljudskog bića. Po mišljenju autorice ovaj je aspekt još uvijek tabu tema u društvu, u pogledu potreba svih odraslih građana, a pogotovo pripadnika pedagoške profesije na bilo kojoj razini. Smatra da je ovaj tabu prisutan i u standardnoj i u waldorfskoj pedago-giji, na štetu obje.

U trenutku pisanja ovoga teksta koncept je marketinški predstavljen putem društvenih mreža u javnosti te je vidljivo da je zadobio popriličnu širinu i inten-zitet interesa javnosti. Očito je sama estetika prostora, unutrašnjeg i vanjskog, dovoljno razlikovna komponenta u odnosu na postojeća rješenja, da je brzo privukla pažnju mnogih. Očekuje se da će svakodnevnica i oživotvorenje opisa-noga iz dana u dan potvrđivati odmjerenost i adekvatnost svih učinjenih izbora, uz zasigurno mnoštvo “prilika za poboljšanje”.

## **Literatura**

- Buber, M. (1977). *Ja i ti*. Beograd: Vuk Karadžić.
- Buber, M. (2002). *Between Man and Man*. London/New York: Routledge Classics.
- Kindić, Z. (2010). Misaona figura odnosa u filozofiji Martina Bubera. *Godišnjak*, 4, 149-173.
- Patzlaff, R., Sassmannshausen, W. et al. (2016). *Developmental Signatures*. New York: Waldorf Publications/Research Institute for Waldorf Education.
- Solares, C. (2011). *La filosofia dell'educazione in Martin Buber*. Taranto: Puntopace.
- Weinstein, J. (1975). *Buber and Humanistic Education*. New York: Philosophical Li-brary.

## Case Study: Pedagogical Foundations of the "Small Home-Based Kindergarten"

**Lasta Pavić Orešković**

*Little Home Kindergarten Kokoda, Drežnik Podokički*

---

### **Abstract**

The author presents the concept of a newly founded form of care and education provided for children at early childhood and pre-school age. It is a small kindergarten founded in the statutory form of a small childcare facility with the capacity of enrolling a maximum of twelve children of mixed age ranging from one to seven years. The author explains the reasons for placing a kindergarten in the context of her own household located in the countryside and close to a woodland, partly for her own personal reasons, since she is the founder of the kindergarten, but mostly for purely pedagogical reasons. She describes how the concept of this type of a kindergarten and the modalities of its functioning are based on the philosophy and pedagogy of Martin Buber. His crucial pedagogical theses are also given, which, according to the author, are to be viewed as the ultimate philosophical guidelines for any early childhood and pre-school educator and/or a teacher. Since the author recognizes the main ideas of Waldorf pedagogy in Buber's postulates, every Buber's thesis is followed by the author's vision of how to shape, on a daily basis, particular Buber's postulates by following the main principles and methods of Waldorf pedagogy. The fundamental Buber's postulates referred to in the text are the following: a teacher's attitude towards a child as the primary potential and the phenomenon of uniqueness; the development of creative powers; the child's instinct for creation and the instinct for belonging to a community; the inherent order as opposed to a utilitarian organization of the world of objects; a passionate way of living; the teacher is perceived as the mediator of the world and the overall role-model; humility; self-awareness and responsibility of the teacher; the attitude of overall liveliness; learning accompanied by doing; doing in line with universal values; avoidance of instruction; prevalence of indirect learning; avoidance of mere accumulation of knowledge and skills; the importance of mediation of societal goals, culture and civilization; the focus on the overall personality of the child; the primary postulate of education of the "great character", i.e., education based on morality and ethics; trust, and avoidance of propaganda in education. Buber derives all the aforementioned postulates from his philosophy of encounter, relationship and dialogue, which the author perceives as the basic values of the philosophy of Waldorf pedagogy.

**Keywords:** *creativity education; holistic education; indirect learning; Martin Buber; Waldorf pedagogy*

---



# Odnos samopoimanja, subjektivne dobrobiti i školskoga uspjeha tijekom adolescencije

Ina Reić Ercegovac, Toni Maglica, Maja Ljubetić

*Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu*

---

## Sažetak

Cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi odnos samopoimanja, subjektivne dobrobiti te školskoga uspjeha predadolescenata i adolescenata. U istraživanju je sudjelovalo 180 učenika i 301 učenica u dobi od 10 do 17 godina ( $M=12.45$  godina,  $SD=2.66$ ) iz dvije osnovne i dvije srednje škole s područja grada Splita. Kako bi se ostvario cilj istraživanja, primijenjeni su sljedeći upitnici: Upitnik općih podataka, Upitnik samoefikasnosti za djecu i adolescente, Skala zadovoljstva vlastitom obitelji, Kratki oblik skale usamljenosti te Skala općeg samopoštovanja. Rezultati su pokazali da djevojke ostvaruju viši uspjeh iz Hrvatskog jezika u odnosu na mladiće te da su se mladići procijenili emocionalno efikasnijima u odnosu na djevojke. S obzirom na dob, predadolescenti su u odnosu na starije adolescente zadovoljniji, uspješniji u školskim postignućima te iskazuju višu akademsku samoefikasnost i samopoštovanje. Rezultati regresijskih analiza pokazali su kako su viša akademska samoefikasnost i niža emocionalna samoefikasnost najsnažniji prediktori školskoga postignuća. Prediktorima subjektivne dobrobiti izdvojili su se samopoštovanje i neke facete samoefikasnosti dok školsko postignuće nije značajno doprinjelo objašnjenju razlika u zadovoljstvu životom i obitelji adolescenata. Rezultati upućuju na zaključak da subjektivna dobrobit adolescenata ne doprinosi njihovom školskom postignuću, kao i da školsko postignuće nema značajniju ulogu u subjektivnoj dobrobiti adolescenata. Ovakvi, dijelom neočekivani, rezultati interpretirani su u kontekstu razvojnih promjena u adolescenciji te suvremenoga konteksta odrastanja s modificiranom ulogom škole i školskoga postignuća.

**Ključne riječi:** *adolescencija; samopoimanje; subjektivna dobrobit; školski uspjeh*

---

## Uvod

Adolescencija je razdoblje intenzivnoga biološkog, psihološkog i socijalnog razvoja u kojem mladi moraju istraživati na svojem razvojnom putu prema samostalnim i odgovornim osobama (Dahl, Allen, Wilbrecht i Suleiman, 2018). Zbog toga adolescenciju povezujemo s razdobljem povećanoga manifestiranja rizičnih ponašanja i povišene emocionalne reaktivnosti (Jaworska i MacQueen, 2015). Recentna neurološka istraživanja ističu kako razdoblje adolescencije može imati dugotrajne utjecaje na životni tijek pojedinca zbog strukturalnih i neurorazvojnih promjena koje se događaju tijekom toga razdoblja (Dahl i sur., 2018). Ne čudi, stoga, interes istraživača za ovo područje. Znanstveni interes ovoga rada je odnos između samopoimanja, subjektivne dobrobiti i školskoga uspjeha (pred)adolescenata.

Samopoimanje kao “totalitet shvaćanja sebe” (Lacković-Grgin, 1994, str. 18) pomaže nam objasniti sadašnja i prošla ponašanja te predvidjeti neka buduća (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Pozitivno samopoimanje obično vodi socijalno poželjnom i konstruktivnom ponašanju, dok negativno samopoimanje može voditi devijantnom i socijalno neprihvatljivom ponašanju (Lacković-Grgin, 1994). Brojni su dokazi o ulozi samopoimanja u subjektivnoj dobrobiti i uspjehu pojedinca u različitim područjima, a naročito u obrazovanju (Gujare i Tiwari, 2016; Huang, 2011; Marsh i Martin, 2011). Povezanost samopoimanja i školskoga uspjeha potvrđena je i u PISA istraživanjima u 26 zemalja, a slične rezultate dobili su i Matić, Marušić i Baranović (2015) na uzorku učenika u Hrvatskoj.

U kontekstu ovoga rada, samopoštovanje i samoeфикаsnost kao aspekti samopoimanja od posebne su važnosti. Oba navedena aspekta utkana su u to kako se učenici osjećaju u obrazovnom sustavu i kakav akademski uspjeh postižu (Black i Allen, 2018). Bong i Skaalvik (2003) navode kako je samoeфикаsnost povezana s uvjerenjima pojedinca o vlastitim sposobnostima izvedbe određenih zadataka u specifičnim područjima učenja te kako je, kao takva, više orijentirana na budućnost. Pored akademske samoeфикаsnosti koja se i u ranijim istraživanjima pokazala važnom za školska postignuća (Bandura, 1993; Koludrović, Bubić i Reić Ercegovac, 2014), u ovome istraživanju zahvaćena su i druga dva važna aspekta samoeфикаsnosti – emocionalna i socijalna. Emocionalna samoeфикаsnost odnosi se na sposobnost reguliranja negativnih emocija, a socijalna na asertivnost i sposobnosti održavanja odnosa s vršnjacima (Vulić Prtorić i Sorić, 2006). Ti su aspekti samoeфикаsnosti važni u adolescenciji, kako zbog povišene emocionalne reaktivnosti i češćih negativnih emocija, tako i zbog odnosa s vršnjacima koji su u adolescenciji izrazito važni.

Samopoštovanje kao dio samopoimanja predstavlja pozitivan ili negativan stav pojedinca prema sebi (Rosenberg, 1965). Istraživanja potvrđuju kako je nisko samopoštovanje važan prediktor ili korelat niza negativnih ishoda kao što su loš uspjeh, anksioznost, zlorporaba sredstava ovisnosti, depresivni poremećaji te općenito lošije zdravlje (Kendler, Gardner i Prescott, 1998). S druge strane, pozitivno samopoštovanje smatra se važnim zaštitnim čimbenikom dobrobiti i mentalnoga zdravlja, ali i jednim od ključnih čimbenika uspješnosti školovanja (Humphrey, Charlton i Newton, 2004).

Subjektivna dobrobit obuhvaća različite procjene pojedinca o vlastitom životu, događajima, svojem tijelu, umu i okolnostima u kojem živi (Diener, 2006). Crede, Wirthwein, McElvany i Stenmayr (2015) navode kako istraživanja odnosa subjektivne dobrobiti i školskoga uspjeha pokazuju relativno kontradiktorne rezultate, dok posljednjih desetljeća raste broj onih koji pokazuju pozitivan odnos školskoga uspjeha adolescenata i subjektivne dobrobiti (Suldo, Shaffer i Riley, 2008). Seligson, Huebner i Valois (2003) također ističu snažnu povezanost zadovoljstva životom adolescenata te zadovoljstva obitelji, školom, prijateljima i okruženjem. Ipak, recentna metaanaliza 47 istraživanja pokazala je prosječnu povezanost od  $r = ,16$  između subjektivne dobrobiti i školskoga uspjeha adolescenata što upućuje na značajnu, ali relativno nisku vezu između ovih konstrukata (Bucker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider i Luhmann, 2018).

Znanstvenici su uglavnom složni kako pozitivan doživljaj sebe doprinosi akademskoj uključenosti, postavljanju ciljeva, upornosti i motivaciji, kvalitetnoj školskoj izvedbi i uspjehu (Black i Allen, 2018). I dok ranija istraživanja uglavnom jednoznačno upućuju na važnost samopoimanja za školski uspjeh, istraživanja o odnosu školskoga uspjeha i subjektivne dobrobiti upućuju na različite zaključke. Stoga je cilj ovoga istraživanja bio provjeriti povezanost samopoimanja, subjektivne dobrobiti i školskoga uspjeha tijekom predadolescencije i adolescencije. Indikatori subjektivne dobrobiti bili su zadovoljstvo životom, zadovoljstvo obitelji i usamljenost kao snažan korelat psihološke dobrobiti, posebno u adolescenciji. Samopoimanje je bilo operacionalizirano kroz samopoštovanje te akademsku, emocionalnu i socijalnu samoeфикаsnost.

## Metoda

### *Uzorak i postupak istraživanja*

Uzorak su činili predadolescenti i adolescenti ( $N_z=301$ ,  $N_m=180$ ), dobi 10-17 godina ( $M=12.45$ ;  $SD=2.66$ ) iz dvije osnovne i dvije srednje škole s područja Splita. U uzorku je bilo  $N=108$  učenika četvrtih i petih razreda osnovne škole,  $N=122$  učenika sedmih i osmih razreda te  $N=253$  učenika drugih i trećih razreda srednje škole, jedne gimnazije te jedne četverogodišnje strukovne škole. Odabrana je četverogodišnja strukovna škola za čiji je upis potreban relativno visok školski uspjeh iz osnovne škole, sličan onome za upis u gimnaziju. Također, programi srednjih škola iz uzorka tek se neznatno razlikuju.

Nakon pribavljene suglasnosti ravnatelja za provođenjem istraživanja u školi, organizirani su sastanci na kojima su izneseni ciljevi istraživanja. Roditelji koji su pristali da njihovo dijete sudjeluje u istraživanju, potpisali su informirani pristanak. Prikupljanje podataka provedeno je u školi tijekom sata razrednika. Učenicima je zajamčena tajnost podataka te su informirani da unatoč pristanku roditelja nisu dužni sudjelovati u istraživanju. Ispunjavanje upitnika trajalo je u prosjeku 25 minuta, ukupno je prikupljeno 483 upitnika (na dva nije bio naveden spol). Prikupljeni podaci analizirani su programom STATISTICA13. Budući da je većina mjera imala koeficijente spljoštenosti i asimetričnosti u rasponu od -2 do +2 (tablica 1), u analizi podataka koristili su se parametrijski postupci (Gravetter i Wallnau, 2014).

### *Instrumenti*

Upitnikom općih podataka prikupljeni su podaci o dobi, spolu te školskom uspjehu (opći uspjeh na kraju protekle školske godine, Hrvatski jezik i Matematika) na skali školskih ocjena od 1 do 5.

Upitnik samoefikasnosti za djecu i adolescente (Vulić Prtorić i Sorić, 2006) namijenjen je ispitivanju dječje samoefikasnosti u akademskom, emocionalnom i socijalnom području. Sastoji se od 24 tvrdnje, a zadatak je sudionika procijeniti koliko se tvrdnja odnosi na njih na skali procjene od 1 (uopće nije točno) do 5 (potpuno je točno). Konfirmatorna faktorska analiza pokazala je zadovoljavajuće pristajanje podataka trofaktorskom modelu ( $RMSEA = .06$ ;  $hi\text{-kvadrat}/df = 2.85$ ;  $GFI = .89$ ) te su formirana tri ukupna rezultata (socijalna, akademska i emocionalna samoefikasnost) pri čemu viši rezultati upućuju na višu samoefikasnost (tablica 1).

Skala zadovoljstva vlastitom obitelji (Vulić Prtorić, 2004) dio je Skale kvalitete obiteljskih interakcija. U ovom je istraživanju primijenjena samo podskala općega zadovoljstva vlastitom obitelji. Sastoji se od 11 tvrdnji, a sudionici su za

svaku tvrdnju procijenjivali koliko se odnosi na njih na skali od 1 (uopće nije točno) do 5 (potpuno je točno). Konfirmatorna faktorska analiza nije pokazala zadovoljavajuće pristajanje podataka jednofaktorskom modelu (RMSEA = .11; hi-kvadrat/df = 5.89; GFI = .88), no s obzirom na visoku pouzdanost (Cronbach alpha = .90) formiran je ukupni rezultat sukladno smjernicama autorice, pri čemu viši rezultat upućuje na više zadovoljstvo obitelji (tablica 1).

Kratki oblik Skale usamljenosti (*University of California Los Angeles Loneliness Scale*, Allen i Oshagan 1995, Lacković-Grgin, Penezić i Nekić, 2002) sastoji se od 7 tvrdnji, a zadatak je sudionika procijeniti koliko se svaka tvrdnja odnosi na njih na skali od 1 (uopće se ne odnosi na mene) do 5 (potpuno se odnosi na mene). Konfirmatorna faktorska analiza pokazala je izvrsno pristajanje podataka jednofaktorskom modelu (RMSEA = .04; hi-kvadrat/df = 1.97; GFI = .98) te je formiran jedan rezultat čija viša vrijednost upućuje na višu usamljenost (Tablica 1).

Rosenbergova skala samopoštovanja (Rosenberg, 1965) ispituje opće samopoštovanje kroz 10 tvrdnji. Zadatak je sudionika procijeniti stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem). Konfirmatorna faktorska analiza nije pokazala zadovoljavajuće pristajanje podataka jednofaktorskom modelu (RMSEA = .13; hi-kvadrat/df = 7.51; GFI = .88), no s obzirom na zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach alpha = .83) te brojne ranije primjene ove skale koje potvrđuju njezinu jednodimenzionalnost, formiran je ukupni rezultat čija viša vrijednost upućuje na više samopoštovanje (**tablica 1**).

Tablica 1. Deskriptivna obilježja korištenih mjera i korelacije među varijablama

<b>mjere</b>	<b>Cr. α#</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>rasp.</b>	<b>asimet. splj.</b>	<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>	<b>6.</b>	<b>7.</b>	<b>8.</b>	<b>9.</b>	<b>10.</b>	<b>11.</b>	
1. dob	-	12.45	2.66	10-17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2. spol	-	-	-	-	-	-	-	-	.26**	-	-	-	-	-	-	-	
3. opći uspjeh	-	3.95	.97	1-5	-1.24	1.74	-0.04	.10*	-	-	-	-	-	-	-	-	
4. Hrvatski jezik	-	3.52	1.01	1-5	-0.38	-0.36	-0.05	.14**	.75**	-	-	-	-	-	-	-	
5. Matematika	-	3.20	1.16	1-5	.10	-1.12	-.24**	-.01	.68**	.60**	-	-	-	-	-	-	
6. zadovoljstvo životom	-	8.22	1.58	1-10	-1.27	2.25	-.17**	-.02	.01	-.03	.03	-	-	-	-	-	
7. zadovoljstvo obitelji	.90	47.77	7.64	11-55	-1.83	3.99	-.19**	-.02	.07	.01	.10*	.51**	-	-	-	-	
8. usamljenost	.81	12.58	5.37	12-45	1.19	1.03	-.07	.03	.06	.02	.04	-.24**	-.26**	-	-	-	
9. samopoštovanje	.83	31.54	5.42	11-42	-.74	.26	-.22**	-.12*	.06	.02	.13**	.47**	.41**	-.39**	-	-	
10. akademska samoeфикаsnost	.84	27.67	6.69	8-40	-.47	.09	-.33**	-.01	.29**	.32**	.42**	.24**	.30**	-.12*	.31**	-	
11. emocionalna samoeфикаsnost	.76	23.18	5.56	8-35	-.23	-.17	-.11*	-.16**	-.01	-.05	.04	.33**	.33**	-.18**	.49**	.37**	
12. socijalna samoeфикаsnost	.71	34.43	5.69	12-45	-.55	.40	-.08	-.02	.01	.03	.06	.28**	.30**	-.40**	.44**	.35**	.48**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , # Cronbach  $\alpha$

## Rezultati

U tablici 2. prikazani su rezultati dvosmjernih analiza varijance kojima su testirani glavni efekti spola i dobi te njihove interakcije na postignuće, samopoimanje i subjektivnu dobrobit.

Iz tablice 2. vidljivo je da je značajan glavni efekt spola utvrđen u dvije varijable, uspjehu iz Hrvatskog jezika te emocionalnoj samoefikasnosti. Pri tome su djevojke uspješnije u Hrvatskom jeziku, a mladići su iskazali višu emocionalnu samoefikasnost u odnosu na djevojke. Značajan glavni efekt dobi utvrđen je u uspjehu iz Hrvatskog jezika i Matematike, zadovoljstvu životom i obitelji, samopoštovanju te akademskoj samoefikasnosti. Naknadnim je analizama utvrđeno da predadolescenti imaju viši uspjeh iz oba predmeta u odnosu na starije skupine koje se međusobno ne razlikuju. U zadovoljstvu životom i obitelji naknadna je analiza pokazala da su predadolescenti značajno zadovoljniji od srednjih adolescenata. Isti je odnos među skupinama utvrđen i u samopoštovanju. Akademski samoefikasnost je procijenjena višom u predadolescentima u odnosu na ostale skupine. Iz tablice 2. vidljivo je da ni jedan interakcijski efekt dobi i spola nije značajan. (**Tablica 2.**)

Kako bi se istražila povezanost između odabranih mjera samopoimanja, dobrobiti i postignuća adolescenata, izračunate su korelacije čiji su rezultati prikazani u tablici 1. Očekivano, pokazatelji subjektivne dobrobiti značajno su međusobno povezani, kao i mjere samopoimanja, a utvrđena je i značajna povezanost između svih mjera dobrobiti i svih mjera samopoimanja. Suprotno očekivanjima, opći školski uspjeh i uspjeh iz Hrvatskoga jezika povezani su jedino s akademskom samoefikasnošću dok je uspjeh iz Matematike, osim s akademskom samoefikasnošću, povezan i sa samopoštovanjem. U ostalim slučajevima, povezanost između školskoga postignuća i mjera samopoimanja te dobrobiti sudionika potpuno je izostala. Dob je negativno povezana s uspjehom iz Matematike, zadovoljstvom životom i obitelji, samopoštovanjem te akademskom i emocionalnom samoefikasnosti.

U cilju ispitivanja doprinosa samopoimanja i subjektivne dobrobiti objašnjenju školskoga uspjeha, provedene su tri hijerarhijske regresije (**Tablica 3.**). U prvom su koraku uvedene varijable dobi i spola, u drugom koraku varijable samopoimanja te u trećem koraku varijable subjektivne dobrobiti. Odabrane su varijable objasnile 12 % varijance općeg uspjeha uz akademsku i emocionalnu samoefikasnost kao ključne prediktore. Za uspjeh iz Hrvatskog jezika, odabrani prediktori su objasnili 16 % varijance kriterija uz spol te akademsku i emocionalnu samoefikasnost kao značajne prediktore. Analiza s uspjehom iz Matematike pokazala je da su odabrani prediktori objasnili 22 % varijance uspjeha pri čemu su značajni samostalni prediktori akademska i emocionalna samoefikasnost, dob te samopoštovanje.

**Tablica 2.** Dobne i spolne razlike u varijablama postignuća, dobrobiti i samopoimanja

Zavisne varijable	Nezavisne varijable		M	F	df	p	
<b>opći uspjeh</b>	spol	M	3.84	2.98	1,475	.085	
		Ž	4.01				
	skupina	predadolescenti	3.99	.70	2,475	.500	
		rani adolescenti	3.84				
		srednji adolescenti	3.96				
	spol x skupina	M, predadolescenti	4.00		1.20	2,475	.301
		Ž, predadolescenti	3.96				
		M, rani adolescenti	3.67				
		Ž, rani adolescenti	4.02				
		M, srednji adolescenti	3.86				
	Ž, srednji adolescenti	4.10					
<b>Hrvatski jezik</b>	spol	M	3.37	5.74	1,475	.017	
		Ž	3.61				
	skupina	predadolescenti	3.75	10.93	2,475	.000	
		rani adolescenti	3.16				
		srednji adolescenti	3.56				
	spol x skupina	M, predadolescenti	3.66		.42	2,475	.660
		Ž, predadolescenti	3.84				
		M, rani adolescenti	2.98				
		Ž, rani adolescenti	3.35				
		M, srednji adolescenti	3.48				
	Ž, srednji adolescenti	3.64					
<b>Matematika</b>	spol	M	3.25	.35	1,475	.557	
		Ž	3.32				
	skupina	predadolescenti	3.73	13.77	2,475	.000	
		rani adolescenti	3.05				
		srednji adolescenti	3.07				
	spol x skupina	M, predadolescenti	3.74		.41	2,475	.665
		Ž, predadolescenti	3.72				
		M, rani adolescenti	2.94				
		Ž, rani adolescenti	3.16				
		M, srednji adolescenti	3.07				
	Ž, srednji adolescenti	3.07					
<b>zadovoljstvo životom</b>	spol	M	8.27	.35	1,475	.552	
		Ž	8.37				
	skupina	predadolescenti	8.64	.4.59	2,475	.011	
		rani adolescenti	8.26				
		srednji adolescenti	8.06				
	spol x skupina	M, predadolescenti	8.52		.31	2,475	.732
		Ž, predadolescenti	8.76				
		M, rani adolescenti	8.20				
		Ž, rani adolescenti	8.31				
		M, srednji adolescenti	8.09				
	Ž, srednji adolescenti	8.03					

Zavisne varijable	Nezavisne varijable		M	F	df	p
<b>zadovoljstvo obitelji</b>	spol	M	4.37	.57	1,475	.449
		Ž	4.42			
	skupina	predadolescenti	4.54	4.99	2,475	.007
		rani adolescenti	4.38			
		srednji adolescenti	4.27			
	spol x skupina	M, predadolescenti	4.46			
		Ž, predadolescenti	4.61	1.14	2,475	.320
		M, rani adolescenti	4.33			
		Ž, rani adolescenti	4.42			
		M, srednji adolescenti	4.31			
<b>usamljenost</b>	spol	M	1.78	.82	1,475	.365
		Ž	1.85			
	skupina	predadolescenti	1.95	2.70	2,475	.068
		rani adolescenti	1.73			
		srednji adolescenti	1.76			
	spol x skupina	M, predadolescenti	1.88			
		Ž, predadolescenti	2.01	.11	2,475	.897
		M, rani adolescenti	1.72			
		Ž, rani adolescenti	1.75			
		M, srednji adolescenti	1.73			
<b>samopoštovanje</b>	spol	M	3.24	1.46	1,475	.228
		Ž	3.17			
	skupina	predadolescenti	3.33	7.03	2,475	.001
		rani adolescenti	3.20			
		srednji adolescenti	3.08			
	spol x skupina	M, predadolescenti	3.33			
		Ž, predadolescenti	3.33	.36	2,475	.699
		M, rani adolescenti	3.25			
		Ž, rani adolescenti	3.16			
		M, srednji adolescenti	3.14			
<b>akademska samoefikasnost</b>	spol	M	3.50	1.53	1,475	.217
		Ž	3.60			
	skupina	predadolescenti	3.98	27.97	2,475	.000
		rani adolescenti	3.42			
		srednji adolescenti	3.26			
	spol x skupina	M, predadolescenti	4.00			
		Ž, predadolescenti	3.95	1.67	2,475	.190
		M, rani adolescenti	3.27			
		Ž, rani adolescenti	3.58			
		M, srednji adolescenti	3.24			
Ž, srednji adolescenti	3.28					

Zavisne varijable	Nezavisne varijable		M	F	df	p
emocionalna samoeфикаsnost	spol	M	3.48	8.62	1,475	.003
		Ž	3.25			
	skupina	predadolescenti	3.44	.72	2,475	.487
		rani adolescenti	3.33			
		srednji adolescenti	3.33			
		M, predadolescenti	3.57			
	spol x skupina	Ž, predadolescenti	3.31	.79	2,475	.457
		M, rani adolescenti	3.38			
		Ž, rani adolescenti	3.28			
		M, srednji adolescenti	3.50			
Ž, srednji adolescenti		3.17				
socijalna samoeфикаsnost	spol	M	3.85	.11	1,475	.740
		Ž	3.83			
	skupina	predadolescenti	3.91	1.29	2,475	.740
		rani adolescenti	3.83			
		srednji adolescenti	3.78			
	spol x skupina	M, predadolescenti	4.00	1.37	2,475	.255
		Ž, predadolescenti	3.82			
		M, rani adolescenti	3.78			
		Ž, rani adolescenti	3.87			
		M, srednji adolescenti	3.77			
Ž, srednji adolescenti		3.80				

Kako bi se provjerilo doprinosi li samopoimanje i školsko postignuće subjektivnoj dobrobiti (pred)adolescenata, provedene su tri hijerarhijske regresije sa zadovoljstvom životom i obitelji te usamljenošću kao kriterijima (**tablica 4**). U prvom su koraku uvedene varijable dobi i spola, u drugom varijable samopoimanja, a u posljednjem koraku opći školski uspjeh. Uspjeh iz Hrvatskog jezika i Matematike nisu uvedeni u analizu zbog njihove visoke povezanosti s općim uspjehom te problema multikolinearnosti. Odabrani prediktori objasnili su 24 % varijance zadovoljstva životom, 22 % varijance zadovoljstva obitelji te 27 % varijance usamljenosti. U posljednjem koraku analize, značajnim prediktorima zadovoljstva životom izdvojili su se samopoštovanje i emocionalna samoeфикаsnost, dok su iste varijable, uz akademsku samoeфикаsnost, bili značajni prediktori zadovoljstva obitelji. Dob, samopoštovanje, emocionalna i socijalna samoeфикаsnost te školski uspjeh zajedno su objasnili 27 % varijance usamljenosti pri čemu su višu razinu usamljenosti iskazali mlađi adolescenti, oni nižega samopoštovanja, niže socijalne samoeфикаsnosti, više emocionalne samoeфикаsnosti te boljeg školskoga uspjeha.

**Tablica 3.** Rezultati HRA s varijablama školskoga uspjeha kao kriterijima

	Opći uspjeh	Hrv. jezik	Matematika
<b>1. korak</b>			
dob	-.07	-.09	-.25**
spol	.12**	.16**	.06
R (R2)	.12 (.02)	.16 (.03)	.25 (.06)
F (df)	3.72* (2,478)	6.65** (2,478)	15.35** (2,478)
<b>2. korak – samopoimanje</b>			
dob	.05	.04	-.10*
spol	.08	.11*	.01
samopoštovanje	.06	.01	.06
akademska samoefikasnost	.36**	.41**	.44**
emocionalna samoefikasnost	-.12*	-.17**	-.13*
socijalna samoefikasnost	-.08	-.03	-.07
R (R2)	.34 (.12)	.39 (.15)	.46 (.21)
$\Delta R^2$	.10**	.12**	.15**
F (df)	10.37** (6,474)	14.24** (6,474)	20.96** (6,474)
<b>3. korak – subjektivna dobrobit</b>			
dob	.07	.04	-.09*
spol	.08	.11*	.01
samopoštovanje	.10	.05	.11*
akademska samoefikasnost	.36**	.41**	.44**
emocionalna samoefikasnost	-.13*	-.16**	-.13*
socijalna samoefikasnost	-.05	-.01	-.04
usamljenost	.10*	.03	.08
zadovoljstvo obitelji	.04	-.03	.02
zadovoljstvo životom	-.04	-.06	-.08
R (R2)	.35 (.12)	.40 (.16)	.47 (.22)
$\Delta R^2$	.00	.01	.01
F (df)	7.47** (9,471)	9.85** (9,471)	14.64** (9,471)

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

**Tablica 4.** Rezultati HRA s varijablama dobrobiti kao kriterijima

	Zadovoljstvo životom	Zadovoljstvo obitelji	Usamljenost
<b>1. korak</b>			
dob	-.18**	-.20**	-.08
spol	.03	.03	.05
R (R2)	.17 (.03)	.19 (.04)	.08 (.01)
F (df)	7.50** (2,478)	9.21** (2,478)	1.71 (2,478)
<b>2. korak – samopoimanje</b>			
dob	-.08	-.09	-.17**
spol	.07	.05	.05
samopoštovanje	.37**	.27**	-.35**
akademska samoefikasnost	.04	.12*	.00
emocionalna samoefikasnost	.12*	.11*	.14**
socijalna samoefikasnost	.04	.08	-.33**
R (R2)	.49 (.24)	.47 (.22)	.51 (.26)
$\Delta R^2$	.21**	.18**	
F (df)	25.42** (6,474)	22.77** (6,474)	27.62** (6,474)
<b>3. korak – školsko postignuće</b>			
dob	-.08	-.09	-.18**
spol	.07	.05	.04
samopoštovanje	.37**	.27**	-.35**
akademska samoefikasnost	.06	.12*	-.03
emocionalna samoefikasnost	.12*	.11*	.15*
socijalna samoefikasnost	.03	.08	-.33**
opći uspjeh	-.03	.01	.08*
R (R2)	.49 (.24)	.47 (.22)	.52 (.27)
$\Delta R^2$	.00	.00	.01*
F (df)	21.86 (7,473)	19.49** (7,473)	24.37** (7,473)

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

## Rasprava

### ***Dobne i spolne razlike u školskom uspjehu, samopoimanju i subjektivnoj dobrobiti***

Djevojke su ostvarile bolji uspjeh iz Hrvatskog jezika što je u skladu s rezultatima postojećih istraživanja o uspjehu iz materinskoga jezika izraženoga školskim ocjenama (Jokić i Ristić Dedić, 2010; Koludrović i Radnić, 2013). U subjektivnoj dobrobiti nije bilo značajnih razlika, dok su mladići izvijestili o višoj emocionalnoj samoeфикаsnosti u odnosu na djevojke. Taj je rezultat moguće objasniti spolnim razlikama u osobinama ličnosti koje se javljaju u adolescentnoj dobi. Rezultati istraživanja pokazuju da se konzistentne razlike u emocionalnoj stabilnosti javljaju već u adolescentnoj dobi pri čemu su muškarci značajno emocionalno stabilniji od žena (De Bolle i sur., 2015; McCrae i sur., 2002).

Od dobnih razlika, valja istaknuti kako su rezultati uputili na značajne razlike među trima skupinama učenika u uspjehu iz Hrvatskog jezika i Matematike, zadovoljstvu životom i obitelji, samopoštovanju te akademskoj samoeфикаsnosti. Pri tome su predadolescenti zadovoljniji i uspješniji od ranih, odnosno srednjih adolescenata, a imaju i više samopoštovanje te višu akademsku samoeфикаsnost. Niža školska postignuća u adolescenciji u odnosu na predadolescenciju u skladu su s rezultatima ranijih istraživanja koja upućuju na opadanje školskih postignuća s dobi (Koludrović i Kalebić Jakupčević, 2017; Reić Ercegovac, Koludrović i Mišurac, 2019). Utvrđene dobne razlike u zadovoljstvu i samopoštovanju moguće je pripisati brojnim promjenama koje nosi adolescencija, a suočavanje s njima za adolescente može biti stresno i pretjerano zahtjevno. Posljedično, javlja se opadanje zadovoljstva životom i samopoštovanja. S obzirom na opadanje zadovoljstva obitelji, ono je vjerojatno posljedica neminovnoga i razvojno normativnoga odvajanja od obitelji (Rudan, 2004), ali i značajno učestalijih sukoba s roditeljima (Collins i Laursen, 2004; Smetana, Campione-Barr i Metzger, 2006).

### ***Doprinos samopoimanja i subjektivne dobrobiti školskom uspjehu***

Ispitivanje doprinosa samopoimanja i subjektivne dobrobiti školskom uspjehu pokazalo je da od svih odabranih prediktora, viša akademska i niža emocionalna samoeфикаsnost značajno doprinose razlikama u školskim postignućima. Rezultat koji se odnosi na akademsku samoeфикаsnost je očekivan s obzirom na ranija istraživanja koja pokazuju da je upravo taj segment samopoimanja jedan od jznačajnijih za školsko postignuće na različitim razinama

obrazovanja (Bandura, 1993; Koludrović, Bubić i Reić Ercegovac, 2014). Doprinos više akademske samoefikasnosti boljim školskim postignućima posredovan je različitim čimbenicima, npr. efikasnijim strategijama učenja koje koriste samoefikasniji učenici (Schunk i Pajares, 2001). Također, visoka uvjerenja o samoefikasnosti učenicima pomažu u ustrajnosti u učenju te manjoj vjerojatnosti odustajanja u trenucima neuspjeha (Bandura, 1997; Middleton i Midgley, 1997) pa se očekuje da će takvi učenici ostvariti više ciljeve i imati bolja postignuća.

S obzirom na neočekivani, negativni doprinos emocionalne samoefikasnosti, provjereno je jesu li ti efekti posljedica multikolinearnosti prediktora s obzirom na značajnu povezanost različitih faceta samoefikasnosti (tablica 1). Budući da se izračunate prediktorske vrijednosti VIF kreću od 1.13 do 1.80, a tolerancija je za sve prediktore viša od 0.55 što se smatra prihvatljivim (Hair, Black, Babin, Anderson i Tatham, 2010), moguće je zaključiti da viša emocionalna samoefikasnost zaista može dijelom objasniti niža postignuća učenika, vjerojatno zbog emocionalno osjetljivoga i zahtjevnoga razdoblja adolescencije. Naime, budući da emocionalna samoefikasnost upućuje na sposobnost suočavanja s negativnim emocijama, moguće je da se učenici koji se ne percipiraju uspješnima u regulaciji negativnih emocija usmjeravaju više na akademsko područje, školske obveze i učenje, što rezultira višim školskim uspjehom. Također, može se pretpostaviti da u nemogućnosti nošenja s emocionalnim izazovima, adolescenti pojačavaju akademske napore jer im škola predstavlja poznato i strukturirano okruženje u kojem mogu bolje kontrolirati događaje, nego u području svoje emocionalnosti. Iako se navedene pretpostavke nameću kao moguća objašnjenja dobivenim rezultatima, trebalo bi ih provjeriti u narednim istraživanjima te ispitati koji se procesi nalaze u podlozi ovakvog odnosa emocionalne samoefikasnosti i školskih postignuća.

Subjektivna dobrobit nije doprinijela objašnjenju školskoga postignuća što nije u skladu s dosadašnjim spoznajama o odnosu ovih konstrukata. Istraživanja uglavnom upućuju na značajnu povezanost školskoga uspjeha i subjektivne dobrobiti (Adelman i Taylor, 2006; Crede i sur., 2015) što autori tumače recipročnim odnosom (Steinmayr, Crede, McElvany i Wirthwein, 2016). Naime, uspjeh u školi može imati pozitivne učinke na subjektivnu dobrobit (utječući primjerice na zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba ili pozitivne reakcije obitelji), ali i viša subjektivna dobrobit može pridonijeti boljem školskom uspjehu jer bi, primjerice, mogla pozitivno utjecati na motivaciju ili više akademske aspiracije. Ipak, slično rezultatima našega istraživanja, recentno longitudinalno istraživanje na njemačkim učenicima je također pokazalo da subjektivna dobrobit nema utjecaja na školsko postignuće, dok je školsko postignuće značajno doprinijelo jedino kognitivnoj, ali ne i afektivnoj komponenti subjektivne

dobrobiti (Steinmayr i sur., 2016). U našem istraživanju, subjektivna dobrobit također nije utjecala na školsko postignuće, a školsko je postignuće bilo značajan prediktor jedino usamljenosti, ali ne i zadovoljstva životom i obitelji kao kognitivnim aspektima subjektivne dobrobiti.

### ***Doprinos samopoimanja i školskog uspjeha subjektivnoj dobrobiti***

Rezultat prema kojem školsko postignuće nije važna odrednica subjektivne dobrobiti adolescenata (barem kada je riječ o zadovoljstvu obitelji i zadovoljstvu životom), upućuje na zaključak da se subjektivna dobrobit adolescenata temelji na nekim drugim, sa školom nepovezanim, aspektima njihova života. Moguće je da adolescenti crpe (ne)zadovoljstvo iz drugih izvora, primjerice tjelesnoga izgleda, vršnjačkih odnosa, romantičnih veza, rezultata u drugim, izvanškolskim područjima i sl. Ranije istraživanje korelata zadovoljstva životom u adolescentnoj dobi (Penezić, 2006) također je pokazalo da prosječan uspjeh nije značajan prediktor zadovoljstva životom, no zadovoljstvo školskim uspjehom se u tom istraživanju pokazalo relevantnim za zadovoljstvo životom. Drugim riječima, moguće je da školsko postignuće u smislu apsolutnoga općeg uspjeha nije relevantno, međutim, zadovoljstvo adolescenta ostvarenim školskim uspjehom vjerojatno doprinosi procjeni općeg zadovoljstva životom. S obzirom da u našem istraživanju nije mjeren taj aspekt školskoga postignuća, taj efekt bi valjalo testirati u narednim istraživanjima.

Rezultati su nadalje pokazali da je zadovoljstvo životom adolescenata moguće objasniti razlikama u samopoštovanju i emocionalnoj samoefikasnosti dok se ostali prediktori nisu pokazali važnima. Samopoštovanje je i u ranijim studijama bilo važan prediktor zadovoljstva životom, na različitim uzorcima ispitanika, uključujući studente i adolescente (Kumar Patel, Kumar Tiwari, Singh i Lindinger-Sternart, 2018; Moksnes i Espnes, 2013). Emocionalna samoefikasnost kao prediktor zadovoljstva životom upućuje na zaključak da su adolescenti koji se procjenjuju uspješnijima u suočavanju s negativnim emocijama zadovoljniji životom što ne iznenađuje s obzirom na emocionalno burno razdoblje u kojem se nalaze te suočavanje s negativnim emocijama uslijed razvojnih promjena.

Zadovoljstvu obitelji, pored samopoštovanja, doprinose i emocionalna te akademska samoefikasnost. Moguće je da adolescenti koji se procjenjuju uspješnijima u suočavanju s negativnim emocijama manje burno reagiraju u stresnim situacijama u obitelji i manje su skloni negativnim raspoloženjima koja mogu biti okidač konflikata s članovima obitelji te posljedično nižeg zadovoljstva obiteljskim odnosima. Budući da sukobi s roditeljima u adolescenciji obično rastu (Collins i Laursen 2004, Smetana i sur., 2006), moguće je da

adolescenti koji su efikasniji u suočavanju s negativnim emocijama uspijevaju bolje regulirati vlastito raspoloženje kao i eventualne negativne emocije koje obično prate sukobe s roditeljima. Doprinos akademske samoefikasnosti višem zadovoljstvu obitelji možda je posredovan višim postignućima adolescenata što umanjuje vjerojatnost pojavljivanja sukoba na relaciji roditelj-adolescent što pak pozitivno utječe na doživljaj obitelji.

Osim spola i akademske samoefikasnosti, svi odabrani prediktori značajno doprinose razlikama u usamljenosti adolescenata. Pri tome su usamljeniji mlađi adolescenti, oni nižega samopoštovanja, niže socijalne samoefikasnosti, više emocionalne samoefikasnosti te boljeg školskog uspjeha. Slično našim rezultatima, Nekić, Uzelac i Jurkin (2016) navode pretpostavke različitih autora o tome kako su mlađi adolescenti usamljeniji jer imaju visoka očekivanja od odnosa s vršnjacima koja se često ne mogu ostvariti. Također, moguće je da mlađi adolescenti imaju slabije razvijene socijalne vještine koje im onemogućavaju ostvarivanje vršnjačkih odnosa koji bi ispunili sve snažniju potrebu za formiranjem i održavanjem različitih socijalnih odnosa izvan onih obiteljskih. Doprinos samopoštovanja objašnjenju usamljenosti moguće je promotriti u kontekstu recipročnoga odnosa ovih konstrukata na što upućuju i rezultati longitudinalne studije Vanhalsta, Luyckxa, Scholtea, Engelsa i Goossensa (2013). Njihovo je istraživanje uputilo i na posredujuću ulogu percipirane (naspram stvarne) socijalne prihvaćenosti u povezanosti između samopoštovanja i usamljenosti u adolescenciji. Adolescenti nižega samopoštovanja imaju veći rizik za usamljenost upravo zbog toga što se percipiraju neprihvaćenima od strane vršnjaka. Slično, rezultati našeg istraživanja pokazali su da niža socijalna samoefikasnost doprinosi višoj usamljenosti što ne iznenađuje jer je riječ o adolescentima koji su manje asertivni i percipiraju nižom vlastite sposobnosti za odnose s vršnjacima. Moguće objašnjenje povezanosti više emocionalne samoefikasnosti i boljega školskog uspjeha s doživljajem usamljenosti adolescenata leži u usmjerenosti adolescenta na vlastiti razvoj i postignuća. Pojedinaac usmjereniji na akademska postignuća povremeno bira i isključenost iz aktivnosti s vršnjacima što može rezultirati osjećajem usamljenosti no, on ga vrlo vjerojatno ne doživljava opterećujućim budući da ima izgrađena uvjerenja o vlastitim sposobnostima snalaženja i nošenja sa svojim osjećajima (Kirk, Schutte i Hine, 2008).

## Ograničenja istraživanja i zaključak

U odnosu na ograničenja provedenoga istraživanja, osim transverzalnoga nacrtu kojim nije moguće u potpunosti provjeriti smjer odnosa između samopoimanja, subjektivne dobrobiti i školskih postignuća tijekom adolescencije, valja istaknuti da su u istraživanju korištene samo mjere samoprocjene, no s obzirom na konstrukte od interesa odabrani način može se smatrati primjerenim. Kao potencijalno ograničenje nameće se mjerenje zadovoljstva životom jednom tvrdnjom što može biti upitno i s obzirom na sadržajnu valjanost i osjetljivost. Ipak, budući da je skala procjene bila dovoljno velika (1-10), problem nedostatka osjetljivosti je time umanjen. Kada je riječ o sadržajnoj valjanosti, treba napomenuti da su istraživanja potvrdila visoke korelacije između rezultata zadovoljstva životom dobivenih jednom česticom i onih kompozitnih (Cheung i Lucas, 2014). Stoga se ovakav način procjene zadovoljstva životom često koristi u istraživanjima, posebno ukoliko se primjenjuje veći broj instrumenata.

Potrebno se osvrnuti i na različite rezultate koji su utvrđeni za odnos dobi i školskoga uspjeha iz Hrvatskog jezika. Naime, razlike između rezultata dobivenih analizom varijance (koja je uputila na dobne razlike) i regresijskom analizom (koja ne upućuju na značajnu ulogu dobi) vjerojatno su posljedica različitoga tretiranja varijable dobi pri čemu su u analizama varijance uspoređene tri skupine sudionika (umjetna podjela na tri kategorije) dok je u regresijama dob tretirana kao kontinuirana varijabla.

Unatoč navedenim ograničenjima, rezultati su istraživanja pokazali da subjektivna dobrobit adolescenata ne doprinosi značajno njihovom školskom postignuću, ali i da školsko postignuće nema značajnu ulogu u zadovoljstvu adolescenata. Ovakvi rezultati donekle odstupaju od ranijih istraživanja koja upućuju na značajnu povezanost dobrobiti i školskih postignuća te impliciraju potrebu daljnjega razmatranja odnosa ovih konstrukata. Viša akademska i niža emocionalna samoefikasnost značajne su u predviđanju školskoga uspjeha, a u objašnjenju dobrobiti adolescenata najvažniju ulogu ima visoko samopoštovanje. Dobiveni rezultati impliciraju važnost razvijanja pozitivnoga samopoštovanja kao i izgradnje visokih uvjerenja o samoefikasnosti, posebno akademske, za školska postignuća.

### Literatura

Adelman, H. S., & Taylor, L. (2006). School and community collaboration to promote a safe learning environment. State Education Standard. *Journal of the National Association of State Boards of Education*, 7, 38–43.

- Allen, R. L., & Oshagan, H. (1995). The UCLA Loneliness Scale: Invariance of Social Structural Characteristics. *Personality and Individual Differences*, 12(2), 185-195.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Black, S., & Allen J. D. (2018). Part 4: Academic Self-Concept and Emotions. *The Reference Librarian*, 59(1), 42-55.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-concept and Self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bucker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.
- Cheung, F., & Lucas, R.E. (2014). Assessing the validity of single-item life satisfaction measures: results from three large samples. *Quality of Life Research*, 23(10), 2809-2818. doi: 10.1007/s11136-014-0726-4.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 331-361). Hoboken, NJ: Wiley.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6(52), 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00052
- Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., & Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554(7693), 441-450.
- De Bolle, M., De Fruyt, F., McCrae, R. R., Löckenhoff, C. E., Costa, P. T., Aguilar-Vafarie, M. E., & Terracciano, A. (2015). The emergence of sex differences in personality traits in early adolescence: A cross-sectional, cross-cultural study. *Journal of personality and social psychology*, 108(1), 171-185. doi:10.1037/a0038497
- Diener, E. (2006). Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 151-157.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311-319.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Gujare S. K., & Tiwari, G. K. (2016). Academic self-concept and academic outcome of the graduate students: The mediating role of socioeconomic status and gender. *International Journal of Education and Psychology Research*, 5(4), 1-7.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate Data Analysis*. 7th ed. New York: Pearson.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: a meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505-528.
- Humphrey, N., Charlton, J. P., & Newton, I. (2004). The developmental Roots of Disaffection? *Educational Psychology*, 24(5), 579-594.

- Jaworska, N., & Macqueen, G. (2015). Adolescence as a unique developmental period. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 40(5), 291-293.
- Jokić, B., & Ristić Dedić, Z. (2010). Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva. *Revija za socijalnu politiku*, 17(3), 345-362.
- Kendler, K., Gardner, C. O., & Prescott, C. A. (1998). A population-based twin study of self-esteem and gender. *Psychological medicine*, 28, 1403-1409.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45, 432-436.
- Koludrović, M., & Kalebić Jakupčević, K. (2017). Odnos razrednog ozračja i školskog uspjeha učenika osnovnoškolske dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 66(4), 557-572.
- Koludrović, M., Bubić, A., & Reić Ercegovac, I. (2014). Self-efficacy and achievement goals as predictors of high-school students' academic performance. *Školski vjesnik*, 64(4), 579-602.
- Kumar Patel, A., Kumar Tiwari, S., Singh, S., & Lindinger-Sternart, S. (2018). Self-esteem and life satisfaction among university students of Eastern Uttar Pradesh of India: A demographical perspective. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(3), 382-386.
- Lacković Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lacković-Grgin, K., Penezić, Z., & Nekić, M. (2002). Kratka verzija UCLA skale usamljenosti. In K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela, & Z. Penezić (Eds.), *Zbirka Psiholoških skala i upitnika* (pp. 77-78). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju.
- Lebedina-Manzoni, M., & Lotar, M. (2010). Percepcija sebe kod adolescenata u Hrvatskoj. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19(1), 1-13.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77.
- Matić, J., Marušić, I., & Baranović, B. (2015). Determinante matematičkog samopoimanja: Analiza rodnih univerzalnosti i specifičnosti. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(4), 1103-1129.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F., & Mervielde, I. (2002). Personality trait development from age 12 to age 18: longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1456-1468.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Moksnes, U. K., & Espnes, G.A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents—gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921-2928. doi: 10.1007/s11136-013-0427-4.

- Penezić, Z. (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi. *Društvena istraživanja*, 4-5 (84-85), 643-669.
- Reić Ercegovac, I., Koludrović, M., & Mišurac, I. (2019). The contribution of the mathematics self-concept and subjective value of mathematics to mathematical achievement. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 51, 162-197. doi: 10.2298/ZIPI1901162R
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rudan, V. (2004). Normalni adolescentni razvoj. *Medix*, 10(52), 36-39.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield, & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-29). San Diego: Academic Press.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121-145.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective Well-Being, Test Anxiety, Academic Achievement: Testing for Reciprocal Effects. *Frontiers in Psychology* 6(52). doi: 10.3389/fpsyg.2015.01994.
- Suldo S. M., Shaffer E. S., & Riley, K. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 56-69. doi: 10.1037/1045-3830.23.1.56
- Vanhalst, J., Luyckx, K., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., & Goossens, L. (2013). Low self-esteem as a risk factor for loneliness in adolescence: Perceived – but not actual – social acceptance as an underlying mechanism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1067-1081.
- Vulić Prtorić, A. (2004). Skala kvalitete obiteljskih interakcija – KOBI. Zbirka psiholoških skala i upitnika. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Vulić Prtorić, A., & Sorić, I. (2006). *Upitnik samoefikasnosti za djecu – SEQ-C*. Zbirka psiholoških skala i upitnika. Zadar: Sveučilište u Zadru.

## **The Relationship Between Self-Concept, Subjective Wellbeing and School Achievement During Adolescence**

**Ina Reić Ercegovac, Toni Maglica, Maja Ljubetić**

*Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split*

---

### **Abstract**

The aim of this study was to explore the relationship between self-concept, subjective well-being and school achievement during adolescence. A total of 480 adolescents (180 males and 301 females), aged between 10 and 17 ( $M=12.45$  years,  $SD=2.66$ ), from two elementary and two high schools from the city of Split took part in the study. General data questionnaire, Self-efficacy questionnaire for children and adolescents (Vulić Prtorić and Sorić, 2006), Family satisfaction scale (Vulić Prtorić, 2004), Short form of UCLA (Russell, 1996) and General self-esteem scale (Rosenberg, 1965) were administered to the participants. The results indicated that subjective well-being decreased with age (satisfaction with family and life satisfaction), as well as self-concept (self-esteem, academic self-efficacy, social self-efficacy, emotional self-efficacy). School achievement also followed the same trend which was found for Grade Point Average (GPA), grades in mathematics and school behaviour. Regression analyses showed that higher academic self-efficacy and lower emotional self-efficacy were the strongest predictors of school achievement. In addition, school achievement and academic self-efficacy did not emerge as significant predictors for adolescents' self-esteem, nor their life satisfaction.

The results suggest that adolescents' subjective well-being does not contribute to their school achievement. Furthermore, it was shown that school achievement bears no significance in explaining individual differences in adolescents' well-being. These partially unexpected results were interpreted within the context of developmental changes and modern ecology perspective where the role of school and school achievement has changed immensely.

**Keywords:** *adolescence; school achievement; self-concept; subjective well-being*

---



# Jedan ili dva slatkiša u dobi od šest godina: je li to važno za kasniji školski život i zašto?

Majda Rijavec, Tajana Ljubin Golub, Zdenka Brebrić

*Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu*

---

## Sažetak

Dječja sposobnost regulacije u predškolskoj dobi jedan je od najvažnijih čimbenika za kasnije različite akademske ishode tijekom života. U ovome radu istražili smo kako odgoda zadovoljstva mjerena kod predškolske djece stare 6 godina predviđa njihovu emocionalnu inteligenciju, kvalitetu školskoga života i zadovoljstvo životom u kasnijim razredima osnovne škole. Osim toga, ispitana je medijacijska uloga emocionalne inteligencije u odnosu odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i kasnije kvalitete školskoga života i zadovoljstva životom.

Uzorak se sastojao od 141 učenika (48,2 % djevojčica). Mjera odgode zadovoljstva primjenjena je u dobi od 6 godina djeteta, a ostale mjere u sedmom za dio ispitanika odnosno osmom razredu za drugi dio ispitanika. Odgoda zadovoljstva mjerena je klasičnim zadatkom: djeca mogu pojesti jedan slatkiš odmah ili mogu dobiti više slatkiša ako odluče na njih pričekati neko vrijeme. Druge mjere uključivale su Skalu emocionalne inteligencije (Wong i Low, 2002), Upitnik kvalitete školskoga života (Leonard, 2002; Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009) i Skalu učeničkoga zadovoljstva životom (Huebner, 1991).

Učenici koji su bili uspješni u odgodi zadovoljstva u predškolskoj dobi, u kasnijoj dobi imali su veće zadovoljstvo životom, veću percipiranu školsku uspješnost i veću emocionalnu inteligenciju. Medijacijske analize pokazale su da je sveukupna emocionalna inteligencija medijator odnosa između odgode zadovoljstva i zadovoljstva životom. Osim toga, komponenta emocionalne inteligencije Korištenje emocija za samomotivaciju pokazala se značajnim medijatorom u odnosu između odgode zadovoljstva i percipirane školske uspješnosti.

Može se zaključiti da bi osnaživanja regulatornih mehanizama u predškolskoj dobi moglo biti korisno za zadovoljstvo životom i percipiranu školsku uspješnost u višim razredima osnovne škole.

**Ključne riječi:** *emocionalna inteligencija; kvaliteta školskoga života; odgoda zadovoljstva; samoregulacija; zadovoljstvo životom*

---

## Uvod

Samoregulacija se može definirati kao “sposobnost pojedinca da nadvlada vlastite misli, emocije, impulse, te automatska ili uobičajena ponašanja” (Gailliot, Mead i Baumeister, 2008, str. 472). Kako je vidljivo iz definicije, samoregulacija je multidimenzionalni konstrukt koji uključuje i ponašajnu i emocionalnu regulaciju. U ovome istraživanju fokus je na samoregulaciji u svrhu ostvarenja dugoročnoga željenog cilja, tzv. odgodi zadovoljstva, što se smatra važnom sposobnosti samoregulacije. Odgoda zadovoljstva sastoji se u suprotstavljanju impulsu da se prihvati trenutačna dostupna nagrada kako bi se u budućnosti dobila veća. Ona uključuje strategije kontrole pažnje (primjerice namjernu distrakciju pažnje), strategije kognitivne reevaluacije kao i primjerenu aktivaciju emocionalnoga sustava (Mischel i Ayduk, 2004). U klasičnom zadatku odgode zadovoljstva koji je razvio Mischel (Mischel, Ebbesen i Raskoff Zeiss, 1972) djeca su suočena s dilemom: mogu pojesti jedan slatkiš odmah ili mogu dobiti dva slatkiša ako pričekaju neko nespecificirano vrijeme. Odgoda zadovoljstva ima iznimno adaptivnu funkciju i omogućuje ljudima da se uključe u ponašanje usmjereno cilju koje će ih dovesti do dugoročnih željenih rezultata (Baumeister, 2005; Mischel, Shoda i Rodrieguez, 1989). Tako se pokazalo da odgoda zadovoljstva uspješno predviđa različite pozitivne akademske, društvene i zdravstvene ishode kasnije u životu. Niz longitudinalnih istraživanja (Ayduk i sur., 2000; Mischel, Shoda i Peake, 1988; Shoda, Mischel i Peake, 1990) pokazala su da dječja sposobnost odgode zadovoljstva predviđa njihovu društvenu i akademsku kompetentnost u adolescentskoj i mlađoj odrasloj dobi, kao i roditeljske procjene njihove kompetentnost da se suočavaju sa stresom, kontroliraju u frustrirajućim situacijama i koncentriraju bez odvlačenja pažnje. Neka istraživanja ukazuju na to da se razvoj sposobnosti neusmjeravanja pažnje na slatkiš i potiskivanje želje da ga se odmah pojede nalazi u osnovi uspješnije kontrole impulsa kasnije u životu (Casey i sur., 2011; Metcalfe i Mischel, 1999). Osim pozitivnih ishoda, odgoda zadovoljstva pokazala se prediktivnom i za različite negativne ishode. Primjerice, djeca s poteškoćama u odgodi zadovoljstva imala su u ranoj odrasloj dobi više problema u interpersonalnim odnosima i prilagodbi kao što su sklonost ovisnosti (Ayduk i sur., 2000) ili pretjeranoj težini (Schlam, Wilson, Shoda, Mischel i Ayduk, 2013).

Međutim, iako je proveden veći broj longitudinalnih istraživanja o kasnijim posljedicama sposobnosti odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi, kada su u pitanju ishodi vezani uz mentalno zdravlje, većina istraživanja bila je usmjerena na negativne aspekte mentalnoga zdravlja, a vrlo malo na pozitivne aspekte mentalnoga zdravlja, odnosno psihološku dobrobit. Stoga smo u ovome

istraživanju željeli ispitati prediktivnu vrijednost sposobnosti odgode zadovoljstva u odnosu na različite pozitivne ishode.

### ***Cilj i hipoteze***

Prvi cilj ovoga istraživanja bio je ispitati prediktivnu uspješnost odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi za različite akademske ishode na kraju osnovne škole, pri čemu se ishodi osim školskoga uspjeha uključivali i kvalitetu školskoga života i opće zadovoljstvo životom. Na temelju navedenoga, postavili smo sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1: Sposobnost odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi pozitivno je povezana sa školskim uspjehom na kraju osnovne škole.

Hipoteza 2: Sposobnost odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi pozitivno je povezana s kvalitetom školskoga života na kraju osnovne škole.

Hipoteza 3: Sposobnost odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi pozitivno je povezana sa zadovoljstvom životom na kraju osnovne škole.

Drugi cilj rada odnosio se na ispitivanje veze sposobnosti odgode zadovoljstva i emocionalne inteligencije. Emocionalna inteligencija je koncept koji je doživio veliku popularnost u posljednje vrijeme, a svoju primjenu nalazi i u edukaciji (Humphrey, Curran, Morris, Farrell i Woods, 2007; Waterhouse, 2006). Emocionalna inteligencija odnosi se na procesiranje emocionalnih informacija (Salovey i Mayer, 1990), a autori zauzimaju različiti stav o tome je li to sposobnost (Mayer, Salovey i Caruso, 2000) ili crta ličnosti (Perez, Petrides i Furnham, 2005). Emocionalna inteligencija kao crta ličnosti mjeri se upitnicima, a obično uključuje nekoliko komponenta među kojima su najzastupljenije sposobnost percepcije svojih i tuđih emocija, korištenje emocija za ostvarivanja psihološkoga napretka te sposobnost kontrole odnosno regulacije negativnih emocija (Schutte i sur., 1998).

Postoji više konceptualnih razloga zašto bi se mogla očekivati veza između emocionalne inteligencije i sposobnosti odgode zadovoljstva. Razumijevanje, kontrola i regulacija vlastitih emocija mogle bi biti važne prilikom odlučivanja i ustrajanja u korist dugoročnih posljedica umjesto prihvaćanja neposredne nagrade. Osim toga, korištenje prikladnih emocionalnih stanja kako bi se održala pažnja na dugoročnom cilju moglo bi također pridonositi uspješnosti odgode zadovoljstva. Dakle, čini se opravdano pretpostaviti da postoji veza između sposobnosti odgode zadovoljstva i emocionalne inteligencije. Međutim, istraživanja koja povezuju emocionalnu inteligenciju i sposobnost odgode zadovoljstva vrlo su rijetka (Stolarski, Bitner i Zimbardo, 2011). Što se tiče prirode te veze, ona nije ispitivana u dosadašnjim istraživanjima. S obzirom da sposobnost odgode zadovoljstva uključuje i kognitivnu i emocionalnu

kontrolu, odnosno mogućnost inhibicije impulsa, može se pretpostaviti da rana sposobnost odgode zadovoljstva (u predškolskoj dobi) omogućava razvijanje sposobnosti emocionalne inteligencije u narednim godinama, pogotovo aspekata emocionalne inteligencije koji se odnose na samoregulaciju i upravljanje emocijama. Međutim, u literaturi se ne nalazi longitudinalnih istraživanja u kojima bi bila ispitana veza između odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i emocionalne inteligencije u kasnijoj dobi. Stoga smo to htjeli provjeriti u ovom istraživanju. Na temelju gore navedenoga, postavljena je hipoteza 4:

Hipoteza 4: Sposobnost odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi pozitivno je povezana s komponentom upravljanja emocijama i komponentom regulacije vlastitih emocija mjerenim u dobi pred kraj osnovnoškolskoga obrazovanja.

Također, vrlo je malo istraživanja koja su pokušala ispitati potencijalne medijatore u odnosu između rane odgode zadovoljstva i kasnijih akademskih i drugih ishoda. Kako dosadašnja istraživanja dovode emocionalnu inteligenciju u vezu s kasnijim akademskim ishodima (Schutte i sur., 1998), kao i s pokazateljima psihološke dobrobiti i zdravlja (Bar-On, 2012; Davis i Humphrey, 2012; Martins, Ramalho i Morin, 2010), može se pretpostaviti da bi komponente emocionalne inteligencije mogle biti medijator u odnosu rane odgode zadovoljstva i pozitivnih akademskih i psiholoških ishoda. Stoga je treći cilj rada bio istražiti medijacijsku ulogu emocionalne inteligencije u navedenom odnosu. Pritom su postavljene sljedeće hipoteze vezane uz medijacije:

Hipoteza 5: Emocionalna inteligencija je parcijalni medijator u odnosu između sposobnosti odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i školskim uspjehom pri završetku osnovne škole.

Hipoteza 6: Emocionalna inteligencija je parcijalni medijator u odnosu između sposobnosti odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i kvalitete školskoga života pri završetku osnovne škole.

Hipoteza 7: Emocionalna inteligencija je parcijalni medijator u odnosu između sposobnosti odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i zadovoljstva životom pri završetku osnovne škole.

## **Metoda**

### ***Sudionici i postupak***

Uzorak se sastojao od ukupno 141 učenika, podjednako dječaka (51,8 %) i djevojčica. Od toga je bilo 58 učenika sedmog razreda (29 dječaka i 29 djevojčica) i 83 učenika osmog razreda (39 dječaka i 44 djevojčica) osnovne škole smještene u manjem gradu u sjeverozapadnoj Hrvatskoj. Većina djece bila je prosječnoga socioekonomskog statusa.

Mjera odgode zadovoljstva primijenjena je u dobi od 6 godina djeteta kao dio redovitoga postupka tijekom utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta za prijem u školu, a mjere emocionalne inteligencije, kvalitete školskoga života i zadovoljstva životom u sedmom odnosno osmom razredu za vrijeme redovite nastave. Za svu djecu dobijen je informirani pristanak roditelja.

## ***Instrumenti***

### *Odgoda zadovoljstva*

Za procjenu sposobnosti odgode zadovoljstva korištena je klasična paradigma (Mischel, Ebbesen i Raskoff Zeiss, 1972), koja je uključivala dihotomnu mjeru odgode zadovoljstva (Silverman, 2003). Odgoda zadovoljstva mjerila se tijekom ispitivanja psihofizičke zrelosti za upis u prvi razred. Na početku ispitivanja, svakom djetetu ponuđeno je da može uzeti jedan slatkiš prije nego što počne raditi zadatke u kojima će crtati, brojiti, odgovarati na neka pitanja ili može pričekati i dobiti dva slatkiša kad ispitivanje završi. Ako dijete odluči pričekati i uzeti dva slatkiša nakon ispitivanja, rezultat se kodira kao 1 (uspješna odgoda zadovoljstva), a ako dijete odmah uzme slatkiš rezultat se kodira kao 0 (neuspješna odgoda zadovoljstva). Ukupna odgoda traje koliko i postupak za utvrđivanje psihofizičke zrelosti za upis u prvi razred što iznosi oko 15 minuta.

### *Kvaliteta školskoga života*

U istraživanju je korištena hrvatska verzija Upitnika kvalitete školskogaa života (*Quality of School Life Questionnaire*) koji su konstrirali Ainley i Bourke (1992, prema Leonard, 2002), a za hrvatske učenike preveli i prilagodili Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec (2009). Hrvatska verzija sastoji se od 35 tvrdnji koje čine sedam skala:

Opće zadovoljstvo školom – mjeri opće pozitivne osjećaje prema školi, pozitivna stav prema školi (6 tvrdnji, primjer tvrdnje: Za mene je škola mjesto gdje volim biti).

Negativni osjećaji prema školi – mjeri opće negativne osjećaje prema školi, stres zbog škole (5 tvrdnji, primjer tvrdnje: Za mene je škola mjesto gdje se osjećam uznemireno).

Priprema za budućnost – odnosi se na percepciju relevantnosti školovanja, percepciju učenika o tome koliko im škola pruža prilika za razvoj u budućnosti i koliko ih priprema za život (6 tvrdnji, primjer tvrdnje: Za mene je škola mjesto gdje učim korisne stvari).

Socijalna integriranost – ispituje odnose učenika s drugim ljudima i učenicima u školi, percepciju kvalitete društvenoga života u školi 702 (5 tvrdnji, primjer tvrdnje: Za mene je škola mjesto gdje sam popularan među drugim učenicima).

Školsko postignuće – ispituje učenikov doživljaj školske kompetentnosti, osjećaj postignuća i uspješnosti u školskom radu (4 tvrdnje, primjer tvrdnje: Za mene je škola mjesto gdje sam uspješan učenik).

Nastavnici – ispituje percepciju kvalitete odnosa nastavnika prema učenicima, zadovoljstvo učenika odnosom s nastavnicima (5 tvrdnji, primjer tvrdnje: Za mene je škola mjesto gdje mi nastavnici pomažu da dam sve od sebe).

Doživljaj učenja – ispituje u kojoj mjeri učenici uživaju u samom učenju, percipiraju učenje izazovnim i zabavnim (4 tvrdnje, primjer tvrdnje: Za mene je škola mjesto gdje je učenje zabavno).

Učenici izražavaju svoj stupanj slaganja sa sadržajem pojedine tvrdnje na skali od četiri stupnja (1 – *uopće se ne slažem*; 4 – *potpuno se slažem*). Rezultat na svakoj podskali definira se kao prosjek procjena na svim tvrdnjama, a viši rezultat ukazuje na višu procjenu kvalitete pojedinoga aspekta školskog života. Pouzdanost instrumenta za pojedine podskale bila je visoka i samo je za skalu Negativni osjećaji prema školi iznosila ispod 0.70, odnosno 0.65.

### *Zadovoljstvo životom*

Ova se skala (*Students' Life Satisfaction Scale*, SLSS; Huebner, 1991) sastoji od 7 tvrdnji i mjeri opće zadovoljstvo životom djece i adolescenata u dobi od 8 do 18 godina (primjer tvrdnje *U životu mi je dobro*). Učenici procjenjuju svaku tvrdnju na skali od šest stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem* do 6 – *potpuno se slažem*). Viši rezultat na skali ukazuje na veće životno zadovoljstvo. U ovome istraživanju pouzdanost je bila zadovoljavajuća, Cronbach alpha iznosio je .75.

### *Emocionalna inteligencija*

Emocionalna inteligencija mjerena je Skalom emocionalne inteligencije Wonga i Lawa (WLEIS; Wong i Law, 2002) koja se sastoji od četiri podskale, svaka predstavljena s četiri tvrdnje. Podskale su: Procjena vlastitih emocija (eng. *Self emotional appraisal*, primjer tvrdnje *Dobro razumijem vlastite emocije*), Procjena tuđih emocija (eng. *Others emotional appraisal*, primjer tvrdnje *Dobro razumijem osjećaje drugih ljudi oko mene*), Korištenje emocija za samomotivaciju (eng. *Use of emotion to facilitate performance*, primjer tvrdnje *Ja sam osoba koja sama sebe motivira*) te podskala Samoregulacija emocija (eng. *Regulation of emotion in the self*, primjer tvrdnje *Prilično sam sposoban/na kontrolirati vlastite emocije*). Učenici procjenjuju svaku tvrdnju na skali od sedam stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem* do 7 – *potpuno se slažem*). Viši rezultat

na skali ukazuje na više izraženu crtu emocionalne inteligencije. Pouzdanost pojedinih podskala izražena kao Cronbachov alpha kretala se od .69 do .82, što su zadovoljavajuće vrijednosti.

### *Školski uspjeh*

Školski uspjeh izračunat je kao prosjek školskoga uspjeha od četvrtog do sedmog, odnosno osmog razreda. Podaci su prikupljeni iz školske dokumentacije.

### *Sociodemografski podaci*

Dodatno su prikupljeni i podaci o rodu irazredu. i percipiranom socioekonomskom statusu obitelji. Percipirani socioekonomski status mjeren je pomoću učeničke procjena obiteljskih materijalnih prilika u odnosu na druge (1 – *moja obitelj je puno siromašnija u odnosu na druge obitelji* do 5 – *moja obitelj je puno bogatija u odnosu na druge obitelji*).

### **Strategija analize podataka**

Rezultati su prvo analizirani na razini deskriptivne statistike i korelacijskih odnosa. Nakon toga rađene su medijacijske analize kako bismo ispitali moguću posredujuću ulogu emocionalne inteligencije u odnosu između zadovoljstva i kvalitete školskoga života, zadovoljstva životom i školskoga uspjeha. Medijacijske analize rađene su pomoću PROCESS programa. PROCESS se temelji na OLS regresiji i daje procjene raznih medijacijskih i moderacijskih modela, kao i procjene direktnih, indirektnih i ukupnih efekata te standardne regresijske statističke podatke (Hayes, 2013). Korištena je višestruka medijacijska analiza (Hayes, 2013) koja omogućuje procjenu indirektnoga efekta nekog medijatora, pri čemu se kontrolira utjecaj drugih medijatora. Pritom je korištena tehnika bootstrappinga (5000 bootstrap uzoraka) u izračunavanju parametara pretpostavljenih indirektnih efekata te određivanju pripadajućih intervala pouzdanosti. U svim medijacijskim analizama kontrolne varijable bile su rod i percipirani socioekonomski status.

## Rezultati

### *Deskriptivni pokazatelji*

U tablici 1 prikazani su deskriptivni pokazatelji kao i korelacije između ispitivanih varijabli. Za sve varijable vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti bile su ispod 1 što se smatra prihvatljivim kao dokaz normalne distribucije (Tabachnick i Fidell, 2007).

71,6 % djece bilo je uspješno u odgovori zadovoljstva u dobi od šest godina. Sve dimenzije kvalitete školskoga života procijenjene su iznadprosječno, osim općeg zadovoljstva školom i doživljaja učenja koji su procijenjeni nešto ispod prosjeka. Zadovoljstvo životom je procijenjeno nešto iznadprosječnim kao i sve komponente emocionalne inteligencije.

Sukladno Hipotezi 1, odgovora zadovoljstva bila je umjereno pozitivno povezana s prosječnim školskim uspjehom ( $r = .42$ ). Sukladno hipotezi 2, odgovora zadovoljstva bila je pozitivno povezana s doživljajem školskoga postignuća ( $r = .22$ ), ali suprotno hipotezi, nije bila povezana s ostalim komponentama kvalitete školskoga života te je hipoteza 2 djelomično potvrđena. Sukladno hipotezi 3, rezultati su pokazali da je sposobnost odgovora zadovoljstva pozitivno povezana sa zadovoljstvom životom ( $r = .26$ ).

Vezano uz odnos sposobnosti odgovora zadovoljstva i emocionalne inteligencije, rezultati su potvrdili i hipotezu 4 jer se pokazalo da je odgovora zadovoljstva bila nisko pozitivno povezana s korištenjem emocija za samomotivaciju ( $r = .22$ ) i umjereno pozitivno povezana sa samoregulacijom emocija ( $r = .47$ ).

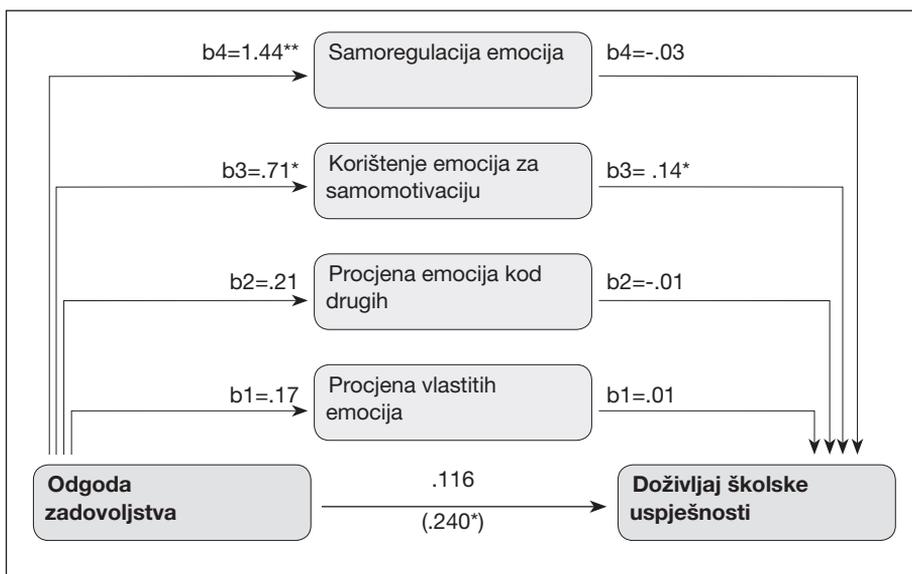
### *Medijacijske analize*

#### *Odgoda zadovoljstva, emocionalna inteligencija i školski uspjeh*

Rezultati medijacijske analize s 4 paralelna medijatora nisu potvrdili medijacijsku ulogu emocionalne inteligencije u odnosu odgovora zadovoljstva u predškolskoj dobi i školskog uspjeha pri kraju osnovne škole ( $B = -.117$ ,  $SE = .065$ ,  $95\% CI = -.254, .001$ ). Dakle, hipoteza 5 nije potvrđena.

#### *Odgoda zadovoljstva, emocionalna inteligencija i kvaliteta školskoga života*

Kako bi se testirala hipoteza 6, provedeno je sedam medijacijskih analiza, za svaku dimenziju kvalitete školskoga života zasebno, s aspektima emocionalne inteligencije kao paralelnim medijatorima. Rezultati su pokazali da postoji značajan ukupni indirektni efekt dimenzija emocionalne inteligencije kao



**Slika 1.** Medijacijska uloga dimenzija emocionalne inteligencije u odnosu između odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i doživljaja školske uspješnosti na kraju osnovne škole.

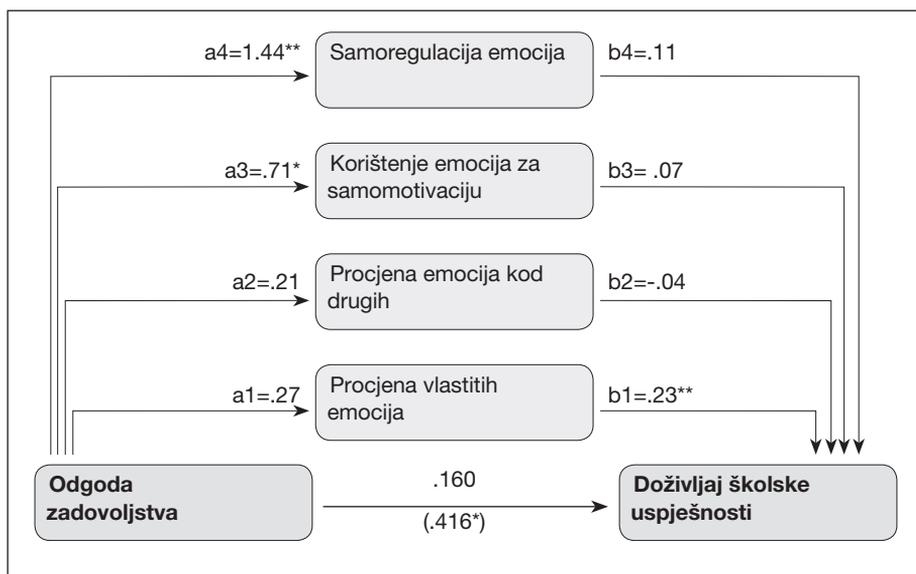
\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ .

medijacijskih varijabli samo za dimenziju kvalitete školskoga života. Školsko postignuće koja se odnosi na doživljaj školske kompetentnosti, osjećaj postignuća i uspješnosti u školskom radu. Time je hipoteza 6 djelomično potvrđena.

Rezultati višestruke medijacijske analize za doživljaj školskoga postignuća prikazani su na slici 1. Odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi indirektno je povezana sa doživljajem školske uspješnosti pred kraj osnovne škole preko svog odnosa sa subskalom emocionalne inteligencije *Korištenje emocija za samomotivaciju* ( $B = .096$ ,  $SE = .043$ ,  $95\% \text{ CI} = .024, .195$ ). Kao što je vidljivo iz slike 1., djeca koja su bila uspješna u odgodi zadovoljstva u predškolskoj dobi u većoj mjeri su pred završetak osnovne škole koristili emocije za samomotivaciju ( $a_3 = .71$ ,  $p = .005$ ), što je onda bilo povezano s većim doživljajem školskoga uspjeha ( $b_3 = .14$ ;  $p = .004$ ). (Slika 1.)

#### *Odgoda zadovoljstva, emocionalna inteligencija i zadovoljstvo životom*

Rezultati višestruke medijacijske analize za zadovoljstvo životom prikazani su na slici 2. Rezultati su sukladni hipotezi 7 i pokazuju da, kad je u pitanju zadovoljstvo životom, postoji značajan ukupni indirektni efekt dimenzija



**Slika 2.** Medijacijska uloga dimenzija emocionalne inteligencije u odnosu između odgode zadovoljstva u preškolskoj dobi i zadovoljstva životom na kraju osnovne škole.

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ .

emocionalne inteligencije kao medijacijskih varijabli u odnosu između odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i zadovoljstva životom pri završetku osnovne škole ( $B = .245$ ,  $SE = .115$ ,  $95\% \text{ CI} = .034, .496$ ). Ovaj indirektni efekt posljedica je utjecaja svih dimenzija emocionalne inteligencije ukupno jer se ni jedna pojedinačna dimenzija nije pokazala značajnim medijatorom.

## Rasprava

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati povezanost između odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i školskoga uspjeha, kvalitete školskoga života i zadovoljstva životom pri kraju osnovne škole (u sedmom odnosno osmom razredu osnovne škole), kao i ulogu emocionalne inteligencije u ovom odnosu.

Sukladno očekivanom i ranijim nalazima (Duckworth i Seligman, 2006), pokazalo se da je sposobnost odgode zadovoljstva pri upisu u školu pozitivno povezana sa školskim uspjehom djece pri završetku osnovne škole. Osim ovoga nalaza koji potvrđuje već dokazanu vezu između odgode zadovoljstva i školskoga uspjeha, ovo istraživanje je dalo i nove spoznaje. Sukladno očekivanju, pokazalo se da je sposobnost odgode zadovoljstva pozitivno povezana i sa (subjektivnim) doživljajem školskoga postignuća kao i sa zadovoljstvom životom

**Tablica 1.** Deskriptivni pokazatelji i interkorelacije varijabli u istraživanju (N= 141)

<b>Varijable</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>	<b>6.</b>	<b>7.</b>	<b>8.</b>	<b>9.</b>	<b>10.</b>	<b>11.</b>	<b>12.</b>	<b>13.</b>	<b>14.</b>
1. Odgoda zadovoljstva	.14	-.10	.04	.11	.24**	.06	.10	.26**	.05	.15	.22**	.47**	.42**
2. Zadovoljstvo školom	-	-.20**	.45**	.27**	.42**	.36**	.63**	.23**	.13	.17	.24**	.14	.16
3. Negativni osjećaji prema školi	-	-	-.15	-.12	.00	-.24**	-.03	-.24**	-.34**	.01	-.16	-.21*	.14
4. Priprema za budućnost	-	-	-	.20*	.51**	.53**	.56**	.17*	.26**	.16	.22*	.04	-.03
5. Socijalna integriranost	-	-	-.19*	-	.19*	.25**	.14	.39**	.27**	.18*	.34**	.25**	-.09
6. Školsko postignuće	-	-	-	-	-	.37**	.55**	.20*	.12	.13	.31**	.16	.43**
7. Nastavnici	-	-	-	-	-	-	.42**	.25**	.30**	.06	.21*	.17*	-.02
8. Doživljaj učenja	-	-	-	-	-	-	-	.19*	.13	.15	.29**	.19*	.07
9. Zadovoljstvo životom	-	-	-	-	-	-	-	-	.47**	.15	.41**	.43**	.04
10. Prepoznavanje vlastitih emocija	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.29**	.48**	.38**	-.19*
11. Prepoznavanje emocija kod drugih	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.27**	.18**	.02
12. Korištenje emocija za samomotivaciju	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.50**	.03
13. Samoregulacija emocija	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.01
14. Prosječan školski uspjeh	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mln – max	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-6	1-7	1-7	1-7	1-5
Cronbach alpha	.80	.65	.91	.72	.87	.81	.87	.75	.78	.69	.82	.75	n.p.
M	2.59	2.11	3.24	3.13	3.12	3.12	2.27	4.50	5.62	5.19	5.03	5.25	4.17
SD	.64	.46	.65	.55	.61	.59	.75	.80	1.12	1.06	1.30	1.41	0.61

\*\*p < .01; \*p < .05. n. p.= nije primjenjivo

učenika pri kraju osnovne škole. To je u skladu s ranijim istraživanjima koja pokazuju da odgoda zadovoljstva povećava životno zadovoljstvo i samopoštovanje kod adolescenata (Rosenbaum i Ben-Ari Smira, 1986) i to uglavnom jer smanjuje agresivno i delinkventno ponašanje (Krueger i sur., 1996).

Također, sukladno očekivanjima, pokazalo se da je sposobnost odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi pozitivno povezana s komponentama emocionalne inteligencije koje se odnose na regulaciju i upravljanje emocijama mješenim pri kraju osnovne škole. Rezultati su u skladu s istraživanjima koja su našla pozitivnu povezanost između emocionalne inteligencije i samoregulacije (Deursen, Bolle, Hegner i Kommers; 2015 Sadri i Janani, 2015;). Kako odnos između sposobnosti odgode zadovoljstva i emocionalne inteligencije nije dovoljno istražen i objašnjen, pogotovo u smislu uzročno-posljedičnih veza, ovo istraživanje doprinosi razumijevanju ovoga odnosa. Ono upućuje da bi razvijena sposobnost odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi mogla biti preduvjet ili pokazatelj razvijanja sposobnosti upravljanja emocijama u svrhu samomotivacije i samonagrađivanje te pokazatelj razvoja regulacije negativnih emocija odnosno uspostave kontrole nad impulzivnim ponašanjem. Novije perspektive naglašavaju potrebu integracije modela regulacije emocija s njima povezanim samoregulacijskim procesima (Diamond i Aspinwall, 2003).

U istraživanju smo testirali i medijacijsku ulogu emocionalne inteligencije. Pretpostavka je bila da će sposobnost rane odgode zadovoljstva biti u kasnijoj osnovnoškolskoj dobi (pri završetku osnovne škole) povezana s većom emocionalnom inteligencijom, koja onda dovodi do boljeg školskoga uspjeha, veće kvalitete školskoga života i većega zadovoljstva životom. Pokazalo se da je emocionalna inteligencija medijator za doživljaj školskoga uspjeha te veće zadovoljstvo učenika životom, ali nije medijator za odnos između odgode zadovoljstva i školskoga uspjeha. To bi moglo upućivati na zaključak da emocionalna inteligencija nije važna za objektivni akademski uspjeh koliko je važna za subjektivno doživljavanje vlastite kompetentnosti, osjećaj postignuća i napredovanja u školskom radu i osjećaj zadovoljstva u životu, odnosno za bolju prilagodbu okolini, što je dugoročno dovodi do boljega psihološkog funkcioniranja i boljega uspjeha u životu. Ovime se dodatno razjašnjava uloga koju emocionalna inteligencija ima u edukacijskom kontekstu.

Zanimljiv nalaz koji zahtijeva daljnja istraživanja je nađena negativna povezanost između procjene vlastitih emocija i školskoga uspjeha. Jedna od mogućih interpretacija jest da bi točna procjena vlastitih emocija mogla pod određenim uvjetima (npr. nisko prihvaćanje sebe) predstavljati otežavajući faktor u ranoj adolescenciji. Drugo je moguće da učenici s visokim stupnjem anksioznosti točnije procjenjuju svoje emocije, a oni imaju lošiji školski uspjeh.

## **Praktične implikacije**

Rezultati ovoga istraživanja potvrđuju da treba staviti veći naglasak na napore da se ojačaju regulatorni mehanizmi u predškolskoj dobi jer to može biti korisno ne samo za školski uspjeh učenika, nego i za njihov subjektivni osjećaj uspjeha kao i životno zadovoljstvo. Procedura odgode zadovoljstva može se koristiti za procjenu učeničke sposobnosti odgode zadovoljstva, a za onu djecu čija je sposobnost odgode loša mogu se kreirati programi s ciljem poboljšanja njihovih samoregulacijskih sposobnosti.

## **Ograničenja istraživanja**

Treba spomenuti i ograničenja, odnosno nedostatke istraživanja. To je prvenstveno relativno mali broj učenika koji svi pohađaju istu školu. Osim toga, za dio ispitanika ispitivanje je provedeno dok su bili u sedmom razredu, a za dio ispitanika varijable su mjerene u osmom razredu. Iako se u oba slučaja radi o završnim razredima osnovne škole u budućim istraživanjima trebalo bi osigurati veći broj ispitanika kako bi se odnosi mogli provjeriti zasebno na svakoj grupi. Treba napomenuti da se rezultati odnose na mjerenje emocionalne inteligencije putem samoiskaza te se ne mogu generalizirati na emocionalnu inteligenciju operacionaliziranu kao sposobnost. No, ovo je, prema našem saznanju prvo istraživanje koje u longitudinalnom nacrtu povezuje sposobnost odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi sa kvalitetom školskoga života i emocionalnom inteligencijom pri završetku osnovne škole. Uz to, to je i prvo istraživanje koje je pokazalo medijacijsku ulogu nekih komponenata emocionalne inteligencije u vezi s odgodom zadovoljstva i kasnijega s doživljaja školskoga postignuća i zadovoljstva životom općenito.

## **Literatura**

- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 776-792. doi:10.1037//0022-3514.79.5.776
- Bar-On, R. (2012). The impact of emotional intelligence on health and wellbeing. In A. Di Fabio (Ed.), *Emotional intelligence – New perspectives and applications* (pp. 29-50). INTECH Open Access Publisher.
- Baumeister, R. F. (2005). *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*. New York, NY: Oxford University Press.
- Casey, B. J., Somerville, L. H., Gotlib, I. H., Ayduk, O., Franklin, N. T., Askren, M. K., ... & Glover, G. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification

- 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(36), 14998-15003. doi: 10.1073/pnas.1108561108
- Davis, S. K., & Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 144-149. doi: 10.1016/j.paid.2011.09.016
- Deursen, A. J. A. M., Bolle, C. L., Hegner, S. M., Kommers, P. A. M. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior*, 45, 411-420. doi: 10.1016/j.chb.2014.12.039
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156. doi: 10.1023/A:1024521920068
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. F. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.198
- Gailliot, M. T., Mead, N. L., & Baumeister, R. F. (2008). Self-regulation. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 472-491). New York, NY, US: Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2013). *Methodology in the social sciences. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-243. doi: 10.1177/0143034391123010
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27(2), 235-254. doi: 10.1080/01443410601066735
- Krueger, R. F., Caspi, A., Moffitt, T. E., White, J., & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Delay of gratification, psychopathology, and personality: Is low self-control specific to externalizing problems? *Journal of Personality*, 64(1), 107-129. doi: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00816.x
- Leonard, C. (2002). *Quality of school life and attendance in primary school*. Newcastle, University of Newcastle, Australian Digital Thesis Program.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.029
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Metcalf, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106(1), 3-19. doi: 10.1037/0033-295X.106.1.3

- Mischel, W., & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 99-129). New York, NY: Guilford Press.
- Mischel, W., Ebbsen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204–218. doi:10.1037/h0032198
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687-696. doi: 10.1037//0022-3514.54.4.687
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938. doi: 10.1126/science.2658056
- Perez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 181–202). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M., & Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: Povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 697-716.
- Rosenbaum, M., & Ben-Ari Smira, K. (1986). Cognitive and personality factors in the delay of gratification of hemodialysis patients. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 357–364. doi: 10.1037/0022-3514.51.2.357
- Sadri, A., & Janani, H. (2015). Relationship of emotional intelligence and self-regulation of male elite swimmers. *Annals of Applied Sport Science*, 3(4), 9-18. doi: 10.18869/acadpub.aassjournal.3.4.9
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211. doi: 0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Schlam, T. R., Wilson, N. L., Shoda, Y., Mischel, W., & Ayduk, O. (2013). Preschoolers' delay of gratification predicts their body mass 30 years later. *The Journal of Pediatrics*, 162(1), 90–93. doi: 10.1016/j.jpeds.2012.06.049
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00001-4
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26(6), 978-986. doi: 10.1037/0012-1649.26.6.978
- Silverman, I. W. (2003). Gender differences in delay of gratification: A meta-analysis. *Sex Roles*, 49(9-10), 451-463. doi: 10.1023/A:1025872421115
- Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P. G. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time & Society*, 20(3), 346-363. doi: 10.1177/0961463X11414296
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York, NY: Allyn and Bacon.

- Waterhouse, L. (2006). Inadequate evidence for multiple intelligences, Mozart effect, and emotional intelligence theories. *Educational Psychologist*, 41, 247–255. Doi: 10.1207/s15326985ep4104\_5
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude. *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00099-1

## **A Candy or Two at the Age of Six: Does It Matter in Later School Life and Why?**

**Majda Rijavec, Tajana Ljubin Golub, Zdenka Brebrić**

*Faculty of Teacher Education, University of Zagreb*

---

### **Abstract**

Children's regulatory abilities at preschool age are among the most important factors predicting various academic outcomes later in life. The study explored whether delay of gratification measured in 6-year-old preschool children predicts their subsequent emotional intelligence, the quality of school life and life satisfaction in higher grades of elementary school. Also, the mediational role of emotional intelligence in the relationship between delay of gratification at preschool age and subsequent quality of school life and life satisfaction was also examined.

The sample comprised 141 students (48.2% girls). The measure of delay of gratification (DoG) was taken at the age of 6, while other measures were taken for one part of the sample in seventh and for the other part of the sample in eighth grade. DoG was measured by classical DoG task: children may eat a tempting treat immediately or they may earn a larger serving by waiting for an unspecified amount of time. Other measures included Emotional Intelligence Scale (Wong and Low, 2002), Quality of School Life Questionnaire (Leonard, 2002; Raboteg Šarić et al., 2009) and Students' Life Satisfaction Scale (Huebner, 1991).

It was found that students who succeeded in delaying gratification at preschool age had subsequently higher life satisfaction, higher sense of school achievement, and higher emotional intelligence (use of emotions to facilitate performance and regulation of emotions in the self). Mediation analyses found that overall emotional intelligence mediates the relationship between DoG and life satisfaction. Also, the component of emotional intelligence called Use of emotions to facilitate performance was a significant mediator between DoG and sense of school achievement. It can be concluded that strengthening of regulatory mechanisms in preschool age may be beneficial for both life satisfaction and sense of academic achievement in higher grades of elementary school.

**Keywords:** *delay of gratification; emotional intelligence; life satisfaction; quality of school life*

---

# Parent Attachment as Important Influence on Adolescents' Self-Esteem

**Migena Selcetaj Kecaj, Jozef Bushati**

*Faculty of Educational Sciences,  
University of Shkodra "Luigj Gurakuqi", Albania*

---

## Abstract

Attachment is an essential aspect regarding the development and maturing of the child personality, which affects their internal working models. It refers to the ability of an individual to form an emotional and physical connection with another person, creating a sense of stability and security, high level of self-esteem and a positive cognitive function.

In this study we focused on the relationship between the parent attachment and self-esteem in adolescents from Shkodra District. 541 adolescents (312 females and 229 males) aged 16-18 from municipalities of Shkodra, Malesi e Madhe and Puka completed the questionnaire assessing their parent attachment and self-esteem.

In order to assess parent attachment The Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA) (Armsden, & Greenberg, 1987) was administered using the Scale of Parent Attachment. In order to assess self-esteem, Rosenberg's (1965) Self-Esteem Scale was used to measure the overall self-worth by measuring both positive and negative feelings about the self.

Adolescents aged 17-18 reported higher self-esteem compared to those aged 16-17 ( $p < 0.01$ ). Adolescents with high self-esteem were greatly attached to their parents, while those with low self-esteem achieved low scores in trust, communication, and alienation subscales in Parent Attachment Questionnaire.

Secure attachment relationship is a protective factor during adolescence, influencing a high level of attachment, while insecure attachments influence low self-esteem. Parents should take care of the quality of the relationship they create with their children as this relationship will affect the whole child development.

**Keywords:** *development; education; relationship; working models*

---

## Introduction

Adolescence is a transitional stage from childhood to adulthood that occurs between ages 13 and 19. It involves significant transformations in almost every domain of functioning. The transitional period can raise questions of independence and identity. As adolescents cultivate their sense of the self, they may face difficult choices about academic issues, friendship, sexuality, gender identity, drugs, and alcohol. Young adults tend to have a more egocentric perspective. Relationships with family members sometimes take a back seat to peer groups, romantic interests, and appearance, which teens perceive as increasingly important during this time. During periods of rapid development, research shows that parental sensitivity and support are critical in ‘scaffolding’ children to the next level of functioning (Meins, 1999). The parent-child relationship is thrown into flux as children strive toward autonomy and parents struggle to find new ways of supporting their children in the context of a different relationship.

## What is attachment?

The concept of attachment was proposed by Bowlby (1961) more than three decades ago to describe the fundamental bond between a parent and an infant that is essential for child development and survival. Visible signs of attachment can be seen in the warm greetings the child gives his/her parents when they approach, smiling broadly, stretching out his/her arms, and in his/her active efforts to make contact when picked up by a parent, such as touching his/her parent’s face, and snuggling close (Bowlby, 1980). Attachment may serve as an organizing construct in the assessment of development in adolescence. The attachment between adolescents and parents develops naturally over time, as the children who developed a strong need to remain near their parents are the ones who are most likely to survive – both physically and psychologically. Children who have developed an attachment to their parents most probably wanted to maintain their parents’ affection and approval, so they are motivated to adopt the standard of behaviour that the parents have set for them. Therefore, attachment does not develop suddenly but reemerges in a series of stops, moving from a baby’s general preference for human beings to a child’s real partnership with their parents. The gradual classification of people into the familiar ones (who are targets of attachment) and all others is a product, partly, of the establishment of a schema for his adult caretakers.

Schaeffer and Emerson (1964) propose four phases in the development of attachment. In the first phase, which lasts only a month or two, the baby’s social

responses are relatively indiscriminate. They respond in a similar way to people and objects, although they prefer to look at human-like stimuli. In the second phase, the baby under 6 months of age gradually learns to distinguish between familiar and unfamiliar people, but does not yet protest when familiar caregivers depart since they are not yet truly attached to these people. Babies show no preference for a specific individual and will be comforted by anyone. In the third phase, which begins when the baby is about 7 months old, specific attachment develops with certain regular caregivers, such as the mother, greeting them happily and often crying when those people temporarily depart. In this stage, babies show a strong preference for a single individual and will show fear of strangers. After turning 2, the child enters toddlerhood (between ages 2 and 5) and the attachment relationship moves into the final phase. At this point, owing to advances in cognitive development, children become aware of other feelings, goals and plans, and begin to consider these things in formulating their own actions. Parental attitudes influence the way parents treat their children, and their treatment influences the attitude towards them. Fundamentally, therefore, the parent-child relationship is dependent upon the parents' attitude (Hurlock, 1972). Attachment has been shown to influence almost every aspect of early childhood development, from neurocognitive development to social and behavioural competence (Carlson, & Sroufe, 1995). Importantly, research demonstrates that the quality of attachment varies according to the nature of parent-child interactions, ruling out the notion that it is determined entirely by dispositional qualities of the infant and young child (Cassidy, 1994). Studies also show that while early attachment exerts substantial influence over later development, attachment status can change as a function of deterioration and stress in the parent-child relationship or improvements in the relationship (Waters, Merrick, Treboux, Crowell, & Albersheim, 2000).

Secure attachment is clearly important to healthy adolescent adjustment. Research suggests that the attachment function of parents changes in some ways but remains stable in others (Trinke, & Bartholomew, 1997). For example, while young children require proximity and physical availability of parents to provide comfort when they are distressed, adolescents do not need the same degree of proximity and can derive comfort from knowing their parents are supportive even when they are not present. However, parental sensitivity and attunement continue to be essential in maintaining attachment security during adolescence, especially in the domain of autonomy needs (Allen, McElhaney, Land, & et al., 2003).

## Methods

The purpose of conducting this research was to assess the relationship between parent attachment and development of self-esteem during late adolescence. 541 adolescents (322 females and 239 males) aged between 16 and 18 from municipalities of Shkodra, Malesi e Madhe and Puka completed the questionnaire assessing their parent attachment and self-esteem.

To assess parent attachment, The Inventory of Parent and Peer Attachment was used, which was designed to assess adolescents' perceptions of the positive and negative affective/cognitive dimension of relationships with parents and close friends – particularly how well these figures serve as sources of psychological security. The theoretical framework was attachment theory. Three broad dimensions were assessed: the degree of mutual trust, the quality of communication, and the extent of anger and alienation. The instrument was a self-report questionnaire with a five-point Likert scale response format. The IPPA was scored by reverse-scoring the negatively worded items and then summing up the response values in each section. The alpha reliability of the IPPA inventory was 0.875.

### *The Rosenberg Self-Esteem Scale*

The overall self-esteem was assessed using The Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965). The scale consists of 10 items on a four-point Likert scale ranging from 'strongly disagree' (0) to 'strongly agree' (3; see Table 1). Five negatively worded items were reversely scored. Individual scores were summed up to determine the overall score, higher scores representing greater self-esteem.

## Results

Table 1 shows the mean age range and percentage for the sample of male and female students. Sample characteristics were age, municipality and grade. (Table 1.)

Table 2 indicates the mean and standard deviation values of male and female students on Inventory of Parent Attachment (IPPA) and The Rosenberg Self-Esteem Scale. Pearson Correlation and Independent sample t-test were applied. Table 2 shows the correlation between parent attachment and self-esteem, which shows that there is a highly significant positive relationship at 0.01 level of significance. This means that the more parent attachment the adolescents have, the more they increase their self-esteem. People high in self-esteem are claimed to be more likable and attractive, to have better relationships, and

**Table 1.** Descriptive statistics of the sample characteristics (N=541)

		Frequency	Percentage
<b>Gender</b>	female	312	57.7%
	male	229	42.3%
<b>Age</b>	16-17	215	39.7%
	17-18	326	60.3%
<b>Municipality</b>	Shkoder	438	81.0%
	M. Madhe	26	4.8%
	Puke	77	14.2%
<b>Grade</b>	11	259	47.9%
	12	282	52.1%

**Table 2.** Descriptive statistics of the variables

<b>Variable</b>	<b>Male (n=229)</b>		<b>Female (n=312)</b>		$\alpha$
	M	SD	M	SD	
<b>IPPA</b>	1.62	16.7	1.61	1.34	0.875
<b>Sub Scales of IPPA</b>					
Parent Scale	53.9	72	54.1	6.06	
Self-Esteem	25.5	8.6	23.8	6.73	0.774

Note. IPPA: Inventory of Parent and Peer Attachment; SELF-ESTEEM: Self Esteem Scale; M: Arithmetic Mean; SD: Standard Deviation; N: Sample size; n: no of participants;  $\alpha$ : alpha reliability.

to make better impressions on others than people with low self-esteem. Low self-esteem may contribute to failure, externalizing behavior and delinquency. Self-esteem is strongly related to happiness. Although the research has not clearly established the causation, we are persuaded that high self-esteem does lead to greater happiness. Low self-esteem is likely to lead to depression under some circumstances. Still, others find that high self-esteem leads to happier outcomes regardless of stress or other circumstances. (**Table 2.**)

## Discussion

Few studies take in consideration the attachment relationships between the child and a parent figure during adolescence. Attachment continues to play an important role and has a huge impact during adolescence and future development. Relationships with parents are essential not only for children, but also for teenagers, as they enable them to deal successfully with developmental tasks,

amongst which are school tasks (Domagala-Zysk, 2006). During adolescence, it is necessary for parents to provide a balance of supportive affection, discipline, and encouragement of independence in order to foster new attachment schemas (Cozolino, 2006). Communication quality between parents and adolescents is also important (Allen, & Land, 1999). It is through the reassurance and support of parent attachment that adolescents are able to develop a positive sense of self. Attachment security contributes to development of a positive representational model of self (Dykas, Ziv, & Cassidy, 2008). High quality parent-child communication during adolescence is associated with positive family functioning. It includes sharing feelings, addressing difficult issues, active listening, and encouraging children to ask questions and seek help when needed (Boone, & Lefkowitz, 2007). Adolescents that are more securely attached are more likely to seek out positive information about themselves and accept it than insecurely attached adolescents (Dykas, Ziv, & Cassidy, 2008). Adolescents who possess secure internal working models demonstrate more open and flexible processing of social information, and unlike their insecure counterparts, they do not tend to suppress attachment-relevant social information” (Dykas, Ziv, & Cassidy, 2008). Securely attached adolescents are more likely to have positive perceptions of family, peers and others than insecurely attached adolescents. They are able to generalize the information from the primary attachment relationship to have a more positive outlook on relationships and interaction throughout life (Dykas, Ziv, & Cassidy, 2008).

It is important to note that all new relationships continue to be influenced by the previous relationships. “Adolescents’ internal working models of attachment are linked to their processing of attachment-relevant social information” (Dykas, Ziv, & Cassidy, 2008). It is also crucial to acknowledge that these changes in the nature of attachment may vary due to hormones, neurophysiological experience and cognition, rather than socioemotional experience alone (Ainsworth, 1989).

## **Conclusions**

Many parents feel they have little or no influence on their adolescent’s life. Parents should know the profound neurocognitive, emotional and social changes that occur during adolescence. They need to know the role of the positive self-esteem in their teens. Having positive self-esteem allows them to try new things, take healthy risks and solve problems. They are going to be productive, active and involved in many extracurricular activities. A young person with healthy self-esteem is more likely to display positive behavioural

characteristics. Quite the opposite can be observed in the teens characterised by low self-esteem. They tend to avoid situations like school, work, making friends, trying new activities where they think there's risk of failure, embarrassment or making mistakes. If low self-esteem is not identified and treated, then it can lead to problems such as low motivation, poor body image, earlier sexual activity, alcohol, drugs abuse, etc. Many parents experience the increase in parent-child conflict that occurs during adolescence. Helping parents to reframe the meaning of conflict as an opportunity to build their relationship with their adolescent child can be of great assistance to parents. A number of therapeutic interventions have evolved from the attachment theory, although the majority of these focus on families with younger children or on marital relationships (Johnson, & Whiffen, 2003). Parental interventions that focus on attachment and the development of sensitivity can be particularly beneficial (Moretti, Holland, Moore, & McKay, 2004). Educational system should encourage parents to stay connected with their adolescents. This would help to change the general impression that parents and society have about adolescents' disinterest and rebellion. Educational programming that supports attachment during the transition from elementary to high school through bridging programs that connect youth with teachers, structuring of schools and classrooms to encourage connection (e.g., 'school-within-the school' programs), and parent education would go far in reducing school dropout rates during this sensitive developmental period. Supporting attachment is a determinant for mental health of adolescents. Parents, education professionals, psychologists and social workers should be knowledgeable about adolescent development and the value of adolescent-parent attachment.

## References

- Allen, J., & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy, & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 319-335). New York: Guilford Press.
- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Land, D. J., & et al. (2003). A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother-adolescent relationship. *Child Development, 74*, 292-307.
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 44*(4), 709-716.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(5), 427-453.
- Boone, T., & Lefkowitz, E. (2007). Mother-adolescent health communication: Are all conversations created equally? *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 1038-1047.

- Bowlby, J. (1961). Processes of mourning. *International Journal of Psychoanalysis*, 42, 317-339.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss. Vol. 3: Loss: Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. *Developmental Psychopathology: Vol 1*. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Theory and Methods* (pp. 581–617). New York: Wiley.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228-283.
- Cozolino, L. (2006). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain*. New York: W.W. Norton & Company.
- Domagala-Zysk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School Psychology International*, 27, 232-247.
- Dykas, M., Ziv, Y., & Cassidy, J. (2008). Attachment and peer relations in adolescence. *Attachment & Human Development*, 10, 123-141.
- Hurlock, E. B. (1972). *Child Development*. New York: McGraw-Hill.
- Johnson, S., & Whiffen V. (2003). *Clinical Applications of Attachment Theory*. New York: Guildford.
- Meins, E. (1999). Sensitivity, security, and internal working models: Bridging the transmission gap. *Attachment Human Development*, 1, 325–42.
- Moretti, M. M., Holland, R., & Moore, K., McKay, S. (2004). An attachment-based parenting program for caregivers of severely conduct-disordered adolescents: Preliminary findings. *Journal Child Youth Care Work*, 19, 170-179.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schaeffer, H. R., & Emerson, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29 (3, Whole No. 94), 1-77.
- Trinke, S. J., & Bartholomew, K. (1997). Hierarchies of attachment relationships in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 603-625.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71(3), 684-689.

# Autonomija škole, učiteljska profesija i reforme školskih sustava

Mile Silov

*Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu*

---

## Sažetak

Reforme školskih sustava ne proširuju autonomiju škole i učiteljske profesije, iako protagonisti takvih reformi tvrde suprotno. Socijalno-politička doktrina koja dominira u društvu značajno utječe na shvaćanje autonomije škole i učiteljske profesije. Školi i učitelju trebaju programska, kadrovska, financijska, stručno-metodička, voditeljska, profesionalna i evaluacijska autonomija. Nazivlje, ciljevi, zadaci, metodologija i vrednovanje učinaka najčešći su predmet sporenja zagovornika i kritičara reformi u društvu. Problem su prevelika očekivanja od reformi školskih sustava. U konzervativnim društvima postoji protivljenje promjenama, odnosno povratak na prevladane modele ustroja škole i ograničavanje autonomije. U našim uvjetima autonomiju škole i učiteljske profesije ograničavaju raznovrsne udruge, političke stranke, vjerske zajednice, proizvođači obrazovne tehnologije i dr. Teorija kurikuluma neće značajno poboljšati naš školski sustav. Kurikulumski pristup i teorija obrazovnih standarda u funkciji su upravljanja i kontrole školskih sustava. Nije u pitanju "pedagoški motiviran i pedagoški utemeljen znanstveni pristup u reformama obrazovanja" (Palekčić, 2007, str. 35). Ne postoji suglasnost u definiranju pojma kurikulum u odgoju i obrazovanju. Autor izražava mogućnost da kurikulumski pristup u reformi školskoga sustava može ograničiti autonomiju učiteljske profesije. Autonomiju učitelja može ugroziti i tzv. znanstveni pristup (prenaglašavanje teorije kompetencija, konstruktivizma, specijalizacija funkcija u školskom savjetodavnom radu i dr.). "Da škola može vršiti svoju prosvjetnu zadaću, treba da je autonomna, a učitelj neovisan kao sudac" (Trstenjak, 1908, str. 35). Nisu moguće reforme školskoga sustava bez: autonomije učiteljske profesije, profesionalizacije, adekvatnoga društvenog statusa i odgovornosti za rezultate.

**Ključne riječi:** *kurikulumski pristup; školski reformatori; učiteljeva autonomija*

---

## Uvod

Očekivanja od reformi školskih sustava su različita: od optimizma do pesimizma koji simbolizira izreka: *Što se više mijenja, to više slični na staro!* Zadatak je reformatora školskoga sustava objasniti smisao, ciljeve i zadatke, definirati terminologiju, izraditi strategiju i metodologiju provedbe, pripremiti sudionike u školi (ravnatelje, učitelje, učenike, roditelje i dr.), odrediti uloge i zadatke nositelja obrazovne politike, izraditi terminski i financijski plan te informirati građane o intencijama reforme (što, zašto, gdje, kada i kako?). Priprema reforme školskoga sustava uvijek se pokazuje višestruko korisnom. Mislimo na znanstvene, stručne i političke rasprave o smislu, cilju i zadacima reforme školskoga sustava na razini znanstvenih instituta, akademske zajednice, profesionalnih udruga, vjerskih zajednica, parlamenta i dr. Posebno je važna suglasnost o provedbi reforme školskoga sustava na razini parlamenta. Definiran terminološki sustav uvjet je za prevladavanje dvojbi u osmišljavanju, provedbi i analizi rezultata reforme školskoga sustava. Termin promjena je bitna odrednica reforme sustava. Promjena, struktura i jezgra sastavnice su pojma razvoj. Susrećemo ove termine: školski sustav, sustav odgoja i obrazovanja, obrazovni sustav i odgojno-obrazovni sustav. Termini sustav odgoja i obrazovanja i odgojno-obrazovni sustav imaju šire semantičko polje od termina školski sustav ili obrazovni sustav. U ovome radu koristimo sintagmu *reforma školskog sustava* iz razloga koji navodi i Spasenović (2013, str. 20-21): "Školski sistem predstavlja okosnicu cijelog sistema odgoja i obrazovanja, njegov najorganiziraniji i najsystematičniji dio". U raspravama o reformi školskoga sustava ne smijemo zaboraviti postojanje formalnoga, neformalnoga i informalnoga obrazovanja.

Na razini teorijske analize, metodama deskripcije, analize, sinteze i komparacije, dokazivat ćemo hipotezu: *Reforme školskih sustava ne proširuju autonomiju škole i učiteljske profesije, iako protagonisti takvih reformi tvrde suprotno. Važan je društveni kontekst u kojem se događaju reforme školskih sustava. Socijalno-politička doktrina koja dominira u društvu značajno utječe na shvaćanje autonomije škole i učiteljske profesije. Školi i učitelju trebaju ove vrste autonomije: programska, kadrovska, financijska, stručno-metodička, voditeljska, profesionalna i evaluacijska* (Silov, 2003, 2007). *Nemaju izgleda za uspjeh one reforme školskoga sustava koje zanemaruju autonomiju škole i učiteljske profesije te profesionalizaciju, društveni status i odgovornost za rezultate onih koji će u praksi odgoja i obrazovanja ostvarivati ciljeve i zadatke reforme školskoga sustava, učitelja, ravnatelja i stručnih suradnika.*

## Smisao i autonomija škole

U suvremenim raspravama o reformi školskih sustava dominiraju teorija kompetencija i teorija konstruktivizma te model škola po mjeri učenika. Teorija smisla može pomoći u traženju odgovora na temeljno pitanje: *Što je smisao odgoja, obrazovanja i škole?* Bruner (2000, str. 9) raspravlja o cilju škole: Je li cilj škole “puka reprodukcija određene kulture, sredstvo ‘asimilacije’ (...) mladih u sustav koji ih čini malim Amerikancima ili malim Japancima”? Poznati psiholog zagovara drugi cilj škole, onaj koji nastaje s motrišta velikih promjena koje se događaju u društvu. Bruner (2000) smatra da bi škole “bolje učinile kad bi se posvetile jednako riskantnom, a možda i jednako donkihotskom idealu pripremanja učenika za snalaženje u svijetu koji se mijenja a u kojem će oni živjeti” (Bruner, 2000, str. 9). Smisao odgoja i škole je “način na koji osmišljavamo obrazovanje”; kada je “u funkciji našeg doživljaja određene kulture i njezinih ciljeva – javnih i tajnih” (Bruner, 2000, str. 9). Suhodolski (1974) smisao odgoja, pedagogije i škole razmatra pomoću sintagme *tri pedagogije*. Život je temeljni pojam za originalnu raspravu o različitim pravcima pedagoškoga mišljenja o odgoju, pedagogiji i školi. Život je povijesno promjenjiv pojam, što znači da se život u različitim epohama povijesti shvaćao na različite načine. Priprema za život bila je različita, odnosno primjerena danoj povijesnoj epohi. Prvu od tri pedagogije Suhodolski (1974) naziva pedagogija formiranja ličnosti, a nastaje odgovorom na pitanje: *Kakav trebam biti?* Ovo pitanje postavlja čovjek čija je stvarnost “svijet vrijednosti i obveza” (Suhodolski, 1974, str. 5). Tako Suhodolski (1974) definira smisao odgoja kao formiranje ličnosti. Pedagogija pripremanja za život nastaje odgovorom na drugo važno pitanje: *Što trebam raditi?* Na postavljeno pitanje odgovara čovjek kome je stvarnost životno polje. Pedagogija formiranja ličnosti naglašava vlastiti unutarnji život čovjeka, a pedagogija pripremanja za život djelovanje čovjeka u materijalno-društvenom svijetu. U povijesti školstva i pedagogije bilo je pedagoga (J. Dewey i dr.) koji su pedagogiju formiranja ličnosti i pedagogiju pripremanja za život promatrali kao dvije strane istoga procesa. Pedagogija formiranja općega sustava, pedagogija općega obrazovanja ili *pedagogija školskih sustava* je treća pedagogija u sistematizaciji Suhodolskog (1974). Krajem 18. stoljeća počelo se stvarati javno mišljenje da je prosvjeta zajedničko dobro koje štiti i potiče država. Lesourne (1993, str. 11-12) postavlja pitanje o finalitetima: “je li svrha odgojno-obrazovnog sustava razvijati pojedinca, odgajati odgovorne građane, prenositi znanja, učiti kako se uči? Treba li dati prvenstvo zajedničkom napretku ili pak izobrazbi i selekciji elite? Treba li ili ne treba nastojati odgajati čovjeka u svim njegovim mogućnostima?” Marinković (1978) je bio kritičar reforme školskoga sustava poznatoj kao reforma srednjega usmjerenog obrazovanja (od 1975/76). Na okruglom stolu

o knjizi S. Šuvara (1977) *Škola i tvornica* Marinković (1978) je zamjerio autoru na isključivo sociološkom pristupu odgoju i obrazovanju. Odgoj i obrazovanje nisu samo “put socijalne promocije nego i put ljudske promocije” (Marinković, 1978, str. 906). Odgoj i obrazovanje su socijalno i egzistencijalno zbivanje. Sociološki pristup sam po sebi nije dovoljan i nije bitan za razumijevanje odgoja i obrazovanja. Prema Marinkoviću (1978, str. 907), osnovno pitanje “svakog zadiranja u područje odgoja i obrazovanja” glasi: “Koji je odgojno-obrazovni čin dobar i što ga takovim čini, odnosno što je loš čin i zbog čega”? “Egzistencijalnost čini odgoj i obrazovanje relativno autonomnim područjem” (Marinković, 1978, str. 907), a to znači da ne može zavisiti od vanjskih autoriteta. Pravi smisao odgoja i obrazovanja nije moguće spoznati samo socio-političkim pristupom jer takav pristup uzima u obzir samo (Marinkovićev termin, op. M. S.) “plošnost” odgoja, ali ne i njegovu ljudsku dimenziju bez koje se pravi smisao odgoja gubi. Duhoznanstvena i kulturna pedagogija dale su značajan prinos u raspravama o smislu i autonomiji odgoja i škole. Pojmovi život, kultura, odgoj i autonomija posebno su važni za razumijevanje ovih smjerova u pedagogiji. Pedagog Petz (1941) piše o smislu i zadacima škole. Navodi misao iz knjige Ph. Hoerda (1935, u: Petz, str. 3): “Škola kao ustanova za razumno vođenje razvojno-obrazovnog oblikovanja i kao posrednica između pojedinca i kulturnih dobara svake narodne zajednice, ima svoj smisao duboko ukorijenjen u općim i prirodnim svojstvima ljudskog života, u njegovoj organskoj povezanosti s predmetima i bićima, s kojima se čovjek susreće na svom životnom putu”. Odgoj je čovjekov životni put od stanja heteronomije do stanja autonomije. Je li smisao škole “emancipacija ličnosti, pripremanje za život, podizanje kvalitete života...” (Silov, 1991, str. 87-88)? Smisao, cilj i zadatke škole najbolje prepoznavamo u teorijama škole (Oblinger, 1979, Einsiedler, 1978). Temeljna pitanja škole razmatramo pomoću teorije smisla i teorije sustava. Luhmann (2008) “polazi od sistema i njegova smisla, te racionalnosti” (u: Silov, 1991, str. 88).

Autonomija škole, učiteljske profesije i pedagoškoga procesa nalaze se u temeljima školskoga sustava. Smisao autonomiju škole i školskoga sustava trebamo promatrati pomoću kategorije sloboda. Prosvjetiteljsko shvaćanje slobode i autonomije bilo je predmet kritike filozofa Nietzschea, koji je zagovarao pojam autentičnosti. Autentične osobine ličnosti učitelja, ravnatelja i stručnih suradnika uvjet su formiranja autentične ličnosti učenika. Matejević (u: Potkonjak, 2009) dokazivala je hipotezu: Svi učitelji (uglavnom) preferiraju autonomne vrijednosne orijentacije i ne postoji statistički značajna razlika između učitelja u osnovnoj školi i gimnaziji (N=170). Pomoću Kohnove skale (1977, 12 kategorija tvrdnji) djelomično je potvrđena hipoteza u istraživanju: dominiraju autonomne vrijednosne orijentacije u sustavu vrijednosti učitelja, ali je prisutna (kod mlađih učitelja) i tendencija prema konformizmu. Na autentično ili

autoritarno djelovanje učitelja djeluju brojni čimbenici među kojima je važan faktor shvaćanje smisla odgoja, obrazovanja i škole općenito. Autonomna vrijednosna orijentacija ima ova obilježja: izgradnju samosvijesti, svijest o vlastitim mogućnostima i vrijednostima. Egzistenciju učitelja promatramo pomoću tri biti: "biti čovjek, biti intelektualac, biti profesionalac" (Silov, 2003, str. 127). Pred kreatorima deontologije učiteljske profesije je zadatak definiranja stručno-kompetencijskoga profila učiteljske profesije.

Školske reforme u europskim državama 80-ih i 90-ih godina potakle su decentralizaciju upravljanja školom s države na lokalne zajednice i dijelom na škole. Prema Novaku (2000, str. 140) "odgoj u sustavu javnog školstva" temelji se na "načelu autonomije nastave i škole". Autonomije škole nije neutralnost te institucije, nego pluralizam ideja i pristupa. Novak (2000, str. 139) autonomiju definira u formi metafore: "Autonomija je pitanje vijesti. Vijest je dobra ili loša. Vijest razumijemo kao unutarnji glas, duhovno oko, *organ smisla* (pod. M. S.), glas dužnosti i odgovornosti, kao signal za nepravilne etičke odluke". Moguće su ove vrste autonomije škole i učiteljske profesije: programska, kadrovska, financijska, stručno-metodička, voditeljska, profesionalna i evaluacijska autonomija. Koren (2002) objašnjava osnovne pojmove autonomije i njezinoga značenja za školski sustav. Ovaj autor pojam autonomije analizira s filozofskog, sociološkog, pedagoškog i političkog motrišta. Koren (2002) je 2001. godine istraživao shvaćanje autonomije prema školskim ravnateljima (6), učiteljima (6) i ministru obrazovanja (1). Autor je u istraživanju primijenio eksplorativnu metodu slučaja (primjera). Koristio je polustrukturirani zajednički intervju. Prikupljene podatke doveo je u vezu s analizom dokumenata. Spoznaje, misli i razmišljanja iz intervjua razvrstani su u tematske skupine. Studija slučaja u istraživanju Korena (2002) pokazala je da svaka skupina ispitanika "vidi" i usmjerava se na različite teme, iako se radilo o sadržajno jednakim pitanjima. Naime, na razini školskoga sustava razred je simbolika za autonomiju učitelja, škola za ravnatelja, a školski sustav kao cjelina za ministra obrazovanja. Nije podržana poznata teza da je koncept autonomije škole "definiran u općim odlukama, zakonima i načelima, niti u tome, kako smo ga 'uskладili', već u tome kako ga gradimo u svakodnevnom djelovanju i kako shvaćamo značenje tog pojma kroz konstrukciju značenja u svakodnevnim interakcijama" (Koren, 2002, str. 142). Delors i suradnici (*Učenje: blago u nama*, 1998, str. 108) autonomiju škole promatraju prije svega kao financijsku autonomiju u smislu samostalne raspodjele dobivenih sredstava. Autonomija obrazovnih institucija potiče inovacije. Treba podržati decentralizaciju školskih sustava, ali je važna i snažna središnja vlast. Rasprave o autonomiji škole i učiteljske profesije intenzivne su u većini europskih država. Smatra se da je autonomija škole brana protiv birokratizacije školskoga sustava. Autonomija školama osigurava slobodu poučavanja, podržava demokratizaciju

u lokalnoj zajednici i razvija proces decentralizacije. Društvene, političke i gospodarske (ne)prilike utječu na mogućnosti ostvarivanja autonomije čovjeka i institucija u društvu. Socijalno-političke doktrine utječu na shvaćanja o autonomiji škole i učiteljske profesije. Liberal, socijalist i konzervativac nemaju ista shvaćanje smisla autonomije škole i učiteljske profesije. Opis pojma i vrsta autonomije škole u europskim državama dovodi nas do: (a) potpune ili relativne autonomije, (b) djelomične autonomije, (c) ne postoji autonomija i (d) mogućnosti prijenosa diskrecijskih ovlasti (Eurydice, 2007, str. 22-23).

Profesionalni razvoj jedan je od glavnih uvjeta autonomije učiteljske profesije. Komplementarni elementi profesionalnoga razvoja su autonomija, odgovornost te racionalno i intuitivno mišljenje. Janžeković (2007, str. 119) je analizirala *Technical Report* o projektu *Pisa 2000.* i *Pisa 2003.* godine. Upitnik za škole (*School Questionnaire*) sadržavao je 12 kategorija. Autonomija je vrednovana u stupnjevima. U istraživanju su sudjelovale ove države: Austrija, Finska, SR Njemačka, Mađarska i Nizozemska. Istraživačko pitanje br. 2 odnosilo se stupanj autonomije u pet izabranih država prema nekim od indikatora autonomije: zapošljavanje učitelja; odlučivanje o rasporedu financijskih sredstava unutar škole; oblikovanje koncepta reguliranja ponašanja učenika; izbor učenika koji će sudjelovati u poučavanju; odlučivanje o ponudi nastavnih predmeta koje škola nudi učenicima. Škole i učitelji u Nizozemskoj imaju visok stupanj autonomije. Tischler (2007) kritizira oblike direktivnoga i autoritarnoga provođenja stručnoga usavršavanja učitelja i tvrdi da učitelj nije slobodan bez mogućnosti samoodređenja. Autorica definira autonomiju učitelja kao obilježje čovjeka koji kritički misli, a to znači ne prihvaća gotova rješenja. Obično se profesionalni razvoj učiteljske profesije definira kroz teoriju kompetencija i metodičku osposobljenost. Bez kreativnoga pristupa traženju smisla posla kojim se bavim to nije dovoljno. Pehlić i Išerić (2007) razmatrali su profesionalni razvoj učitelja kao prilog reformi školstva. Prema shvaćanju navedenih autora (2007, str. 87), jedan od "ciljeva reforme obrazovanja je razvijanje konzistentnog sistema profesionalnog razvoja učitelja". Učitelj je profesionalac kada je usvojio specifična znanja i vještine, kada ima autonomiju u primjeni usvojenih znanja i vještina i autonomiju u donošenju odluka. Učiteljsku profesiju možemo definirati pomoću ovih indikatora: socijalna funkcija, usvojena znanja i vještine, autonomija praktičara, kolektivna autonomija i profesionalne vrednote (Hoyle, u: Villegas-Reimers i Reimers, 2000, str. 19). Pehlić i Išerić (2007, str. 88) su skeptični u pogledu autonomije učitelja–praktičara jer učiteljima je "veoma određena uloga, propisan program koji će da sprovede, često čak i sadržaj svakodnevnih aktivnosti u učionici". Kolektivna autonomija učiteljske profesije izražena je u pitanju: Koliko učitelje kao profesiju konzultiraju u kreiranju i primjeni obrazovne politike u državi i, posebno, koliko ih konzultiraju u vezi s programom

obrazovanja učitelja? Svakodnevna praksa škole i učitelja demantira protagoniste školske reforme da njihova vizija odgoja i obrazovanja povećava autonomiju škole i učitelja. Kurikularna reforma školskoga sustava (od 2015) u Hrvatskoj pomiče “težište obrazovanja sa sadržaja na ciljeve i ishode obrazovanja koji su jasno definirani za sve nivoe obrazovanja” (Sučević, Sakač i Bulatović, 2013, str. 21). Potrebno je pojedinačno navesti i objasniti principe, ciljeve i ishode kao tri kategorijalna problema pedagogije. Zagovornici kurikulumske pristupa ne objašnjavaju zašto je usmjerenost na ishode povećanje autonomije škole i učiteljske profesije. Oni izbjegavaju govor o sužavanju autonomije škole i učiteljske profesije koju izvode političke stranke, razne udruge, crkvene zajednice, specijalisti koji vide svoje uže područje i gube iz vida totalitet odgoja i obrazovanja i drugi čimbenici. Povijest autonomije škole i učiteljske profesije pokazuje tko najbolje razumije put škole kao institucije i učitelja do samostalnosti. Peček (1998) je analizirala povijest autonomije učitelja nekada i danas. Dok je država donosila dekrete u kojima je pisalo da je *školstvo politicum*, učitelji su na svojim konferencijama raspravljali na drugi način i donosili odluke u korist autonomije škole i učiteljske profesije. Hrvatske učiteljske skupštine (Zagreb, 1871. i Petrinja, 1874) potvrđuju da sami učitelji najbolje shvaćaju što je autonomija škole i njihove profesije. Nakon više od stotinu godina nismo na razini cjelovitoga i smislenoga shvaćanja autonomije škole i profesije učitelj prema idejama S. Radića i D. Trstenjaka. Socijalno-liberalni koncept autonomije škole i učiteljske profesije Trstenjak (1908, str. 35) ovako je izrazio: “Da škola može vršiti svoju prosvjetnu zadaću, treba da je autonomna, a učitelj neovisan kao sudac”. Je li učitelj danas neovisan kao sudac? Nije!

## Školski sustav i njegovo re-formiranje

*Fenomenologija reformi školskih sustava* (Petančić, 1973) ili *reformologija sustava* predstavljaju jezične sintagme kojima se označavaju bitna pitanja koja školski reformatori žele sagledati, analizirati i mijenjati u skladu s ciljevima i zadacima koje slijede. Petančić (1973, str. 179-199) je konstruirao konceptualni model reformi na temelju kritičkoga prikaza djela o odgoju, obrazovanju i školskim reformama. Prema Petančiću (1973, str. 461) primaran zadatak reforme školskoga sustava je “revizija kategorija obrazovanja i njihovih sadržaja, uspostavljanje novih odnosa među njima, kako ih determiniraju definirani obrazovni ciljevi i zadaci”. Petančić (1973) je razmišljao na kreativan način: “Reformiranje obrazovnih institucija također je važan zadatak, no u smislu pedagoške aksiologije (pod. M. S.) on je ipak sekundaran; samo inzistiranje na institucionalnoj reformi do zamjene u redu vrednota ima za posljedicu da se

nebitno nadređuje bitnome”. Petančić (1973) nastavlja dalje: “ U pristupanju reformi najprije se društvena akcija” usmjerava “na sistem obrazovanja; tek na osnovi rezultata istraživanja i ispitivanja u toj fazi ona prelazi na problem organizacijskih supstrata pojedinih obrazovnih kategorija, na pitanje sistema obrazovnih institucija”. U svojoj raspravi o fenomenologiji reformi školskih sustava Petančić (1973, str. 461) je pozornost posvetio formalnologičkom dualizmu, shvaćanju razlika između općeg i stručnog obrazovanja na čijim su temeljima “izgrađene obrazovne institucije, bilo kao općeobrazovne, bilo kao stručne”. Mijatović (1999, str. 652) reformu školskoga sustava (njegov termin: reforma obrazovanja) razumije kao “mnogobrojne unaprijed utvrđene značajke koje se žele promijeniti i/ili uvesti u sustav školstva i sustav odgoja i obrazovanja, a po opsegu su većih ili manjih zahvata: obično smjeraju na promjene sustava u cjelini; promjene koje imaju karakter administrativne preobrazbe nazivamo “reforma odozgo”, a malo njih imaju potporu učitelja, učenika i roditelja; sustav se u pravilu odupire tako vođenim promjenama; reforma se zasniva na gledištu da je obrazovanje upravljiv sustav; preobrazbe koje proizlaze iz svijesti djelatnika i javnosti o potrebi i vrsti samih promjena nazivamo “reforma odozdo”. U *Enciklopedijskom rječniku pedagogije* (1963, str. 854) postoji razlikovanje vanjske i unutarnje školske reforme. Vanjska reforma predstavlja veće ili manje promjene u školskom sustavu na temelju zakona i/ili drugih pravnih akata. Osnovni cilj vanjske reforme školskoga sustava je prilagoditi sustav novim potrebama društva ili većim promjenama u obrazovnoj politici. Unutarnja ili pedagoška reforma školskog sustava razmatra veće ili manje promjene u nastavnim planovima i programima; u unutarnjoj organizaciji škole; u sociološkim oblicima i metodama rada; evaluaciji postignuća učenja i postignuća škola. U *Pedagoškoj enciklopediji* (dio 2, 1989, str. 303) susrećemo sintagmu reforma školstva i obrazovanja: “To je društveni i pedagoški proces temeljitijeg mijenjanja: politike obrazovanja; društvene funkcije i pozicije obrazovanja; položaja učenika, studenata, nastavnika; organizacije sistema obrazovanja i njegovih dijelova; planiranja; organizacije škole; sadržaja programa; oblika, sredstava i metoda; izgradnje škola i opreme; obrazovanja nastavnika; financiranja i upravljanja i to najviše u funkciji demokratizacije, prilagođavanja potrebama rada, racionalizacije, modernizacije, podizanja efikasnosti i poboljšanja kvalitete rada”. Autor definicije ograničava i stručno-metodičku autonomiju učitelja. Pastuović (1999, str. 336) reformu odgojno-obrazovnog sustava promatra s motrišta strukturnih promjena “njegove učinkovitosti s ciljem unapređivanja”. Autor pojam inovacija dovodi u vezu s reformom školskoga sustava. Strukturne promjene su bitna odrednica reforme školskoga sustava. Inovacije su promjene u odgoju i obrazovanju, ali one promjene koje se odnose na sastavnicu, ali ne zahtijeva promjene u ostalim sastavnicama. Pastuović (1999, str. 336) konkretizira moguće promjene koje

donosi primjena inovacija: “u programu, poučavanju, organizaciji škole, izobrazbi učitelja ili nekom drugom kurikulumskom elementu i ne traži promjenu strukture obrazovno-odgojne djelatnosti”. Gobec i suradnici (1991) promjene u školskom sustavu nazivaju inoviranje umjesto reforma školskoga sustava. Razlog: nakon reforme školskoga sustava slijedi reformiranje reforme! U povijesti pedagogije i školstva ima više primjera neuspješnih reformi školskih sustava. Nedostatak rasprava o temi teorija i smisao škole je česta pojava među reformatorima školskih sustava. Školski sustav je prostor u kojem se mogu ostvariti interesi posebnih skupina. To se posebno izražava u vrijeme dominacije komunikacijsko-informatičke tehnologije i zapošljavanje kadrova određene profesije. Danas se to posebno odnosi na informatičke i edukacijsko-rehabilitacijske kadrove. Naglašavanje da živimo u doba društva znanja i digitalno doba često se pretvara u formalizam koji razotkriva teorija neobrazovanosti (Liessmann, 2008).

Reforme školskih sustava uvjetuje više čimbenika, a posebno: društvene, ekonomske i političke promjene; znanstveno-tehnički progres; promjene u strukturi i vrsti gospodarske proizvodnje; potrebe građana; nove spoznaje u pedagogijskoj, psihologijskoj, sociologijskoj, medicinskoj i drugim znanostima. Suvremena neuroznanost snažno utječe na shvaćanja o učenju, odgoju i obrazovanju. Ekonomska znanost promatra školski sustav s motrišta ekonomskih ideja i prakse što ponekad završava kao vulgarni ekonomizam u odgoju i obrazovanju. Zato je važna strategija razvoja odgoja i obrazovanja kao znanstvena, stručna i politička podloga za provedbu moguće reforme školskog sustava. Općenito, postoji suglasnost da je reforma školskoga sustava promjena tog podsustava društva, ali ne i “koje su promjene reforme” (Drandić, 2011, str. 1126). Reforma školskoga sustava događa se kada se ostvare strukturne promjene tog podsustava društva. Kada se događaju promjene u gospodarskom, političkom, socijalnom i drugim podsustavima društva, obično počinju i rasprave o strukturi i učinkovitosti školskoga sustava. Inicijativu za reformu školskoga sustava mogu dati: međunarodne institucije, udruge ravnatelja škola, učiteljske udruge, akademije znanosti i umjetnosti, znanstvene i umjetničke institucije, akademska zajednica, instituti, političke stranke, crkvene zajednice, resorno ministarstvo, parlament i dr. Snažan poticaj za reformu školskoga sustava mogu biti izvještaji skupine eksperata za školski sustav (*Nacija u opasnosti*, u SAD-a, 1983. *Izvještaj UNESCO-u* J. Delorsa i suradnika, 1996. i dr.). Znanstvena istraživanja i rezultati koje učenici postižu na eksternim vrednovanjima znanja i vještima mogu biti pokretači reforme školskoga sustava. Poticaj za reformu školskoga sustava mogu dati i rezultati koje učenici postižu na vrednovanjima na razini države (na primjer, nacionalni ispiti znanja) i samovrednovanjima na razini škole. U Europi se velika pozornost daje rezultatima koje učenici postižu na

testiranjima u okviru *Pisa-programa*. Vrednovanja postignuća učenika mogu imati efekt iz filmske umjetnosti – camera obscura, dakle testovi stvarnost učenja i škole promatraju u iskrivljenom svjetlu; ono što je gore okreće se i postaje ono što je dolje. Učenici i učitelji promatraju učenje kao aktivnost koja se usmjerava prema mogućim pitanjima iz testa, a ne kao kreativnu i smislenu aktivnost učenja.

## Dvije reforme školskoga sustava

Šoljan (1979, str. 5) je analizirao *društvo koje uči* iz skupine “globalnih koncepata u obrazovanju”. Autor navodi i ostale koncepte koji su bili aktualni tih godina: demokratizacija obrazovanja; jednakosti u obrazovanju; obrazovnih potreba; obrazovanja za život; permanentno obrazovanje; obrazovno društvo; odgojne zajednica; odgojno društvo; odgojna sredina; doživotno učenje; učeće društvo i dr. Analiza koncepata obrazovanja često dovodi do zaključka: “Bit globalnih koncepata različito se razumije” (Šoljan, 1979, str. 5). Pojam društvo koje uči (Faure, 1972) ima trajno značenje. Danas je naglasak na društvu koje uči, društvu znanja i cjeloživotnom učenju. Škola orijentirana prema učeniku jedan je od organizacijskih modela za koji ne postoje empirijski rezultati nje-gove efikasnosti u odnosu na druge modele. Analizirali smo reformu školskoga sustava u Jugoslaviji iz 1956. godine i reformu školskoga sustava u Hrvatskoj nazvanu Cjelovita kurikularna reforma (od 2015). Reforma školskoga sustava iz 1956. godine imala je obilježja vanjske ili organizacijske i unutarnje ili pedagoške školske reforme. Temeljni cilj bio je prelazak na osmogodišnje školovanje. Kritička analiza pripreme, provedbe i valorizacije učinaka pokazuje da je školska reforma iz 1956. godine bila znanstveno utemeljena i dobro organizirana. Nakon teškoća u radu komisija za provedbu reforme školskoga sustava, osnovan je Zavod za proučavanje školskih i prosvjetnih pitanja, koji je pripremao znanstvene podloge za reformu školskog sustava, arhivirao dokumentaciju i pružao savjetodavne usluge subjektima u reformi školskoga sustava. Reforma školskoga sustava u Jugoslaviji iz 1956. godine bila je zasnovana na teoriji nastavnoga plana i programa, a kurikularna reforma u Hrvatskoj na teoriji kurikuluma. Pojam kurikulum podsjeća na samorazumljive pojmove: sloboda, ljubav, rad i odgoj. Vican, Bognar i Previšić (2007) pojam kurikulum definiraju kao odgojno-obrazovni tijek s ovim sastavnicama: odgojno-obrazovne vrijednosti, opće obrazovni ciljevi, kurikulumska načela i posebni obrazovni ciljevi koji se iskazuju očekivanim rezultatima, odnosno kompetencijama i razinama. Ciljeve, zadatke i sadržaje treba operacionalizirati, ostvariti i biti dostupni mjerenju. Između tri koraka u kurikulumu, ciljeva, zadataka i sadržaja, postoji još niz koraka

pomoću kojih dolazimo do cilja, odnosno očekivanih rezultata: sociološki oblici, metode, mediji, okolina učenja, komunikacija i ozračje. “Najbitnija promjena u suvremenoj koncepciji kurikuluma je pomicanje težišta obrazovanja sa sadržaja na ciljeve i ishode obrazovanja koji su jasno definirani za sve nivoe obrazovanja” (Sučević, Sakač i Bulatović 2013, str. 21). Autorice smatraju da je kurikulumski pristup bitan za poboljšanje kvalitete učenja i znanja koje učenici stječu i razvijaju, ali i za suradnju i timski rad učitelja, što do sada nije bilo obilježje naših škola (? , op. M. S.). Usmjerenost na ishode, povezivanje predmeta u područja i ostvarivanje prostora za autonomiju, razvoj škola i profesionalni razvoj učitelja – bitne su odrednice koncepta novoga kurikuluma. Ne podržavamo shvaćanje da usmjerenost na ishode potiče autonomiju škole i učiteljske profesije.

Teorija kurikuluma umjesto teorije nastavnoga plana i programa nije inovacija koja donosi značajne pomake prema kvalitetnijem školskom sustavu. Kurikularna reforma školskoga sustava nema obilježja cjelovite reforme, nego inovacije ili u najboljem slučaju pedagoške reforme školskoga sustava. Kurikularna reforma daje naglasak na informacijsko-komunikacijske tehnologije, ciljeve i ishode učenja uz promicanje modela škole orijentirane na učenika. Protagonisti kurikularne reforme školskoga sustava zanemaruju kritike: od onih koje se odnosi na teorijsku upitnost teorije kurikuluma do kritičara-neuroznanstvenika koji upozoravaju da “kompjutori neće unaprijediti kvalitetu nastave” (Vranješ, 2019). Dio kritičara upozorava na nerealna očekivanja od reformi školskih sustava i velike financijske troškove. Razornu kritiku kurikularne reforme školskoga sustava u Hrvatskoj uputili su recenzenti okupljeni oko Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti. Izenađenje je i reformatorska demagogija u frazama: učenicima korisnije obrazovanje; atraktivna i smisljena nastava; s osmijehom u školu i sl.! Teorija kurikuluma izvire prije svega iz psihologijske znanosti i teorije bihevizma. Upitno je reformu školskoga sustava temeljiti na teoriji kurikuluma jer je njen smisao sličan teoriji obrazovnih standarda: upravljanje, kontrola i mjerenje učinaka sastavnica školskoga sustava. Palekčić (2007, str. 35) konstatira da je riječ o *policy science*, a ne o pedagoški motiviranim, a pogotovo ne o pedagojski utemeljenim znanstvenim pristupima u reformama obrazovanja”. Pedagogijska znanost nema utjecaja na reformu školskoga sustava iz razloga gubljenja izvorne pedagojske perspektive, što je uvjetovano shvaćanjem da je pedagogija praktična disciplina utemeljena u filozofiji, psihologiji i sociologiji. Na kraju još i ovo: *kategorija smisao nije slučajno u drugom planu teorije kurikuluma.*

## Literatura

- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Drandić, B. (Ed.) (2011). *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole*. Zagreb: Znamen.
- Einsiedler, W. (1978). *1 Schulpädagogischer Grundkurs*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963). Zagreb: Matica hrvatska.
- Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures* /online/. Retrieved on 20th July 2019 from <http://www.eurydice.org>
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Gobec, D. s sodelavci (1991). *Inoviranje osnovne šole: inovacijski raziskovalni projekt. Cilji, funkcije in naloge osnovne šole: poročilo o prvi fazi raziskovanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hoerdt, Ph. (1935). *Vom Sinn der Schule: Ein psychologischer und kulturgeschichtlicher Versuch*. Langensalza: Verlag von Julius Beltz.
- Janžekovič, I. (2007). *Avtonomija šole, ravnateljev in učiteljev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta – Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Koren, A. (2002). Pomen avtonomije v šolskem sistemu. In A. Ježovnik, D. Veselič, & L. Zonarda (Eds.), *Management, kakovost, razvoj* (pp.135-144). Kopar: Visoka šola za management.
- Lesourne, J. (1993). *Obrazovanje & društvo: izazovi 2000. godine*. Zagreb: Educa.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Luhmann, N. (1981). *Teorija sistema: svrhovitost i racionalnost*. Zagreb: Globus.
- Marinković, J. (1978). Prema prevladavanju krize obrazovanja. *Naše teme* 22(4), 904-911.
- Matejević, M. (2009). Savremena škola i usmerenost nastavnika ka autonomiji. In N. Potkonjak (Ed.), *Buduća škola: zbornik radova sa naučnog skupa*, 1. dio (pp. 584-601). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Mijatović, A. (Ed.) (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Novak, B. (2000). Položaj učitelja med heteronomno in avtonomno etiko. *Anthropos*, 32(1-2), 133-145.
- Oblinger, H. (1979). *2 Theorie der Schule*. Donauwörth: Ludwig Auer Verlag.
- Palekčić, M (2007). Od kurikulumu do obrazovnih standarda. In V. Previšić, (Ed.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (pp. 35-101). Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Peček, M. (1998). *Avtonomnost učiteljev nekdanj in sedaj* (pp. 15-101). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Pedagoška enciklopedija*, 2. dio. (1989). Zagreb: Školska knjiga i drugi nakladnici.

- Pehlič I., & Išerić, Š. (2007). Profesionalni razvoj nastavnika – prilog reformi škole. In R. Čatić, & et al. (Eds.), *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Zenici* (pp. 85-120). Zenica: Pedagoški fakultet.
- Petančić, M. (1973). *Fenomenologija reformi obrazovnih sistema u praksi i teoriji: studija empirijskih i konceptualnih modela*. Rijeka: Industrijsko-pedagoški institut – FIP.
- Petz, V. (1941). *Smisao i zadatak škole: Novo raspravljanje staroga pitanja*. Zagreb: Alma Mater Croatica.
- Previšić, V. (Ed.) (2007). *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Silov, M. (1991). Strukturalni model škole i razvojno-pedagoška djelatnost. In Društvo pedagogov Slovenije (Ed.) *Položaj in perspektiva šolskega svetovalnega dela* (pp. 87-95). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov i drugi.
- Silov, M. (2003). *Pedagogija*. Velika Gorica: Persona.
- Silov, M. (2007). Avtonomija škole in školsko svetovalno delo. *Sodobna pedagogika*, 54(120), 184-193.
- Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne pedagogije*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Suhodolski, B. (1974). *Tri pedagogije*. Beograd: NIP Duga.
- Sučević, V., Sakač, M., & Bulatović, A. (2013) Kurikulum u funkciji kvalitetnog osnovnog obrazovanja – otvaranje prostora za autonomiju škola. *Metodički obzori* 8(17), 15-28.
- Šoljan, N. N. (Ed.) (1979). *Društvo koje uči*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Šušar, S. (1977). *Škola i tvornica: u susret reformi odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 293-299.
- Trstenjak, D. (1908). *Slobodna škola*. Zagreb: Tiskara i litografija Mile Maravića.
- Učenje: blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće (članovi Povjerenstva /Jacques Delors...et al./). Zagreb: Educa, 1998.
- Vican, D., Bognar, L., & Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. In V. Previšić (Ed.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (pp. 137-175). Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.
- Villegas-Reimers, E., & Reimers, F. (2000). *The Professional Development of Teachers as Lifelong Learning: Models, Practices and Factors that Influence it*. Washington, DC: BISCE of other National Research Council.
- Vranješ, I. (2019). *Kompjutori neće unaprijediti kvalitetu nastave: Pokazalo je to iskustvo SAD-a /online/*. Retrieved on 11th January 2019 from <https://zg-magazin.com.hr>

## School Autonomy, Teaching Profession and Education System Reform

**Mile Silov**

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

---

### Abstract

Education system reforms do not extend the autonomy of school and the teaching profession, although the protagonists of such reforms argue the opposite. The socio-political doctrine that dominates society significantly influences the understanding of the autonomy of the school and the teaching profession. The school and teachers need autonomy in the following areas: curricula, human resources, finances, methodology, management, expertise and evaluation (Silov, 2003).

The terminology, goals, tasks, methodology and performance evaluation are the most common topics used by the proponents and critics of the reforms in society. The problem is that there are too many expectations from education system reforms. In conservative societies, there is opposition to change, i.e., the return to previous school models and the limitation of autonomy. In our conditions, the autonomy of the school and the teaching profession is limited by various associations, political parties, religious communities, educational technology providers, etc. The theory of curriculum will not significantly improve our education system. The curricular approach and the theory of educational standards represent the control and management of education systems. It is not a "pedagogically motivated and pedagogically based scientific approach to education reform" (Palekčić, 2007, 35). There is no consensus in defining the concept of curriculum in education and training. The author expresses the possibility that the curricular approach in education system reform may limit the autonomy of the teaching profession. Teachers' autonomy can be jeopardized by the so-called scientific approach (too much emphasis placed on competence theory, constructivism, specialization of functions in school counselling etc.).

"If a school is to carry out its educational task, it should be autonomous, and the teacher should be as independent as a judge" (Trstenjak, 1908). There is no reform of the education system without: autonomy of the teaching profession, professionalization, adequate social status and responsibility for the results.

**Keywords:** *curricular approach; school reformers; teacher autonomy*

---

# Učitelj i škola uspjeha za sve

**Vladimir Strugar**

*Zavod za znanstvenoistraživački  
i umjetnički rad u Bjelovaru*

## Sažetak

Autor među globalne inicijative važne za unapređivanje odgoja i obrazovanja uvrštava i onu o *pedagogiji uspjeha za sve*. Stoga je cilj razmatrati tu ideju s teorijskoga i empirijskoga (praktičnog) aspekta. Objašnjava se pojam školski uspjeh čija je ključna odrednica ocjena te se prikazuju čimbenici koji utječu na školski uspjeh, kao što su učenikove osobine, obiteljska obilježja, obilježja škole, učitelja i nastavnoga procesa te školskoga sustava. Smatra se da se tim obilježjima može objasniti od 55 do 60 % individualnih razlika u učeničkom školskom uspjehu.

Uzorak empirijskoga istraživanja čini 26 osnovnih škola u Bjelovarsko-bilogorskoj županiji od 1992./93. do 2016./17. školske godine u kojima se broj učenika kretao od 13.440 do 8.866, a primijenjena je deskriptivna metoda.

Rezultati pokazuju kako se u proučavanih 25 godina stalno smanjivao postotak učenika koji ponavljaju razred (2,2 : 0,6 %). Distribucija općega uspjeha učenika osnovne škole pokazuje tendenciju povećanja postotka odličnog (33,9 : 47,8 %) i vrlo dobrog uspjeha (31,8 : 33,2 %) te smanjivanje postotka učenika koji završavaju razred s dobrim uspjehom (24,4 : 17,4 %). Tendencija poboljšanja općega uspjeha svoj rezultat pokazuje i u činjenici da školske godine 2016./17. u 50 % osnovnih škola ne ponavlja razred ni jedan učenik.

Autor se zalaže za humanistički pristup u odgoju i obrazovanju koji počiva na uspjehu svakog učenika, ali problematizira teoriju i praksu o jednoj vrsti uspjeha, onog iskazanog brojčanom ocjenom koja nema valjane metrijske vrijednosti, ne ostvaruje višestruke funkcije te preferira postignuća u kognitivnom području razvoja. Zalaže se stoga za proširivanje definicije školskoga uspjeha koja bi uključivala i više vrsta uspjeha s obzirom na spoznaje o višestrukim sposobnostima (inteligencijama).

**Ključne riječi:** *čimbenici uspjeha; dokimologija; neselektivna škola; ocjenjivanje; školski uspjeh*

## Uvod

Za našu je raspravu važno spomenuti dvije globalne inicijative, a to su *Obrazovanje za sve* (Education for All) koju vodi Organizacija ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO) i *Milenijska deklaracija* (Millennium Development) koju su prihvatili Ujedinjeni narodi 2000. godine. Njima se teži potpuno ukloniti nepismenost i osigurati osnovno obrazovanje za sve, što znači, između ostaloga, omogućiti da 100 milijuna djece u svijetu pohada školu (Puljiz, Šutalo, Živčić, 2010, str. 15).

Tim inicijativama, u kontekstu naše rasprave, priključujemo i onu o *pedagogiji uspjeha za sve* koju je Europsko vijeće inauguriralo 1988. godine i koja je "dio globalnih ciljeva odgojno-obrazovnog sustava" (Beart, Galton, Honeth, Sivrine, Thurler, 1989, str. 84).

Napuštajući mišljenje kako je škola namijenjena samo dijelu stanovništva, češće dječacima nego djevojčicama ili onima koji zauzimaju visok politički ili ekonomski položaj, koje je dominiralo sve do novog vijeka, javlja se ideja o obrazovanju za sve. Izrečena je u društvenim i školskim uvjetima koje počinju oblikovati nove znanstvene spoznaje o čovjeku, prirodi i društvu polovicom 17. stoljeća kad je Jan Amos Komenský u znamenitom djelu *Velika didaktika* (1632) postavio ideju o poučavanju *svih ljudi u svemu*. Obraćajući se čitateljima, Komenský ističe da poučavati treba tako da omogući "učiti sigurno, da nužno bude uspjeha" (istaknuo V. S.) (Komenský, 1900, str. 13). Prema tome, i Komenský se zalagao, ne samo za poučavanje svih u svemu, već je i nužno postići uspjeh. Komenský je glasnik novih ideja o poučavanju (didaktici), pa time i o ulozi učitelja u poučavanju da bi učenici postigli uspjeh (Strugar, 1993, str. 55-56). U povijesti pedagogije i školstva poslije Komenskog zabilježena su mnoga nastojanja da se na nekim njegovim načelima te novim spoznajama pedagogije, psihologije i sociologije, a u suvremeno doba i na spoznajama neuroznanosti, temelji učenje i poučavanje te definira položaj i uloga kako učitelja tako i učenika, kao dva subjekta odgojno-obrazovnoga procesa. Razumljivo je da je u središtu svih tih nastojanja bio učenikov školski uspjeh i cjelovit razvoj. Kao što vidimo i u suvremeno se doba naglašava školski uspjeh i to *uspjeh za sve*, čije bi ostvarenje teorijski trebala objasniti *pedagogija uspjeha za sve*.

### **Definiranje pojmova uspjeh i školski uspjeh**

Pojmovi uspjeh ili neuspjeh određuju se na temelju "određenih općeprihvaćenih vrijednosti i normi", ali i normi grupa ili/i pojedinaca koji vrednuju (Vrcelj, 1996, str. 13). Uspjeh je dostignuće cilja; povoljan ishod; postizanje bogatstva, slave ili položaja, a uspjeti znači dobro proći, okruniti se uspjehom,

postići cilj ili svrhu, dok je uspješan onaj koji je postigao ili postiže uspjehe te ima bogatstvo ili visoki položaj (Anić, 2003, str. 1687). Prema tome, uspjeh je usmjeren prema nekom cilju, nekoj svrsi (bogatstvu, visokom položaju, školskom uspjehu itd.) i njihovu ostvarenju.

Podemo li od toga da se pojam uspjeh povezuje s postizanjem određenoga cilja, tada možemo reći kako pojam školski uspjeh podrazumijeva da je učenik postigao pozitivne kognitivne, psihomotoričke i afektivne ishode u odgojno-obrazovnom procesu na određenoj razini, a koji se iskazuju školskom ocjenom kao završnom etapom u postupku vrednovanja nakon kontinuiranoga praćenja i provjeravanja učenikova postignuća. Ne možemo se ovdje baviti složenim dokimološkim pitanjima ocjenjivanja (Vidjeti šire: Matijević, 2004), ali želimo istaknuti kako se u ocjenjivanju učenikova postignuća polazi od toga da je ono mjerenje, što podrazumijeva i mjerni instrument s poznatim mjernim karakteristikama (Vrcelj, 1996, str. 17). U određivanju kriterija ocjenjivanja jedini je mjerni instrument učitelj/nastavnik odnosno, kako ističe Vladimir Poljak, *“moralni lik nastavnika”* (Poljak, 1991, str. 143). Učiteljevo mjerenje i izražavanje uspjeha ocjenom treba imati metrijske vrijednosti, a to znači da je ocjena točna, objektivna i pouzdana. Osim toga, ocjena treba ostvariti višestruke funkcije i to: informativnu, motivacijsku, prognostičku, dijagnostičku, klasifikacijsku te da je sredstvo napredovanja. Lako ćemo se složiti da su pred učiteljem, kao mjernom instrumentu, gotovo nepremostive prepreke tim više što i učitelj postupa kao osoba (istina stručna), ličnost na koju, kao i na učenike, djeluju mnogi subjektivni činitelji ocjenjivanja te tehnike ispitivanja i ocjenjivanja (Grgin, 1986). Ključno je pitanje može li i kako uspješno učitelj zadovoljiti stručna, učenička i roditeljska očekivanja te metrijske vrijednosti i višestruke funkcije ocjene, subjektivne čimbenike i individualne razlike (Markovac, 1970) među učenicima koje uvjetuju njegove osobine, obilježja socijalne sredine i obilježja škole, posebice ako ih sagledavamo u kulturi koja njeguje kult ocjene ili još određenije – kult odlične brojčane ocjene. Takvo gledanje na školski uspjeh, a koji se iskazuje ocjenom, zapravo podržava ideju samo o jednoj vrsti uspjeha učenika, a taj se uspjeh najviše cijeni u društvu bez obzira na činjenicu što ocjena nema valjane metrijske vrijednosti i najčešće ne obavlja potrebe funkcije. Pretjerano naglašavanje ocjene ili bodova na pisanim ispitivanjima, kao vanjskim pokazateljima uspjeha, šalje poruku “da je akademski uspjeh važan ne iz osobnih razloga već da se zadovolje drugi” (Ablard, 1997, prema: Zhao, 2012, str. 104).

Za ovu smo priliku anketirali na malom i prigodnom uzorku (N = 30) učenike VIII. razreda osnovne škole, o tome što je za njih školski uspjeh. Uočili smo da 20 učenika ili 67 % u svojem određenju školskoga uspjeha spominje ocjenu, a najčešće riječima: proći sve razrede s odličnim/ vrlo dobrim, dobiti dobru

ocjenu, ukupne ocjene i uspjeh. Neki učenici kažu da je školski uspjeh “dobiti 2 bez učenja”. Među odgovorima bilo je i onih koji smatraju kako je uspjeh biti pohvaljen, pomagati drugim učenicima, uzorno se ponašati, steći znanje i sl.

### ***Pedagogija uspjeha za sve – osnovno polazište***

Spomenuli smo u uvodnim napomenama ideju Jana Amosa Komenskog o poučavanju *svih ljudi u svemu* i to tako da poučavanje osigura uspjeh. Nama se čini da bismo suvremenu ideju o *uspjehu za sve* mogli povezati s idejom o *školi po mjeri* E. Claparèdea koja se javlja početkom 20. stoljeća, zatim idejom o *školi bez ponavljača*, a u objašnjenju tog koncepta često se ističe da obavezno obrazovanje ne smije biti selektivno te da je ponavljanje razreda “pedagoška batina”, jedan od načina kako učitelji održavaju svoj autoritet te da učenike motiviraju (silom) na kontinuirano učenje (Strugar, 2002, str. 433). O konceptu *škola bez ponavljača* u našim se uvjetima živo raspravljalo između 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća. Međutim, teorijski i praktičan izraz taj je koncept dobio, nešto prije tih rasprava, u Americi 1963. godine pod nazivom *škola bez razreda* (Mandić, 1980, str. 99). Osim toga, kao odgovor na “autoritarizam” i “selektivnost škole” pojavljuje se u Italiji 70-ih godina 20. stoljeća ideja *škola bez katedre* (Gielpi, 1976, str. 15).

U temelje *pedagogije uspjeha za sve* možemo uvrstiti i djelo Williama Glasera, utemeljitelja teorije izbora, realitetne i škole u kojoj nema neuspjeha, a to je kvalitetna škola. Svoje je ideje prikazao u djelima *Škola bez neuspjeha* (1969) i *Svaki učenik može uspjeti* (2001). Glasser zaključuje da je potrebno napustiti postojeći sustav brojčanoga ocjenjivanja od 1 do 5 jer on ne govori o kompetentnosti učenika koja je “srž svakog uspjeha,” a to bi trebala biti “najveća vrijednost naših škola” (Glasser, 2001, str. 69).

Ideja o *pedagogiji uspjeha za sve*, kao što smo pokazali, nije nova, ali se postavlja u novim okolnostima kao odgovor na pritiske pred kojima je škola radi brzih promjena u društvu (ekspanzija novih sredstava informiranja i komunikacija te promjene u obitelji), ali i promjena unutar same škole (suvremene znanstvene spoznaje o procesima dječjega razvoja i procesu poučavanja i učenja, interakcija djeteta sa životnim okruženjem, samostalnost u stjecanju i izgradnji vlastitih spoznaja, evaluacija) (Beart, Galton, Honeth, Sivirine, Thurler, 1989, str. 7). Odgovor na pritiske traži se u demokratizaciji obrazovanja i *pedagogiji uspjeha za sve*. Predviđa se da će uspjeh biti ostvaren “kad se uspostavi kontinuitet u edukaciji djeteta i kad se izdiferencira pedagoški pristup djetetu”, a to traži organizacijski ustroj škole kao “edukativne zajednice u koju su okupljeni svi sudionici u odgojno-obrazovnom procesu i od kojih svatko snosi svoj dio odgovornosti” (Beart, Galton, Honeth, Sivirine, Thurler, 1989, str. 8). Prema autorima

*pedagogija uspjeha za sve* dio je globalnih ciljeva odgojno-obrazovnog sustava, a temelji se na potrebi jednakosti i uzajamnosti, dok joj je središnja ideja da svako dijete može postići određenu razinu osposobljenosti uz pomoć diferencirane nastave, odnosno diferenciranih metoda rada (Beart, Galton, Honeth, Sivirine, Thurler, 1989, str. 84).

S pedagoškoga motrišta *pedagogija uspjeha za sve* je paradigma prema kojoj u osnovnom obrazovanju svako dijete može uspjeti uz osiguravanje uvjeta, a polazi se od pretpostavke da nema apsolutno netalemtiranoga djeteta te da obvezna škola ne može (ne smije) biti selektivna (prema: Matijević, Bilić, Opić, 2016, str. 448).

Ta se paradigma temelji na humanističkom pristupu odgoju i obrazovanju u kojem je, između ostaloga, učenik jedinstveni pojedinac, učenje je "osoban akt", nastavni sadržaji nisu cilj nego sredstvo za ostvarivanje ciljeva humanističkoga obrazovanja, učenje se ostvaruje u suradničkoj i podržavajućoj okolini, a izostavlja se natjecanje (Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, 2003, str. 478).

U našem ćemo razmatranju nastojati sintetski prikazati čimbenike koji utječu na uspjeh i stvaranje učenikova vlastita puta do cilja ili uspjeha. Može li učitelj učenikov uspjeh izraziti s pet brojčanih ocjena s obzirom na individualne razlike i očekivanje ponajprije odličnog ili vrlo dobrog uspjeha. Međutim, možemo reći kako se *uspjeh za sve* može ostvariti, čime se podržava i humanistički pristup odgoju i obrazovanju, ako izgradimo sustav koji će uvažavati i praktično podržavati više vrsta uspjeha.

### ***Na uspjeh učenika utječe više čimbenika***

Autori čimbenike učenikova uspjeha svrstavaju u nekoliko područja, a najčešće u tri: učenikove osobine, obiteljska obilježja te obilježja škole, učitelja i nastavnoga procesa (Babarović, Burušić, Šakić, 2009, 2010; Bilić, 2002; Zloko-  
vić, 1998). Međutim, tim skupinama dodajemo i neka obilježja školskoga sustava kao jedan od čimbenika školskoga uspjeha (Braš Rot, 2010). Čimbenici u tim područjima mogu djelovati samostalno na školski uspjeh, ali ih je potrebno sagledavati u međuzavisnosti i interakciji.

### ***Utjecaj učenikovih osobina na školski uspjeh***

Psihologijska su se istraživanja najčešće usmjeravala na proučavanje povezanosti između inteligencije, osobina ličnosti (npr. temperament, spol) i školskoga uspjeha.

Rezultati istraživanja pokazuju da nema potpune korelacije između rezultata u testovima inteligencije i školskoga uspjeha. Istraživanja korelacija pokazala su različite vrijednosti pa se kreće u rasponu od 0,4 do 0,63 (Jencks, 1979), od 0,4 do 0,7 (Mackintosh, 1998) ili od 0,5 do 0,7 (Lynn, Meisenberg, Mikk i Williams, 2007, prema: Babarović, Burušić, Šakić, 2010, str. 236-237). Istraživači stoga zaključuju kako se u većini istraživanja korelacije kreću oko 0,50 (Gardner, Kornhaber, Wake, 1999, str. 268) te zaključuju da se oko "četvrtine varijabiliteta školskih ocjena može objasniti općim intelektualnim sposobnostima" (Babarović, Burušić, Šakić, 2010, str. 236), odnosno da intelektualne sposobnosti, ovisno o primijenjenim mjerilima, "objašnjavaju od 25 do 50 % individualnih razlika u školskom uspjehu" (Babarović, Burušić, Šakić, 2009, str. 674). Isto se tako naglašava da je povezanost u pravilu veća u mlađoj dobi učenika tijekom osnovnoškolskoga obrazovanja, a opada povećanjem dobi. Prema tome, može se zaključiti kako je inteligencija samo jedan od prediktora školskoga uspjeha ako se "ostali činitelji nadziru" (Gardner, Kornhaber, Wake, 1999, str. 268).

U istraživanju osobina ličnosti često se koristi petofaktorski model ličnosti i prema njemu ključni su prediktori prognoze školskoga uspjeha savjesnost, otvorenost prema iskustvu te ugodnost (Babarović, Burušić, Šakić, 2010, str. 237).

Kad govorimo o temperamentu, znanstvenici ističu da su introverti uspješniji na studiju te rješavanju zadataka koji zahtijevaju veću pažnju u usporedbi s ekstrovertima koji su uspješniji u osnovnoj školi, ali njima pažnja brzo odluta (Ornstein, 2001, str. 64).

Istraživači su pokazali da i spolne razlike utječu na školski uspjeh. Najkraće rečeno djevojčice u većini nastavnih predmeta postižu bolji školski uspjeh u usporedbi s dječacima iste dobi. Djevojčice postižu statistički značajno bolje ocjene negoli dječaci (Matešić, 2004, str. 26). Dječaci uglavnom postižu bolje rezultate na numeričkim testovima inteligencije, a djevojčice na verbalnim (Babarović, Burušić, Šakić, 2009, str. 674).

### ***Obiteljska obilježja i školski uspjeh***

Sintagma obiteljska obilježja podrazumijeva više čimbenika koji utječu na učenikov uspjeh. Osim socioekonomskog statusa kojem su istraživači posvetili veliku pažnju, na školski uspjeh utječu, primjerice struktura i veličina obitelji, broj braće i sestara, cjelovita ili rastavljena obitelj, zdravlje obitelji, dugotrajno siromaštvo, obiteljska pomoć i ohrabrenje, stilovi odgoja, emocionalna klima, međusobni odnosi roditelja, stav roditelja prema školi, osiguranje uvjeta za učenje, organizacija slobodnoga vremena i dr. Sasvim je razumljivo što se obiteljska

obilježja povezuju sa školskim uspjehom, ne samo zbog mnogih identificiranih čimbenika, već i zbog činjenice da dijete tijekom jedne godine provede u obitelji (bez 8 sati spavanja) 5.840 sati, dok u školi 175 nastavnih dana ili od 1050 do 1225 sati odnosno 18 – 20 % sati.

Uzimajući ukupni socioekonomski status obitelji, istraživanja su pokazala da je njegova prosječna korelacija s obrazovnim postignućem oko 0,30 na temelju čega se može predvidjeti oko 10 % varijabiliteta učeničkog uspjeha (Babarović, Burušić, Šakić, 2009, str. 674, 2010, str. 239). Djeca obrazovanijih roditelja postižu u prosjeku bolji školski uspjeh u usporedbi s učenicima koji dolaze iz obitelji nižeg obrazovnog statusa (Bowey, 1995; Rečić, 2003), a osobito je značajna povezanost s angažiranosti majke. Taj se utjecaj objašnjava pomoću ekonomske moći obitelji i obiteljskih postupaka (Čudina-Obradović, Čudina, 2006). Rezultati domaćeg istraživanja pokazuju da postoji trend u porastu prosječnih postignuća učenika u funkciji obrazovne razine obaju roditelja (Burušić, Babarović, Marković, 2010, str. 716). Međutim, u proučavanju čimbenika koji utječu na školski uspjeh nije ispravno uzimati socioekonomski status obitelji kao samostalan prediktor određenoga uspjeha, već treba uzimati u obzir, primjerice, stav roditelja prema školi i učenju, vrijednosti koju obitelj daje obrazovanju, roditeljske aspiracije i dr. (Čudina-Obradović, Čudina, 1995, str. 628).

### ***Obilježja škole, učitelja i nastavnog procesa sa školskim uspjehom***

Prema istraživanjima obilježja škole čine: veličina škole, prosječan broj učenika u razrednom odjelu, omjer broja učenika i učitelja, osobine učitelja, obilježja ravnatelja, školska klima i dr. Za ilustraciju spomenut ćemo da učenici iz škola s manjim brojem učenika postižu nešto bolji školski uspjeh u odnosu na one koji pohađaju škole s velikim brojem učenika, da smanjenje broja učenika u razrednim odjelima značajno pozitivno utječe na uspjeh učenika, ali smanjenje broja učenika u razredu trebaju pratiti i druge mjere (kvalitetno poučavanje i organizacija škole), a važna su obilježja ravnatelja kao što su: uspješno pribavljanje sredstva i informacija, poticanje učenikova profesionalnoga razvoja, dobra komunikacija sa suradnicima (prema: Burušić, Babarović, Marković, 2010, str. 242-243).

Obilježja se učitelja uključuju među prediktore školskoga uspjeha učenika. Istraživanja "pokazuju da nastavnici *proizvode* razlike. Neki nastavnici neprestano izazivaju kod učenika visoka postignuća, za razliku od drugih nastavnika... (Brophy, 1989, str. 104). Istraživanja obilježja učitelja uzimala su kao relevantne pokazatelje kompetencije vezane uz nastavni sadržaj, pedagoške kompetencije i duljinu radnog iskustva. Neka su ukazivala na učiteljeve osobne

i pedagoške osobine (Strugar, 1993) i nastavna umijeća (Kyriacou, 2001) kao utjecaje na učenikovu uspješnost. Prema našem istraživanju, a rezultati se odnose na učitelje Hrvatskoga jezika i Matematike, na bolji uspjeh učenika utječe radni staž učitelja od 10 do 30 godina, završavanje dvopredmetnoga studija, metodički profil učitelja, svakodnevno pripremanje učitelja za nastavni rad i stručno usavršavanje. Posebno su bitne osobine koje utječu na organizaciju odgojno-obrazovnoga procesa, a to su: organiziranje aktivnoga stjecanja znanja, provjeravanje i ocjenjivanje, ostvarivanje međuljudskih odnosa i empatičnost učitelja. Navedene su pedagoške osobine učitelja u značajnoj korelaciji (Strugar, 1993).

Nas će ovdje zanimati tendencije koje se pojavljuju u učiteljevu subjektivnom prosuđivanju (osobnoj jednadžbi) učenikova postignuća. Učenikova ocjena ovisi o intelektualnoj razini razrednoga odjela, a to znači da učitelji/nastavnici prilagođavaju svoj kriterij ocjenjivanja intelektualnoj razini razreda (Car-Gavrilović, 1965, str. 167; Ostojčić-Bujas, 1969, str. 451). U predmetnoj nastavi učiteljice/nastavnice pretežno su stroge, a muškarci relativno blagi ocjenjivači (Grgin, 1986, str. 19), dok se u početnim razredima osnovne škole nije pokazala takva tendencija (Grgin, 1969, str. 307; Grgin, 1986, str. 19). Isto tako, ženski su ocjenjivači u usporedbi s muškima, bili izrazito strogi u procjeni znanja muških učenika u završnim razredima osnovne škole, ali nisu utvrđene razlika u procjeni znanja učenica s obzirom na spol ocjenjivača (Grgin, 1973, str. 27). Ako je stav procjenjivača pozitivan, tada daju pretežno više ocjene, a ako je stav negativan, ocjene su niže vrijednosti. Učenici s kojima rade učitelji/nastavnici s više godina rada mogu očekivati i blaže ocjenjivanje (Grgin, 1986, str. 26-27).

Prema tome, škola te osobna i pedagoška obilježja učitelja/nastavnika utječu na organizaciju nastavnog procesa i procjenjivanje učenikovih postignuća. Kad se procjenjuje samostalni utjecaj nastavnog procesa i škole na postignuće učenika, zaključuje se da je on malen, "no značajan" i da je taj odnos 2 : 1 "u korist obilježja učitelja" (Babarović, Burušić, Šakić, 2009, str. 676). U jednom se stranom istraživanju procjenjuje "da (se) između 8 i 14 posto ukupne varijance u uspjehu učenika može pripisati školi" (Stoll, Fink, 2000, str. 62-63).

U zaključku razmatranja o procjenama čimbenika koji utječu na školski uspjeh (učenikove osobine, obiteljska obilježja te obilježja škole, učitelja i nastavnoga procesa), a koji objašnjavaju obrazovna postignuća koristit ćemo se već citiranim autorima (Babarović, Burušić, Šakić, 2009, str. 676): obilježja učenika (spol, opće intelektualne sposobnosti i osobine ličnosti) mogu objasniti čak 40 % razlika u postignuću učenika; učenikova obiteljska i socijalna sredina može objasniti oko 10 % varijance učenikova postignuća; obilježja škole s oko

2-3 % i obilježja učitelja do 5 % varijance. Na temelju svih tih varijabli moglo bi se objasniti od 55 do 60 % individualnih razlika u učenikovu postignuću.

### **Obilježja školskoga sustava i školski uspjeh**

Obrazovne politike nastoje razumjeti zašto neke zemlje imaju bolje i ujednačene ishode učenja u odnosu na druge koristeći se rezultatima OECD-ovim Programom za međunarodnu procjenu postignuća 15-godišnjih učenika (*Programme for International Student Assessment*). Na temelju studije *Što čini školske sustave učinkovitima?: Pogled na školske sustave kroz prizmu PISA istraživanja (What Makes School Systems Perform?: Seeing School Systems through the Prism of PISA, 2004)* i analize šest uspješnih školskih sustava u Kanadi, Engleskoj, Finskoj, Francuskoj, Nizozemskoj i Švedskoj. Podatci pokazuju da zemlje nastoje smanjiti učinke nejednakosti prouzročene socioekonomskim čimbenicima, prepoznaju važnost obiteljske podrške u učenju i uključuju roditelje u nastavni proces, osiguravaju autonomiju školi, potiču samoodgovornost i samovrednovanje, jačaju decentralizaciju, koriste rezultate međunarodnih istraživanja za unapređivanje kvalitete sustava, a programi procjenjivanja postignuća učenika u svim zemljama ne ispituju samo kognitivna postignuća, već “bilježe i kontekstualne čimbenike (npr. socioekonomski status, veličinu škole), kao i aspekte kvalitete procesa” (Braš Roth, 2010, str. 68).

Prije nego što ćemo u narednom poglavlju prikazati neke empirijske podatke o općem uspjehu učenika i distribuciji brojevanih ocjena, možemo reći i prema prethodnim analizama, da je predviđanje uspjeha učenika funkcija osobina učenika, osobina učenikove okoline, osobine učitelja te osobine škole koju pohađa pri čemu je važna proporcija udjela svakog od navedenih elemenata u ukupnom zbroju (Babarović, Burušić, Šakić, 2010, str. 245). Postavlja se pitanje kako može učitelj/nastavnik (može li?), uzimajući u obzir sve čimbenike učenikova uspjeha, u svim izrazito velikim individualnim razlikama, izraziti ocjenom učenikov uspjeh koji je za njega, u našoj kulturi, ključan za obrazovni i životni put. Prihvaćajući humanističku viziju odgoja i obrazovanja opravdano je pitati se mogu li svi učenici uspjeti i ostvariti u značajnom postotku odličan uspjeh? Taj se problem još više komplicira ako znademo da se i učitelji/nastavnici razlikuju i svojim radom, koji je uvjetovan osobnim i pedagoškim osobinama (umijećima) izazivaju razlike u postignuću učenika.

## Metodologija istraživanja

Sukladno teorijskom razmatranju cilj je empirijskoga pristupa prikazati podatke o kretanju općeg uspjeha učenika osnovne škole, analizirati distribuciju ocjena razredne i predmetne nastave te trend poboljšavanja učenikova uspjeha kao osnove za postizanje *škole uspjeha za sve*. Uzorak čini 26 osnovnih škola Bjelovarsko-bilogorske županije od školske godine 1992./93. do 2016./17. u kojima se broj učenika kretao od 13.440 do 8.866. U empirijskom istraživanju primijenjena je deskriptivna metoda, a ključni je postupak rad na pedagoškoj i školskoj dokumentaciji.

## Rezultati i njihova interpretacija

### *Kretanje općega školskog uspjeha*

**Tablica 1.** Pregled općega uspjeha učenika na kraju školske godine nakon popravnih i predmetnih i razrednih ispita (svakih pet školskih godina)

Šk. godina	Ukup. učenika	Broj učenika koji prelaze u viši razred		Ne prelaze u viši razred – neg. ocjene		Ne prelazi u viši razred – neocijenjeni		Ukupno ponavlja razred
		Ukup.	%	Ukup.	%	Ukup.	%	Broj / %
1992./93.	13.440	13.147	97,8	235	1,7	58	0,4	293 (2,2)
1996./97.	13.097	12.892	98,4	182	1,4	23	0,2	205(1,6)
2001./02.	12.249	12.117	98,9	110	0,9	22	0,2	132(1,1)
2006./07.	11.394	11.327	99,4	58	0,5	9	0,1	67(0,6)
2011./12	9.824	9.767	99,4	57	0,6	–	–	57(0,6)
2016./17.	8.866	8.822	99,5	44	0,5	–	–	44(0,5)

Radi usporedbe i uočavanja tendencije u općem uspjehu učenika, spomenut ćemo da je u Republici Hrvatskoj (prema podacima Ministarstva prosvjete i športa, 2000) školske godine 1969./70. razred ponavljalo 10,1 % učenika. Nakon toga postotak se ponavljača u narednim godinama stalno smanjivao, primjerice 1971./72. ponavljalo je 5,7 %, 1976./77. školske godine znatno manje odnosno 2,2 % da bi školske godine 1999./2000. razred ponavljalo 0,6 % učenika osnovne škole (Strugar, 2002, str. 436).

Spomenimo ovdje kratko, radi usporedbe, podatke o ponavljanju razreda u nekim stranim zemljama. U studiji *Ponavljanje razreda u školama diljem Europe: velike razlike između zemalja* (2012) prikazuje se velik raskorak u praksi. U

Sloveniji, Ujedinjenoj Kraljevini, Islandu i Finskoj vrlo je nizak postotak ponavljanja (manje od 3 %), dotle u Belgiji (francuska zajednica), Španjolskoj, Francuskoj, Luksemburgu i Portugalu razred ponavlja više od 30 % učenika (2009). U studiji se navodi kako ponavljanje razreda ovisi više o obrazovnoj kulturi i učiteljevoj/ nastavnikovoj procjeni nego o djetetovu uspjehu. Prosjek u Europskoj uniji (27 zemalja) je 16,0 %. Prema tome, učenici osnovne škole u Hrvatskoj znatno su uspješniji u općem uspjehu od svojih vršnjaka u mnogim zemljama Europe, zapravo ulazi među sedam zemalja u kojima razred ponavlja manje od 3 % učenika. Ti su podatci osobito zanimljivi (i istraživački gotovo provokativni) te bi trebalo usporedno proučiti obilježja školskih sustava te čimbenike koji uvjetuju učenikov školski uspjeh posebice u svjetlu postignutih rezultata hrvatskih učenika na PISA istraživanju. Na ispitivanju 2006. godine u prirodoslovlju 0,5 % učenika dostiglo je najvišu 6. razinu (1,3 % u zemljama OECD-a), matematičkoj pismenosti 0,8 % (prosjek OECD je 2,6) i čitalačkoj pismenosti 3,7 % (prosjek OECD-a je 8,1 %) (Braš Rot, Gregurović, Markočić Dekanić, Markuš, 2008).

Opći uspjeh učenika u Bjelovarsko-bilogorskoj županiji u analiziranom razdoblju prati opći trend u Republici Hrvatskoj jer se postotak ponavljača smanjio s 2,2 % školske godine 1992./93. na 0,5 % školske godine 2016./17. Prema tome, opći uspjeh učenika pokazuje visok postotak prolaznosti (97,8 : 99,5 %) ili uspješnosti učenika osnovne škole.

### ***Distribucija ocjena općeg uspjeha***

U distribuciji ocjena općega uspjeha učenika razredne nastave znatno je povećan postotak odličnih učenika pa je školske godine 2016./17. s odličnim općim uspjehom razred završilo 62,3 % učenika (42,7 : 62,3 %). Istodobno, smanjivao se postotak učenika koji su razred završili s vrlo dobrim (33,4 : 27,9 %), dobrim (19,7 : 8,8 %) i dovoljnim uspjehom (1,8 : 0,7 %) te broj učenika koji ponavljaju razred zbog negativnih ocjena (1,1 : 0,1 %). U predmetnoj se nastavi distribucija općega uspjeha učenika ponešto razlikuje u usporedbi s razrednom nastavom kad se posebno analizira odličan i vrlo dobar uspjeh. U predmetnoj se nastavi povećao postotak odličnih (25,5 : 32,6 %) i vrlo dobrih učenika (30,2 : 38,8 %), ali je pri tome manji postotak učenika koji su razred završili s dobrim (28,8 : 26,4 %) i dovoljnim uspjehom (4,2 : 0,7 %).

Analiziramo li postotak općeg uspjeha i njegovu distribuciju (**tablica 2**) u cjelini (razredna i predmetna nastava), uočiti ćemo tendenciju povećanja postotka odličnog (33,9 : 47,8 %) i vrlo dobrog općeg uspjeha (31,8 : 33,2 %), a smanjenje postotka učenika koji su završili razred s dobrim (24,4 : 17,4 %) te blago povećanje postotka učenika s dovoljnim uspjehom (0,3 : 0,4 %).

**Tablica 2.** Distribucija ocjena općega uspjeha učenika razredne i predmetne nastave bez uspjeha na popravnom, predmetnom ili razrednom ispitu (svaka peta školska godina)

Školska godina	Broj učen.	Prelazi u viši razr. s opć. uspj.					Prol. razr.	Ponav. razr.	Neoc.	Ispit
		5	4	3	2	1*				
1992./93.	13.440	4.556 (33,9)	4.276 (31,8)	3.277 (24,4)	405 (0,3)	51 (0,8)	12.565 (93,5)	218 (1,6)	58 (0,4)	599 (4,4)
1996./97.	13.097	4.940 (37,7)	4.179 (31,9)	2.903 (22,1)	258 (1,9)	66 (0,5)	12.346 (94,3)	157 (1,2)	19 (0,1)	575 (4,4)
2001./02.	12.249	5.158 (42,1)	3.921 (32,0)	2.701 (22,0)	292 (2,4)	45 (0,3)	12.117 (98,9)	110 (0,9)	22 (0,2)	-
2006./07.	11.394	5.062 (44,4)	3.761 (33,0)	2.325 (20,4)	128 (1,1)	51 (0,4)	11.327 (99,4)	58 (0,5)	9 (0,07)	-
2011./12	9.824	4.388 (44,6)	3.215 (32,7)	1.948 (19,8)	159 (1,6)	30/27 (0,6)	9.767 (99,4)	57 (0,6)	-	-
2016./17.	8.866	4.239 (47,8)	2.947 (33,2)	1.546 (17,4)	36 (0,4)	20/34 (0,6)	8.822 (99,5)	44 (0,5)	-	-

\* s 1 negativnom/opisno

Globalno, povećavao se postotak uspješnosti s 93,5 na 99,5 %, a razred je, prema tome, ponavljalo zbog negativnih ocjena od 1,6 do 0,5 %.

### ***Prema školi uspjeha za sve***

**Tablica 3.** Podatci o broju učenika koji ponavljaju razred i broju škola u kojima ponavljaju (1993./94. – 2016./17., odabrane godine)

Školska godina	Br. učen. koji ponavljaju razred i br. škola u kojima ponavljaju						
	Ne ponavlja	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	Više od 10 učenika
1993./94.	1 3,8	4 15,4	3 11,5	4 15,4	2 7,7	2 7,7	10 38,5
1996./97.	4 15,4	3 11,5	6 23,1	4 15,4	1 3,8	3 11,5	5 19,2
2001./02.	7 26,9	7 26,9	4 15,4	- -	3 11,5	- -	5 19,2
2006./07.	9 34,6	8 30,7	3 11,5	3 11,5	- -	2 7,7	1 2,8
2011./12.	8 30,7	7 26,9	6 23,1	3 11,5	1 3,8	1 3,8	- -
2016./17.	13 50,0	7 26,9	3 11,5	2 7,7	- -	1 3,8	- -

Postotak broja osnovnih škola u kojima nema ponavljanja razreda uočljivo je u stalnom porastu (3,8 : 50,0 %), što znači da je sve manji postotak škola u kojima učenici ponavljaju razred. Dok je školske godine 1993./94. bilo 38,5 % škola u kojima je ponavljalo razred više od deset učenika (ponavljalo je primjerice i 50, 48, 40 ili 37 učenika u pojedinoj školi), dotle već od školske godine 2011./12. takvih škola nema. U toj je situaciji tendencija povećavanja postotka škola u kojima ponavlja razred od jedan do četiri učenika, odnosno s druge strane smanjivanje broja škola s većim brojem ponavljača, a osobito onih u kojima je više od deset ponavljača. Prema tome, u osnovnim školama uočljiva je tendencija u ostvarivanju ideje o *školi uspjeha za sve* jer je školske godine 2016./17. već 50 % škola u kojima nema ponavljanja razreda, a i ostali podatci o broju učenika i škola otvaraju mogućnost pretpostavci o daljnjem povećanju broju škola u kojima učenici ne ponavljaju zbog negativnih ocjena.

## Zaključna razmatranja

Ideja o *pedagogiji uspjeha za sve* nije nova jer ju nalazimo već u djelima pedagoškoga vizionara Jana Amosa Komenskog u 17. stoljeću, ali i brojnim pedagoškim pokušajima tzv. nove škole.

Današnje shvaćanje školskoga uspjeha kao svoju središnju sastavnicu uzima ocjenu koja nema valjane metrijske vrijednosti i ne ostvaruje višestruke funkcije. Osim toga, na individualne razlike učenika i školski uspjeh utječe više čimbenika, a istraživanja ih najčešće svrstavaju u tri skupine: osobine učenika, učenikova obiteljska obilježja, obilježja škole, učitelja/nastavnika i nastavnoga procesa. Na temelju istraživanja dolazi se do zaključka kako se navedenim obilježjima može objasniti od 55 do 60 % individualnih razlike u učenikovu postignuću. Međutim, tim čimbenicima sve se češće pridružuju i obilježja školskoga sustava neke zemlje. S obzirom na spomenuti postotak, otvara se potreba za novim istraživanjima čimbenika kojima bi se mogao objašnjavati školski uspjeh.

Rezultati našega empirijskog istraživanja u osnovnim školama Bjelovarsko-bilogorske županije pokazali su kako se u proteklih 25 godina školski uspjeh učenika kontinuirano popravljao pa je školske godine 2016./17. ponavljalo razred zbog negativnih ocjena 0,5 % učenika. Distribucija općega uspjeha u razrednoj i predmetnoj nastavi pokazuje povećanje postotka odličnog i vrlo dobrog uspjeha i smanjenje postotka učenika koji završavaju razred s dobrim uspjehom. Takvo sve povoljnije stanje uvjetovalo je da danas u 50 % osnovnih škola razred ne ponavlja ni jedan učenik, dok je 1993./94. bilo tek 3,8 % škola bez ponavljanja razreda. Može se pretpostaviti kako će se nastaviti takva

tendencija uzmemo li u obzir da već nekoliko školskih godina nema škola u kojima ponavlja više od deset učenika.

Važno je pitanje, uzimajući u obzir mnoge čimbenike koji utječu na školski uspjeh i empirijske podatke, kako učitelj/nastavnik koji radi s učenicima i istodobno je mjerni instrument uspijeva u razlikama procijeniti opći uspjeh i izraziti ga brojčano.

Nakon uvida u literaturu i školsku praksu stvaramo uvjerenje o potrebi proširivanja definicije pojma školski uspjeh. Bilo bi opravdano da definicija, osim što preferira kognitivno područje razvoja (znanje), uključi i psihomotoričko te afektivno područje dječjega razvoja. Proširenje definicije školskoga uspjeha sugerira i teorija o višestrukim sposobnostima (inteligencijama) pri čemu se primjenjuje i više načina provjeravanja i više vrsta procjenjivanja učenikova napretka (Armstrong, 2006).

## **Literatura**

- Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Armstrong, T. (2006). *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa.
- Babarović, T., Burušić, J., & Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 673-695.
- Babarović, T., Burušić, J., & Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija*, 13(2), 235-256.
- Beart, G., Galton, M., Honeth, P., Sivirine, J. M., & Thurler, M. (1989). *Inovacije u osnovnom obrazovanju*. Zagreb: Školske novine.
- Bilić, V. (2002). *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 476-487.
- Braš Rot, M. (2010). *Što čini školske sustave učinkovitima?: Pogled na školske sustave kroz prizmu PISA istraživanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja; Nacionalni PISA centar Hrvatska.
- Braš Rot, M., Gregurović, M., Markočić Dekanić, A., & Markuš, M. (Ed.) (2008). *PISA 2006.: prirodoslovne kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
- Brophy, J. (1989). Utjecaj nastavnika na postignuća učenika. In M. Kovačević, & N. N. Šoljan (Eds.), *Psihologijska znanost i edukacija* (pp. 87-104). Zagreb: Školske novine.
- Burušić, J., Babarović, T., & Marković, N. (2010). Koliko daleko padaju jabuke od stabla? Odnos obrazovnih postignuća djece i obrazovne razine njihovih roditelja. *Društvena istraživanja*, 19(4-5), 709-730.

- Car-Gavrilović, I. (1965). Kriterij ocjenjivanja i intelektualni nivo razreda. *Pedagoški rad*, 20(3-4), 162-167.
- Čudina-Obradović, M., & Obradović, J. (1995). Utjecaj bračnog emocionalnog sklada roditelja na školski uspjeh i ponašanje djece. *Društvena istraživanja*, 4(4-5), 627-639.
- Čudina-Obradović, M., & Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, K. W. (1999). *Inteligencija: različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Gielpi, E. (1976). *Škola bez katedre*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Glasser, W. (2001). *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb: Alinea.
- Grgin, T. (1969). Strogost-blagost muških i ženskih ocjenjivača u početnim razredima osnovne škole. *Psihologija* (Beograd), 1, 303-307.
- Grgin, T. (1973). O čemu zavisi veća strogost nastavnica prema muškim nego prema ženskim učenicama. *Revija za psihologiju*, 1-2, 27-29.
- Grgin, T. (1986). *Školska dokimologija: Provjeravanje i mjerenje znanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Grgin, T. (1999). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Komenský, J. A. (1900). *Velika didaktika*. Zagreb: Naklada Hrvatskoga pedagoško-knjževnog zbora. [Preveo s latinskog jezika dr. Julije Golik].
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Mandić, P. (1980). *Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao*. Sarajevo: IGKRO "Svjetlost", OOUR Zavod za udžbenike.
- Markovac, J. (1970). *Nastava i individualne razlike učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Matešić, K. (2004). Inteligencija i školski uspjeh – razlike s obzirom na spol učenika u završnim razredima osnovne škole. *Metodika*, 5(8), 23-31.
- Matica osnovne škole: *Podatci na kraju školske godine 1998./99. – 2010./11*. Bjelovar: Ured državne uprave, Pododsjek za prosvjetu Bjelovarsko-bilogorske županije.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M., Bilić, V., & Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ornstein, R. (2001). *Korijeni našeg "Ja": otkrivanje tajne o nama samima*. Zagreb: Educa.
- Osnovno školstvo: *Podatci na kraju školske godine 1992./93. – 1997./98*. Bjelovar: Ured za prosvjetu, kulturu, informiranje, šport i tehničku kulturu Bjelovarsko-bilogorske županije.
- Ostojčić-Bujas, A. (1969). Kakav raspon "znanja" pokrivaju nominalno iste ocjene? *Pedagoški rad*, 24(9-10), 443-452.
- Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ponavljanje razreda u školama diljem Europe: velike razlike između zemalja (2012). Retrieved on 20th June 2019 from <http://publications.europa.eu/hr/publication-detail>
- Puljiz, I., Štalo, I., & Živčić, M. (2010). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

- Rečić, M. (2003). *Obitelj i školski uspjeh učenika*. Đakovo: Tempo d.o.o.
- Stoll, L., & Fink, D. (2000). *Mijenjanje naše škole: kako unaprijediti djelatvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Strugar, V. (2002). Vrjednovanje odgojno-obrazovnih postignuća: imamo li nove odgovore na stara pitanja? *Napredak*, 14(4), 431-439.
- Strugar, V. (2017). Osnovno školstvo Bjelovarsko-bilogorske županije 1992./93. – 2016./17.: stanje i perspektive. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 11(11), 241-276.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Vrcelj, S. (1996). *Kontinuitet u vrednovanju učenika i uspjeha*. Rijeka: Pedagoški fakultet Rijeka Odsjek za pedagogiju.
- Zhao, Y. (2012). *Sustizati ili voditi: Američko obrazovanje u doba globalizacije*. Zagreb: Educa.
- Zloković, J. (1998). *Školski neuspjeh – problem učenika, roditelja i učitelja*. Rijeka: Filozofski fakultet Rijeka, Odsjek za pedagogiju.

## A Teacher and School of Success for All

**Vladimir Strugar**

*The Institute for Scientific Research  
and Artistic Work in Bjelovar*

---

### Abstract

A teacher is an expert who organises the teaching process, applies his/her general knowledge and knowledge of the pedagogical, didactic, methodological and psychological principles, works together with pupils, and achieves the learning outcomes. The teacher's mission is to lead the pupils to success. In school (and social) culture, the pupils' indicator of success is a grade, that is, the general school success is expressed in a numerical grade with the tendency to achieve an excellent grade, thus ignoring the real changes of the pupil's personality challenged by learning.

The research problem is achieving school success, which is indicated by a better grade (the problem of excellence). It can be considered through five theoretical assumptions: a) teachers produce differences in the pupil's achievement; b) the pedagogy of success for all is part of the global goals of education systems; c) a teacher, like a measuring instrument, is influenced by several factors; d) students develop at different rates (individual differences and multiple intelligences), and e) family and social environment affect the pupil's success.

Empirical data were collected on a sample of 26 primary schools of Bjelovar-Bilogora County throughout the school years in the period from 1992/1993 to 2016/2017 (N = 13,440 : 8,866 pupils). In the researched period, the percentage of pupils

who repeated the class was between 2.2% and 0.5%. The distribution of grades of the pupil's general success from 1st to 8th classes shows a tendency to increase the excellent overall success from 33.9% to 47.8%, which means that the excellent overall success dominates.

This discussion tries to advocate the humanistic approach to school independence, i.e. the success of a pupil as their integral development, where excellent success is not imperative or obsessive. A pupil's success is conditioned by many factors that a teacher cannot act upon. One of them strives to free a teacher of internal and external pressures in the process of monitoring, evaluating and grading and to enable them to demonstrate their full professional expertise, freedom and responsibility.

**Keywords:** *docimology; grading; non-selective school; pedagogy of success for all; school success*

---



# **Socioemocionalna dobrobit, otpornost i samopoimanje djece predškolske dobi – povezanost s nekim osobnim i obiteljskim čimbenicima**

**Slavica Šimić Šašić**

*Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja,  
Sveučilište u Zadru*

---

## **Sažetak**

Dobrobit je stanje optimalnoga psihološkoga funkcioniranja te je briga za dječju dobrobit primarni cilj svih oni koji brinu za djecu. I dok su istraživanja dobrobiti odraslih brojna, sasvim je drugačija situacija s istraživanjem dobrobiti djece. Predškolski period ključan je za razvoj i usavršavanje vještina koje će poslije biti važne za akademski i socijalni uspjeh, stoga je sasvim jasna potreba da se istražuju čimbenici dobrobiti i otpornosti djece te dobi. Zadovoljavajući odnosi s vršnjacima i drugim odraslim osobama, razumijevanje tuđih emocija, upravljanje vlastitim emocijama, empatija važne su socioemocionalne vještine. Laki temperament i društvenost, izazivanje pozitivnih emocija kod drugih, pozitivna slika o sebi, ustrajnost, znatiželja, empatija, samo su neke od karakteristike otporne djece, odnosno, zaštitni čimbenici koji potiču i održavaju zdrav razvoj.

Stoga je cilj ovoga istraživanja bio ispitati povezanost osobnih čimbenika kao što su: spol, temperament i emocionalna regulacija djeteta te nekih obiteljskih čimbenika kao što su: obrazovanje roditelja, roditeljska ponašanja i kompetentnost sa socioemocionalnom dobrobiti, otpornosti i samopoimanjem djece predškolske dobi.

U istraživanju je sudjelovalo 391 dijete dobi od 5 do 7 godina. Pomoću Ljestvice socioemocionalne dobrobiti i otpornosti 123 odgojiteljice u dječjim vrtićima procijenile su dobrobit i otpornost djece. Također su, intervjuom s djecom, prikupile procjene o samopoimanju djece. Roditelji (većinom majke), procjenjivali su svoja ponašanja prema djetetu, roditeljsku kompetentnost, ali i temperament i regulaciju emocija svoje djece. Rezultati su pokazali niske koeficijente povezanosti socioemocionalne dobrobiti, otpornosti i samopoimanja djece s mjeranim osobnim i obiteljskim čimbenicima te su interpretirani u kontekstu razvojnih obilježja

djece i metodoloških ograničenja (slaganja roditeljskih i odgojiteljskih procjena) istraživanja.

**Ključne riječi:** *emocionalna regulacija; roditeljska ponašanja; samopoimanje; socioemocionalna dobrobit; temperament*

---

## Uvod

Dobrobit, psihološka otpornost i pozitivna slika o sebi pozitivni su razvojni ishodi kojima teže svi koji brinu o djeci. Dobrobit se definira kao stanje optimalnoga psihološkog funkcioniranja (Ryan i Deci, 2001), otpornost se odnosi na sposobnost oporavka nakon nekog nepovoljnog događaja, tj. da se prevlada izvor stresa a da se ne razviju disfunkcionalna ponašanja (Siebert, 1996), dok samopoimanje ili pojam o sebi predstavlja niz osobina, sposobnosti, stavova i vrijednosti za koje osoba vjeruje da definiraju ono što ona jest (Berk, 2008, str. 245). Svaki od spomenutih konstrukata ima svoje korelate i oni su dobro istraženi u populaciji odraslih i adolescenata. Iako se posljednjih desetljeća u svijetu intenzivira istraživanje dječje subjektivne dobrobiti, još uvijek se malo zna o čimbenicima koji joj pridonose (Dinisman i Ben-Arieh, 2016). Predškolski period ključan je za razvoj i usavršavanje vještina koje će poslije biti važne za akademski i socijalni uspjeh, stoga je sasvim jasna potreba da se istražuju čimbenici dobrobiti, otpornosti i samopoimanja djece predškolske dobi. Emocionalno i socijalno kompetentnija djeca u predškolskoj dobi vjerojatnije će biti uspješna u području obrazovanja i socijalnih interakcija u budućnosti (Landry i Smith, 2010), a to jedna od temeljnih značajki otpornosti (Masten i Obradović, 2006). Mayr i Ulich (2009) razvili su model socioemocionalne dobrobiti i otpornosti koji uključuje šest kategorija koje se mogu opažati kod djece predškolske dobi, a to su: uspostavljanje kontakata i socijalne vještine, samokontrola i promišljenost, asertivnost, emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom, orijentiranost na zadatak i uživanje u istraživanju. Socijalne vještine odnose se na način kako djeca pristupaju drugima, kako koriste sredstva za uključivanje drugih u igru, sposobnost verbalnoga komuniciranja s drugima i iniciranje igara koje su atraktivne drugoj djeci. Samokontrola je važna sposobnost koja se odnosi na svjesno i namjerno upravljanje vlastitim ponašanjem, održavanje koncentracije i obavljanje zadataka čak i kada to nije zanimljivo. Razvijena samokontrola omogućuje uspostavljanje toplih i podržavajućih odnosa. Asertivnost se odnosi na sposobnost verbalnoga izražavanja djeteta i komuniciranja o svojim osjećajima, potrebama i željama, pa asertivna djeca češće započinju igre, brane svoje vlasništvo, pokazuju empatiju i prosocijalno ponašanje. Emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom definira se u okviru ovoga modela

kao sposobnost djece da prilagođavaju svoju reaktivnost te se djeca lako vraćaju u početno emocionalno stanje nakon uzbuđenja, ne reaguju pretjerano, nisu agresivna i anksiozna. Orijehtacija na zadatak uključuje namjerno planiranje, izvršavanje aktivnosti i samostalnost u obavljanju zadatka koji može i dijete inicirati ili zadati odgojitelj. Osjećaj ugone i predanost onome čime se dijete bavi preduvjet su za uspjeh u učenju. Na kraju, uživanje u istraživanju odnosi se na optimizam i znatiželju u novim i izazovnim situacijama (Mayr i Ulich, 2009).

Prema teoriji ekoloških sustava (Bronfenbrenner i Morris, 1998) razvoj pojedinca zajednički oblikuju djetetove biološke karakteristike i okolina koja ga okružuje. Dvosmjerne interakcije između djeteta i roditelja (mikrosustav) trajno utječu na razvoj. Autori čimbenike koji utječu na razvoj djeteta, pa samim tim i na dobrobiti, otpornosti i samopoimanje, svrstavaju u različite kategorije: objektivni (prihod obitelji, okolinski uvjeti života, akademsko postignuće, broj djece u kućanstvu), subjektivni (percepcija obiteljskih materijalnih mogućnosti, zadovoljstvo odnosima u obitelji), osobni (naslijeđe, kognitivne sposobnosti, temperament), obiteljski (socioekonomski status, obrazovanje, obiteljski odnosi), okolinski (zajednica, škola, vrtić, prijatelji). Dodatno ih dijele na zaštitne koji povećavaju vjerojatnost pozitivnih razvojnih ishoda i rizične koji povećavaju vjerojatnost pojave smetnji u razvoju.

Stvaranje otpornosti započinje tijekom djetinjstva i mladenaštva u primarnoj obitelji ili okruženju koje je zamjena za nju (Berc, 2012). U razvoju otpornosti ključnu ulogu igraju zaštitni čimbenici kojima smo izloženi. Miljković (2017) navodi tri razine zaštitnih faktora: vezanih za pojedinca (dijete), obitelj i širu zajednicu (vršnjaci, škola, susjedstvo, društvo u cjelini). Pozitivan temperament, privrženost drugima, empatija, dobro podnošenje negativnih emocija, pozitivna slika o sebi neki su od zaštitnih mehanizama vezanih uz dijete. Blizak odnos s brižnom odraslom osobom, toplina u odnosima, poticanje i ohrabivanje, zadovoljavajući materijalni resursi neki su od zaštitnih čimbenika vezanih za obitelj (Miljković, 2017). Štoviše, kvalitetno roditeljstvo, dobri socioekonomski uvjeti, topli i podržavajući odnosi, visoka inteligencija, želja za napredovanjem i razvojem vještina, pozitivna slika o sebi, dobre socijalizacijske vještine i sigurna privrženost s barem jednom odraslom osobom u svojoj blizini prediktori su otpornosti (Masten, 2001). Potencijali otpornoga djeteta podloga su razvoju otpornosti u odrasloj dobi.

Spol je varijabla koja se pokazala važnom u istraživanjima dobrobiti, otpornosti i samopoimanja. Rezultati ovih istraživanja nisu konzistentni i najčešće ovise o načinu operacionalizacije konstrukta odnosno načinu mjerenja. Npr. Casas i suradnici (2013) pronašli su da su djevojčice zadovoljnije životom kada se koriste skale koje uključuju više specifičnih domena, dok razlike nisu značajne ako se koriste mjere općega zadovoljstva životom. Tatalović Vorkapić

i Lončarić (2014) utvrdili su razlike u dimenzijama socioemocionalne dobrobiti i otpornosti u korist djevojčica. Rezultati spolnih razlika u samopoimanju najčešće pokazuju višu opću razinu samopoštovanja kod dječaka (Hergovich, Sirsch i Felinger, 2004), odnosno postojanje razlike s obzirom na aspekt samopoimanja. Ove razlike osim metodološkim razlikama objašnjavaju se razlikama u socijalizaciji odnosno razvoju spolnih uloga i identiteta.

Chan i Joseph (2000) naglašavaju da trećinu varijance dobrobiti objašnjava osobnost, a istraživanja na uzorcima odraslih sugeriraju da je za objašnjenje dobrobiti važniji temperament nego trenutačne životne okolnosti (Pavot i Diener, 2004). Holder i Klassen (2010) su na uzorku djece u dobi od 9 do 12 godina utvrdili da temperament objašnjava od 9 do 29 % varijance sreće. Sretnija su društvenija djeca, manje sramežljiva, manje emocionalna i manje anksiozna djeca.

Brojna istraživanja ukazuju na simbiotsku vezu između emocionalne regulacije i emocionalnoga zdravlja kod djece, posebice njihovog raspoloženja i samopoštovanja koji su ključne komponente emocionalne dobrobiti (Djambazova-Popordanoska, 2016).

Sociodemografska obilježja slabo pridonose objašnjenju dobrobiti djece, međutim, zaposlenost roditelja može utjecati na dobrobit djece. Istraživanja su pokazala da djeca koja žive u siromašnim obiteljima, u kojima su roditelji ili otac nezaposleni imaju nižu subjektivnu dobrobit (Bradshaw i sur., 2011; Klocke, Clair i Bradshaw, 2014), dok je Casas sa suradnicima (2013) utvrdio da djeca koja žive s dvije odrasle osobe koje su zaposlene imaju veću subjektivnu dobrobit. S druge strane, kvaliteta odnosa u obitelji igra ključnu ulogu u determiniranju dječje dobrobiti. Pozitivni odnosi u obitelji pozitivno su povezani s dobrobiti kod djece (Goswami, 2012; Huebner, 1999). Miljković (2017) zaključuje da popustljiv odgoj kojeg karakterizira pretjerano davanje, prezaštićivanje djece i slaba obiteljska struktura vode k psihološkoj neotpornosti djeca i mladih.

Cilj provedenoga istraživanja bio je ispitati odnos osobnih čimbenika kao što su: spol, temperament i emocionalna regulacija djeteta te nekih obiteljskih čimbenika kao što su: obrazovanje roditelja, roditeljska ponašanja i kompetentnost sa socioemocionalnom dobrobiti, otpornosti i samopoimanjem djece predškolske dobi. Specifični problemi bili su: a) ispitati povezanost osobnih (spol, temperament i regulacija emocija) i obiteljskih (obrazovanje roditelja, roditeljska ponašanja i kompetentnost) čimbenika i socioemocionalne dobrobiti, otpornosti i samopoimanja djece predškolske dobi b) ispitati samostalni doprinos osobnih i obiteljskih čimbenika u objašnjenju socioemocionalne dobrobiti, otpornosti i samopoimanja djece predškolske dobi.

## Metoda

### Ispitanici

U istraživanju sudjelovalo 391 dijete dobi od 5 do 7 godina, s područja Zadra (31 %), Murtera (11 %), Splita (37 %), Otočca (12 %) i Korenice (10 %). U uzorku je bilo 204 (52,44 %) dječaka i 185 (47,56 %) djevojčica. Odgojiteljice (N = 123) u dječjim vrtićima procijenile su dobrobit i otpornost djece te su pomoću intervjua s djecom prikupile procjene o samopoimanju. Prosječna dob odgojiteljica bila je 43 godine. Roditelji (većinom majke 87,70 %), procjenjivali su svoja ponašanja prema djetetu, roditeljsku kompetentnost, ali i temperament i regulaciju emocija svoje djece. Prosječna dob roditelja bila je 37 godina. U tablici 1. prikazana je struktura uzorka roditelja s obzirom na razinu obrazovanja. Najveći postotak majki ima završeno visoko obrazovanje, a najveći postotak očeva ima završenu srednju školu.

**Tablica 1.** Postotak roditelja po razinama obrazovanja

	Majka	Otac
Nezavršena osnovna škola	0,27	0,30
Osnovna škola	0,27	0,91
Srednja škola	36,73	56,53
Viša škola	11,80	10,94
Fakultet i više	50,94	31,00
Nisu odgovorili	4,83	19,21

### Mjerni instrumenti

*Ljestvica socioemocionalne dobrobiti i otpornosti* – Mayr i Ulich, 2009; prema Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014) – sastoji se od 37 tvrdnji koje mjere: samokontrolu (npr. tvdnje: “Poštuje granice i želje druge djece”; uživanje u istraživanju (“Dijete istražuje nove stvari samostalno”); asertivnost (“Dijete je ustrajno u svojim inicijativama”), emocionalnu inteligenciju (“Inicira igre koje su drugoj djeci poželjne”) i emocionalnu stabilnost (“Djeluje dobro emocionalno uravnoteženo”). Odgojiteljice su pomoću petodijelne skale trebale procijeniti koliko je svaka od tvrdnji točna za dijete. Faktorske analize po pojedinim subskalama pokazale su da su sve tvrdnje imale zadovoljavajuća faktorska zasićenja, a koeficijenti pouzdanosti subskala iznosili su: .90, .90, .85, .88, i .88.

*Upitnik za samoopis za predškolce* (Self description questionnaire for preschoolers – Marsh, Ellis i Craven, 2002) – Upitnik se temelji na Shavelsonovom

modelu samopoimanja i mjeri šest područja samopoimanja: dva akademska (verbalno i matematičko) i četiri neakademska (fizičko, izgled, odnosi s vršnjacima i odnosi s roditeljima). Originalno upitnik uključuje 38 pitanja. U ovom istraživanju koristili smo 31 pitanje koje su odgojiteljice postavljale djeci (npr. Sviđa li ti se kako izgledaš?), a na koja su djeca trebala odgovoriti sa DA ili NE. Nakon prvog odgovora postavlja se dodatno pitanje da (ne) uvijek ili da (ne) ponekad. Odgovori su se bilježili pomoću skale od 5 stupnjeva gdje je 1 značilo ne, uvijek, 2 – ne, ponekad, 3 – ne može se odlučiti, 4 – da, ponekad i 5- da, uvijek.

Faktorskom analizom na zajedničke faktore ekstrahirana su tri interpretabilna faktora: izgled, odnosi (s vršnjacima i roditeljima) i akademsko područje (verbalno i matematičko). Koeficijenti pouzdanosti za ova tri faktora iznosili su: .75, .64 i .77.

*Upitnik dječjega ponašanja* (Children's behavior questionnaire, Putnam i Rothbart, 2006) – upitnik se sastoji od 36 tvrdnji, a mjeri: surgenciju (npr. tvrdnje: “Često juri u nove situacije”), negativan afekt (“Ukoliko je spriječeno u nečemu što želi, postane jako frustrirano”) i kontrolu ulaganja napora (“Pokažuje iznimnu koncentraciju prilikom bojanja ili crtanja”). Roditelji su pomoću petodijelne skale trebali procijeniti koliko se tvrdnja odnosi na njihovo dijete, gdje je 1 – značilo uopće nije točno, a 5 – u potpunosti točno. Faktorskom analizom potvrđena je trofaktorska struktura upitnika, s tim da nisu sve čestice imale zadovoljavajuća faktorska zasićenja originalnim faktorom. Tako formirane, skraćene skale imale su sljedeće koeficijente pouzdanosti: .67, .77 i .71.

*Ceklist regulacije emocija* (Emotion regulation checklist, Shields i Cicchetti, 1995) – sastoji se od 24 tvrdnje i mjeri labilnost/negativnost (npr. tvrdnje “Pokažuje velike promjene raspoloženja”) i regulaciju emocija (“Može odgoditi zadovoljenje potreba”). Roditelji su pomoću petodijelne skale trebali procijeniti koliko se tvrdnja odnosi na njihovo dijete, gdje je 1 – značilo uopće nije točno, a 5 – u potpunosti točno. Faktorskom analizom potvrđena je dvofaktorska struktura *chekliste*, ali nisu sve čestice imale zasićenje na originalnom faktorom. Koeficijenti pouzdanosti iznosili su: .85 i .79.

*Upitnik roditeljskoga ponašanja* (Keresteš i sur., 2012) – sastoji se od 29 tvrdnji, a mjeri roditeljsku podršku (npr. tvrdnje “Uvažavam i poštujem svoje dijete kao osobu”), restriktivnu kontrolu (“Vičem kad se dijete loše ponaša”) i popustljivost (“Popustljiv sam prema djetetu”). Roditelji su pomoću petodijelne skale trebali procijeniti koliko se tvrdnja odnosi na njih kao roditelje, gdje je 1 – značilo uopće nije točno, a 5 – u potpunosti točno. Faktorska analiza potvrdila je definirane globalne dimenzije roditeljskoga ponašanja, a koeficijenti pouzdanosti iznosili su .80, .72 i .72.

*Skala osjećaja roditeljske kompetentnosti* (Parenting sense of competence scale, Gibaud-Wallston i Wandersman, 1978, prema Reić Ercegovac, 2011) – sastoji se od 17 tvrdnji i mjeri zadovoljstvo roditeljstvom (npr. tvrdnje “Ponekad mi se čini da ništa ne mogu napraviti” tvrdnje su bodovane obrnuto pa viši rezultat znači veće zadovoljstvo) i roditeljska kompetentnost (“Roditeljstvo je jednostavno i svi problemi se daju riješiti”). Roditelji su pomoću petodijelne skale trebali procijeniti koliko se tvrdnja odnosi na njih kao roditelje, gdje je 1 – značilo uopće nije točno, a 5 – u potpunosti točno. Faktorska analiza potvrdila je dvofaktorsku strukturu, a koeficijenti pouzdanosti iznosili su: .79 i .78.

Upitnik za roditelje još je uključivao pitanja o spolu, dobi roditelja i djece te razini obrazovanja roditelja.

## **Postupak**

Istraživanje je provedeno uz suglasnost ravnatelja predškolskih ustanova, odgojiteljica i roditelja. Odgojiteljice su roditeljima podijelile upitnik za roditelje koje su oni popunjene vratili drugi dan. Tijekom narednih mjesec dana odgojiteljice su obavile procjene i intervju sa svakim pojedinim djetetom za koje su roditelji dali suglasnost da sudjeluje u istraživanju. Podaci prikupljeni od roditelja i odgojiteljica povezani su šifrom.

## **Rezultati**

U tablici 2. prikazani su deskriptivni pokazatelji za mjerene varijable.

Na temelju aritmetičkih sredina prikazanih u tablici 2. koje se kreću oko vrijednosti 4, izuzev emocionalne stabilnosti koja je nešto niža (3,42), možemo zaključiti da djeca pokazuju zadovoljavajuću razinu socioemocionalne dobrobiti i otpornosti. Također djeca pokazuju visoko samopoimanje, posebice kada se radi o procjeni vlastitog izgleda, a najniže su procjene u području akademskoga samopoimanja. (**Tablica 2**)

U sljedećoj tablici prikazane su korelacije između dimenzija socioemocionalne dobrobiti, otpornosti, samopoimanja i spola djeteta, dimenzija temperamenta, regulacije emocija, obrazovanja roditelja, roditeljskoga ponašanja i kompetentnosti.

Rezultati su pokazali da je samokontrola povezana sa spolom i labilnošću djeteta. Uživanje u istraživanju povezano je s regulacijom emocija, obrazovanjem roditelja i roditeljskom kompetentnošću. Asertivnost je povezana sa spolom, regulacijom emocija, obrazovanjem roditelja i popustljivošću roditelja. Emocionalna inteligencija nije pokazala statistički značajnu povezanost ni s jednom varijablom. Emocionalna je stabilnost povezana s negativnim afektom

**Tablica 2.** Prikaz deskriptivnih pokazatelja za mjerene varijable

		<b>M (sd)</b>
SE dobrobit i otpornost	Samokontrola (SK)	3,96 (0,77)
	Uživanje u istraživanju (UI)	4,04 (0,68)
	Asertivnost (A)	4,05 (0,67)
	Emocionalna inteligencija (EI)	3,99 (0,69)
	Emocionalna stabilnost (ES)	3,42 (0,76)
Samopoimanje	Izgled (I)	4,55 (0,60)
	Odnosi (O)	4,34 (0,59)
	Akademsko samopoimanje (AS)	4,20 (0,72)
Temperament	Surgencija	3,49 (0,66)
	Negativan afekt	2,74 (0,64)
	Kontrola ulaganja napora	4,16 (0,53)
Regulacija emocija	Labilnost	2,06 (0,66)
	Regulacija emocija	4,25 (0,45)
Roditeljsko ponašanje	Roditeljska podrška	4,52 (0,32)
	Restriktivna kontrola	2,89 (0,60)
	Popustljivost	2,69 (0,77)
Roditeljska kompetentnost	Zadovoljstvo roditeljstvom	4,11 (0,58)
	Roditeljska kompetentnost	3,54 (0,61)

**Tablica 3.** Povezanost između socioemocionalne dobrobiti i otpornosti i samopoimanja te osobnih i okolinskih varijabli

	<b>SK</b>	<b>UI</b>	<b>A</b>	<b>EI</b>	<b>ES</b>	<b>I</b>	<b>O</b>	<b>AS</b>
Spol djeteta	0,20**	0,07	0,11*	0,07	0,10	0,20**	0,06	0,03
Surgencija	-0,09	-0,03	0,05	0,02	0,01	0,04	0,06	-0,11*
Negativan afekt	-0,02	-0,06	-0,05	-0,07	-0,14**	0,07	0,02	0,05
Kontrola ulaganja napora	0,07	0,10	0,06	0,06	0,06	0,04	0,09	0,06
Labilnost	-0,14**	-0,02	-0,02	-0,07	-0,13*	0,04	-0,07	-0,02
Regulacija emocija	0,05	0,10*	0,11*	0,07	0,01	0,04	0,11*	0,08
Obrazovanje majke	0,06	0,20**	0,11*	0,08	-0,03	0,11*	0,03	0,17**
Obrazovanje oca	0,07	0,17**	0,15**	0,06	0,00	0,03	0,01	0,13*
Roditeljska podrška	0,07	0,06	0,02	-0,00	-0,04	0,03	0,05	0,06
Restriktivna kontrola	-0,07	0,06	0,08	0,07	0,07	0,07	-0,01	-0,01
Popustljivost	0,03	-0,07	-0,14**	-0,07	-0,02	-0,04	0,03	0,00
Zadovoljstvo roditeljstvom	-0,02	-0,06	-0,02	-0,02	0,01	-0,03	0,02	0,01
Roditeljska kompetentnost	-0,05	-0,10*	-0,08	-0,09	-0,00	0,01	0,03	-0,06

p&lt;0,01\*\*, p&lt;0,05\*

**Tablica 4.** Hijerarhijske regresijske analize za socioemocionalnu dobrobit i otpornost i samopoimanje (prikazani su samo značajni prediktori)

	<b>1. korak – Osobne karakteristike djeteta</b>	<b>2. korak – Obiteljske varijable</b>
Samokontrola (SK)	Spol (0,20), labilnost (-0,21) R=0,27; R <sup>2</sup> =0,07 F <sub>(6,314)</sub> =4,09, p<0,00	Spol (0,19), labilnost (-0,22) ΔR <sup>2</sup> =0,02; R=0,30; R <sup>2</sup> =0,09 F <sub>(13,307)</sub> =2,84, p<0,00
Uživanje u istraživanju (UI)	R=0,18; R <sup>2</sup> =0,04 F <sub>(6,314)</sub> =1,67, p<0,13	ΔR <sup>2</sup> =0,06*; R=0,30; R <sup>2</sup> =0,10 F <sub>(13,307)</sub> =2,50, p<0,00
Asertivnost (A)	Emocionalna regulacija (0,15)  R=0,17; R <sup>2</sup> =0,03 F <sub>(6,314)</sub> =1,72, p<0,12	Obrazovanje oca (0,13) Restriktivna kontrola (0,15) Popustljivost (-0,15) ΔR <sup>2</sup> =0,06*; R=0,30; R <sup>2</sup> =0,09 F <sub>(13,307)</sub> =2,31, p<0,00
Emocionalna inteligencija (EI)	R=0,11; R <sup>2</sup> =0,01 F <sub>(6,314)</sub> =0,69, p<0,66	ΔR <sup>2</sup> =0,03; R=0,22; R <sup>2</sup> =0,05 F <sub>(13,307)</sub> =1,78, p<0,30
Emocionalna stabilnost (ES)	R=0,20; R <sup>2</sup> =0,05 F <sub>(6,314)</sub> =2,24, p<0,04	ΔR <sup>2</sup> =0,02; R=0,26; R <sup>2</sup> =0,07 F <sub>(13,307)</sub> =1,65, p<0,07
Izgled (I)	R=0,23; R <sup>2</sup> =0,05 F <sub>(6,314)</sub> =2,79, p<0,01	Spol (0,20) ΔR <sup>2</sup> =0,02; R=0,26; R <sup>2</sup> =0,07 F <sub>(13,307)</sub> =1,72, p<0,06
Odnosi (O)	R=0,15; R <sup>2</sup> =0,02 F <sub>(6,314)</sub> =1,27, p<0,27	ΔR <sup>2</sup> =0,00; R=0,16; R <sup>2</sup> =0,03 F <sub>(13,307)</sub> =0,62, p<0,83
Akademsko samopoimanje (AS)	R=0,17; R <sup>2</sup> =0,03 F <sub>(6,312)</sub> =1,56, p<0,16	Ugoda (-0,13) ΔR <sup>2</sup> =0,04; R=0,26; R <sup>2</sup> =0,07 F <sub>(13,305)</sub> =1,67, p<0,07

i labilnošću. Zadovoljstvo izgledom povezano je sa spolom djeteta i obrazovanjem majke. Percepcija sebe u kontekstu odnosa s vršnjacima i odraslima povezana je s regulacijom emocija. Na kraju, akademsko samopoimanje povezano je sa surgencijom i obrazovanjem roditelja. (**Tablica 3**)

Jedan od problema provedenoga istraživanja bio je ispitati samostalni doprinos osobnih i obiteljskih čimbenika u objašnjenju socioemocionalne dobrobiti, otpornosti i samopoimanja djece predškolske dobi. U tu svrhu provedene su hijerarhijske regresijske analize (tablica 4). U prvom koraku regresijske analize uvedene su osobne varijable spol, temperament i regulacija emocija, a u drugom okolinske varijable: obrazovanje roditelja, ponašanje roditelja i roditeljska kompetentnost. (**Tablica 4**)

Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazali su da 7 % varijance samokontrole objašnjavaju osobni čimbenici i dodatnih 2 % obiteljski. Spol i labilnost jedini su značajni prediktori samokontrole. Osobni čimbenici objašnjavaju 4 % varijance uživanja u istraživanju, a obiteljski čimbenici značajno doprinose u objašnjenju dodatnih 6 %. Međutim, ni jedna varijabla nije statistički značajan prediktor. Osobni čimbenici objašnjavaju 3 % varijance asertivnosti i emocionalna regulacija je u prvom koraku značajan prediktor. Obiteljski čimbenici objašnjavaju dodatnih 6 % i u drugom koraku značajni prediktori su obrazovanje oca, restriktivna kontrola i popustljivost. Osobni i obiteljski čimbenici zajedno objašnjavaju tek 5 % varijance emocionalne inteligencije, slično je i s emocionalnom stabilnošću (7 %). U oba slučaja ni jedna varijabla nije značajan prediktor.

Doprinos osobnih i obiteljskih čimbenika objašnjenju komponenti samopoimanja također je slab. Percepciji vlastitoga izgleda osobni čimbenici pridonose s 5 %, a obiteljski s dodatnih 2 %. Spol je jedini značajni prediktor. Osobni i obiteljski čimbenici objašnjavaju samo 3 % varijance zadovoljstva odnosima s vršnjacima i roditeljima. Na kraju akademskom samopoimanju osobni čimbenici pridonose s 3 %, a obiteljski dodatnih 4 %. Značajan prediktor je ugoda.

## Rasprava

Provedenim istraživanjem utvrdili smo da odgojiteljice u dječjim vrtićima procjenjuju dosta visokim ocjenama socioemocionalnu dobrobit i otpornost djece u dobi od 5 do 7 godina. Najvišu razinu, po procjenama odgojiteljica, djeca postižu u području asertivnosti, a najnižu u području emocionalne stabilnosti. Procjene su nešto više od procjena koje su utvrdili Tatalović Vorkapić i Lončarić (2014) te Mayr i Ulich (2009). U skladu s očekivanjima da vrlo mala djeca pokazuju visoko samopoimanje (Marsh i sur., 2002) pokazalo se da su samoprocjene djece u svim domenama samopoimanja visoke, najviše za procjenu izgleda, ali ipak nešto niže za procjenu akademske domene.

Glavni cilj ovoga istraživanja bio je ispitati povezanost socioemocionalne dobrobiti i otpornosti, ali i samopoimanja s nekim osobnim i obiteljskim, potencijalnim zaštitnim ili rizičnim čimbenicima. Analiza koeficijena korelacija ukazuje na slabu povezanost među mjerenim varijablama. Dimenzije socioemocionalne dobrobiti i otpornosti pokazuju povezanost sa spolom, negativnom afektivnošću, regulacijom emocija, obrazovanjem i popustljivošću roditelja. Smjer ovih povezanosti je očekivan. Veću samokontrolu pokazuju djevojčice i manje labilna djeca. Više uživaju u istraživanju, djeca koja bolje reguliraju emocije, djeca obrazovanijih i manje kompetentnih roditelja. Negativna povezanost

uživanja u istraživanju i roditeljske kompetentnosti nije očekivana. Veća roditeljska kompetentnost je pokazala očekivanu povezanost s većom roditeljskom podrškom, većim zadovoljstvom roditeljskom ulogom, većim ulaganjem napa kod djece, višom razinom surgencije i boljom regulacijom emocija te nižom razinom labilnosti kod djece. Neočekivano je roditeljska kompetentnost pokazala negativnu povezanost s obrazovanjem roditelja što se može objasniti većom kritičnošću u procjenama roditeljske kompetentnosti obrazovanih roditelja. Moguće je da je dobiveni koeficijent povezanosti između roditeljske procjene kompetentnosti i odgojiteljske procjene djetetova uživanja u istraživanju, a koji je nizak (-0,10), posljedica razlika u izvoru informacija. Sljedeće, što se pokazalo u ovom istraživanju jest to da su asertivnije djevojčice, djeca koja bolje reguliraju svoje emocije, djeca obrazovanih i manje popustljivih roditelja. Socijalne vještine nisu pokazale povezanost ni s jednom varijablom. Emocionalno su stabilnija djeca koja doživljavaju manje negativnih emocija i manje labilna djeca. Dimenzije samopoimanja povezane su sa spolom, surgencijom, regulacijom emocija i obrazovanjem roditelja. Zadovoljnije izgledom su djevojčice te djeca obrazovanih majki. Pozitivnije odnose s drugima imaju djeca koja bolje reguliraju emocije. Na kraju, bolje akademsko samopoimanje imaju djeca s nižom surgencijom (impulzivnost, aktivnost i visok intenzitet ugone) te djeca obrazovanih roditelja. Rezultati regresijskih analiza pokazali su niske postotke objašnjene varijance socioemocionalne dobrobiti, otpornosti i samopoimanja ovim setom osobnih i obiteljskih čimbenika. Postoci se kreću od 3 % do 10 %, najslabije je objašnjena varijanca zadovoljstva odnosima s vršnjacima i roditeljima, a najbolje uživanje u istraživanju. Osobni čimbenici (spol, temperament i emocionalna regulacija) bolje objašnjavaju samokontrolu, emocionalnu stabilnost i zadovoljstvo izgledom, dok obiteljski čimbenici bolje objašnjavaju uživanje u istraživanju, asertivnost, emocionalnu inteligenciju odnosno socijalne vještine i akademsko samopoimanje. Zadovoljstvo odnosima s vršnjacima i roditeljima ne pridonose značajno ni osobni ni obiteljski čimbenici.

U provedenom istraživanju utvrđena je relativno visoka razina socioemocionalne dobrobiti i otpornosti te visoko samopoimanje djece predškolske dobi. Provedeno istraživanje ukazuje na slabu povezanost osobnih (spol, temperament, emocionalna regulacija) i obiteljskih (obrazovanje roditelja, ponašanje roditelja, roditeljske kompetentnosti) čimbenika sa socioemocionalnom dobrobiti i otpornosti te samopoimanjem. Slabiju povezanost među mjerenim varijablama od očekivane možemo dijelom objasniti metodološkim nedostacima provedenoga istraživanja. Koliko je prednost prikupiti podatke iz različitih izvora toliko se ti podaci mogu i razlikovati, odnosno slabiju povezanost među mjerenim varijablama možemo tražiti u neusklađenosti roditeljskih, odgojiteljskih i dječjih procjena. Koeficijenti korelacija među varijablama koje su

procjenjivali roditelji puno su veći nego s varijablama koje su procjenjivali odgojitelji ili djeca. Npr. negativna afektivnost kao dimenzija temperamenta pokazuje visoku povezanost s labilnošću kao dimenzijom regulacije emocija (0,63), a vrlo nisku s emocionalnom stabilnošću kao dimenzijom socioemocionalne dobrobiti koju su procjenjivali odgajatelji (-0,14). Svakako bi bilo poželjno u budućim istraživanjima koristiti paralelne forme mjernih instrumenata za roditelje, odgojitelje i djecu te odgovoriti na pitanje čije su procjene točnije?

## Literatura

- Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost – teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada*, 19(1), 145-167.
- Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33, 548-556.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental processes*. In W. Damon i R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Casas, F., Bello, A., Gonza'lez, M., & Aligue, M. (2013). Children's subjective well-being measured using a composite index: What impacts Spanish first-year secondary education students' subjective wellbeing? *Child Indicators Research*, 6(3), 433-460.
- Chan, R., & Joseph, S. (2000). Dimensions of personality, domains of aspiration, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 28, 347-354.
- Dinisman, T., & Ben-Arieh, A. (2016). The characteristics of children's subjective well-being. *Social indicators research*, 126(2), 555-569.
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497-515.
- Goswami, H. (2012). Social Relationships and Children's Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 107, 575-588.
- Hergovich, A., Sirsch, U., & Felinger, M. (2004). Gender differences in the self-concept of preadolescent children. *School Psychology International*, 25, 207-222.
- Holder, M. D., & Klassen, A. (2010). Temperament and happiness in children. *Journal of Happiness Studies*, 11, 419-439.
- Huebner, E. S. (1999). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103-111.
- Keresteš, G., Brković, I., Kuterovac Jagodić, G. i Greblo, Z. (2012). Razvoj i validacija upitnika roditeljskog ponašanja. *Suvremena psihologija*, 15(1), 23-42.
- Klocke, A., Clair, A., & Bradshaw, J. (2014). International variation in child subjective well-being. *Child Indicators Research*, 7, 1-20.

- Landry, S. H., & Smith, K. E. (2010). Early social and cognitive precursors and parental support for self-regulation and executive function: Relations from early childhood into adolescence. In B. W. Sokol, U. Muller, J. I. M. Carpendale, A. R. Young, & G. Iarocci (Eds.), *Self and social regulation: Social interaction and development of social understanding and executive functions* (pp. 385-418). New York: Oxford University Press.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals New York Academy of Science*, 1094, 13-27.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Marsh, H., Ellis, L., & Craven, R.G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings – PERIK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early Years An International Research Journal*, 29(1), 45-57.
- Miljković, D. (2017). Odgoj, obrazovanje i psihološka (ne)otpornost djece i mladih. *Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad HAZU u Bjelovaru*, 11, 33-46.
- Pavot, W., & Diener, E. (2004). The subjective evaluation of well-being in adulthood: Findings and implications. *Aging International*, 29(2), 113-135.
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. (2006). Development of short and very short forms of the children's behavior questionnaire. *Journal of personality assesment*, 87(1), 103-113.
- Reić Ercegovac, I. (2011). Neki prediktori doživljaja roditeljstva majki i očeva djece dojenačke dobi. *Napredak*, 152(2), 267-288.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Shields, A. M., & Cicchetti, D. (1995). The development of an emotion regulation assessment battery: Reliability and validity among at-risk grade-school children. Indianapolis, In *Poster session presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, March 1995*.
- Siebert, A. (1996). *The survivor personality*. New York, NY: Pedigree Books.
- Tatalović Vorkapić, S., & Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 50(2), 102-117.

## **Socio-Emotional Well-Being, Resilience and Self-Concept of Children of Preschool Age – Association with Some Personal and Family Factors**

**Slavica Šimić Šašić**

*Department of Teachers and Preschool Teachers  
Education, University of Zadar*

---

### **Abstract**

The well-being is a state of optimal psychological functioning and concern for children's well-being is the primary goal of all those who care for children. While research on adult well-being is abundant, the case with research on children's well-being is quite different. The preschool period is crucial for the development and improvement of skills that will later be important for academic and social success, so there is a clear need to explore the factors of well-being and resilience of preschool children. Having satisfying relationships with peers and other adults, understanding the emotions of others, managing one's own emotions, and empathy are important socio-emotional skills. A light temperament and sociability, the ability to provoke positive emotions in others, a positive self-image, perseverance, curiosity, and empathy are just some of the characteristics of resilient children, or protective factors that promote and sustain healthy development.

Therefore, the aim of this study was to examine the correlation of personal factors such as gender, temperament and emotional regulation of the child, some family factors such as parental education, parental behavior and competence with the socio-emotional well-being, resilience and self-concept of preschool children.

The study included 391 children aged 5-7 years old. 123 teachers in kindergartens estimated the well-being and resilience of children using the Scale of socio-emotional well-being and resilience. They also collected assessment on self-concept through interviews with children. Parents (mostly mothers) assessed their behavior towards the child, parental competence, along with the child's temperament, regulation of emotions.

The results showed low coefficients of correlation of the socio-emotional well-being, resilience and self-concept of children with the measured personal and family factors, and were interpreted in the context of developmental characteristics of children and methodological constraints of the study (compatibility of parental and educational assessments).

**Keywords:** *emotional regulation; parental behaviors; self-concept; socio-emotional well-being; temperament*

---

