Sadržaj

Predgovor 4

Stereotipi i šablone u likovnom izrazu djeteta - kvalitativna analiza likovnih aktivnosti 5
Iva Batur

Korelati depresivnosti i anksioznosti studenata tijekom COVID-19 23
pandemije: analiza rizičnih i zaštitnih čimbenika
Karlo Bojčić

Stilovi vođenja ravnatelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja 39
Marijana Cmrečnjak Majstorić

Cjeloživotno učenje kao ključna sastavnica uspjeha modernog čovjeka 49
Sara Dodiković, Sanela Mandić Vidaković, Tea Čarapović

Suvremeni koncept obitelji i djetinjstva 63
Nina Erdeš Babić

Stručno usavršavanje učitelja temeljeno na videozapisima nastave.....77
Mia Filipov

Pregled istraživanja o funkcijama državne mature u Republici Hrvatskoj 92
Amanda Glavaš

Vidimo se online! Kada studenti rade online? 104
Vlatka Ivić

Proces enkulturacije u očuvanju baštinske tradicije 125
Mirko Lukaš, Dinka Liščić

Percepcije odgojitelja pripravnika refleksivnom pristupu u dječjim vrtićima 140
Mirko Lukaš, Luja Zamečnik

Nastava prirodoslovlja u doba pandemije COVID-19 157
Ana Mirosavljević

Učinkovite interakcije u online zajednici učenja 168
Ana Mirosavljević

Nastava glazbe u kontekstu upoznavanja tradicijska kulture Roma 178
Sanja Nuhanović

Analiza istraživanja fenomena konzumerizma u suvremenim pedagoškim časopisima 191
Nemanja Spasenovski

Stavovi učitelja i nastavnika prema e-učenju 206
Vlasta Svalina

Predgovor

Zbornik radova Kultura suvremene škole rezultat je 1. znanstvenog kolokvija Poslijediplomskog sveučilišnog studija Pedagogija i kultura suvremene škole.

Doktorandi upisani akademske godine 2018./2019. promišljaju o aktualnim pitanjima i izazovima suvremene škole. Kroz svoja teorijska i empirijska promišljanja nude neke od odgovora o kulturi suvremene škole u kompleksnom i heterogenom svijetu koji se mijenja velikom brzinom. Znanstveni je kolokvij zamišljen kao mjesto razmjene pedagogijskih teorijskih spoznaja, ideja i iskustava iz pedagoške prakse. Osim toga cilj je znanstvenog kolokvija bio ostvariti razmjenu iskustava između polaznika doktorskog studija.

Zbornik čini 15 radova koji obuhvaćaju sljedeće teme: nastava u vrijeme COVID-19 pandemije, cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj nastavnika, rani i predškolski odgoj i obrazovanje te suvremene pedagoške teme poput konzumerizma u pedagogiji, interkulturalizma u nastavi, promjena u obitelji te izazova suvremene nastave. Radovi su tematski obuhvatili sve dionike odgojno-obrazovnog procesa i djelovanja: učenike, učitelje, djecu, odgajatelje, roditelje te širu društvenu zajednicu.

Ovom prilikom posebno se zahvaljujemo prof. dr. sc. Lindi Daniela, dekanici Fakulteta za obrazovanje, psihologiju i umjetnost Sveučilišta u Latviji, dr. sc. Marie Huxtable i prof. dr. sc. Jack Whiteheadu, s Cumbria sveučilišta u Velikoj Britaniji te izv. prof. dr. sc. Branku Bognaru s Filozofskog fakulteta u Osijeku koji su svojim plenarnim izlaganjima dali poseban doprinos Kolokviju.

Urednice

Stereotipi i šablone u likovnom izrazu djeteta - kvalitativna analiza likovnih aktivnosti

Iva Batur

Sažetak

Dijete posve različito od odrasle osobe doživljava svijet oko sebe. Svoja iskustva i doživljaje interpretira i izražava kroz različite oblike ekspresije oslanjajući se na različite simboličke jezike. Likovne ekspresije djeteta izrazito su podložne različitim stereotipima, šablonama, shemama i klišejima, ovisno o kontekstualnim uvjetima u kojima nastaju. Svojim intervencijama odgajatelji mogu podupirati autentični likovni izraz djeteta ili ga pak ograničavati, sputavati i usmjeravati ka stereotipima i šablonama.

Istraživanje je provedeno postupkom analize sadržaja (sekundarnih podataka) na uzorku od 7 gradskih vrtića Grada Zagreba. Analizirali su se prijedlozi likovnih aktivnosti koji su objavljeni u vrijeme obustavljanja rada dječjih vrtića zbog Pandemije COVID-19 i to na web ili facebook stranicama gradskih vrtića.

Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi promiču li se kroz različite prijedloge likovnih aktivnosti stereotipi i šablone u dječjem likovnom izrazu.

Dobiveni rezultati upućuju na zastupljenost stereotipa i šablona u dječjem likovnom izrazu nastalih kao rezultat nedostatnog razumijevanja autentičnih simboličkih jezika djece od strane odgajatelja, tj. usmjeravanja djece na očekivan, lako čitljiv i mahom dekorativan produkt njihovih likovnih ekspresija.

Ključne riječi:
autentični izraz; intervencija odgajatelja; likovni jezik; simbolički jezici; šablona;

Uvod

Dijete ima "stotinu jezika" ili stotinu različitih načina kojima može izraziti svoje doživljaje, iskustva, razmišljanja i emocije (Edwards, Gandini & Forman, 1998). Komunicirajući s okolinom putem različitih simboličkih jezika djeca razumijevaju svijet koji ih okružuje, odnosno nude nam *prozor* u svoje razvijajuće razumijevanje svijeta (odnosa, stvari i mjesta) (Anning & Ring, 2004). Simbolički jezici djeteta su: verbalni, grafički, glazbeni, gestovni i mnogi drugi (Giudici & Rinaldi, 2002, prema Slunjski, 2015). Predmet ovoga rada jest grafički jezik, odnosno specifičnije, likovni jezik djeteta. Uvodni dio rada podijeljen je na dvije cjeline. U prvoj, naglasak je na ranijim istraživanjima koja su u okviru ove tematike provedena, dok druga daje pregled najvažnijih teorijskih postavki koje su vezane za likovni izraz djeteta.

Pregled ranijih istraživanja

Istraživanja koja su se unazad nekoliko godina provodila u području umjetničkog obrazovanja, odnosno ekspresivnih aktivnosti i izražavanja djeteta mogu se podijeliti u tri kategorije:

- istraživanja vezana za perspektivu djeteta,
- istraživanja vezana za odgajatelja ili učitelja i
- istraživanja vezana za umjetničko obrazovanje u funkciji razvoja nekih važnih područja razvoja djeteta.
-

Istraživanja vezana za perspektivu djeteta proučavala su kako dijete razmišlja o nekim pojavama, pojmovima i procesima koji ga okružuju. Salmon i Lucas (2011) su tako istraživali kako djeca razmišljaju o razmišljanju, Rudolph i Wright (2015) su istraživali kako djeca razmišljaju o konceptu vremena (*kakva bi budućnost mogla biti?* i *kako povijest izgleda?*), Chigeza i Sorin (2016) su proveli akcijsko istraživanje u Australiji i Kanadi u kojem su postavili istraživačko pitanje: kako djeca kroz crteže reprezentiraju i razvijaju ideje o matematici?, a Deguara i Nutbrown (2018) su istraživali crteže 4-godišnje djevojčice i utvrdili važnost crtanja u konstruiranju djetetova razumijevanja o životu i svijetu te važnost reflektiranja o crtežima djece s ciljem podrške njihovim iskustvima i učenju. Cilj ove skupine istraživanja bio je dobiti uvid u to kako djeca razmišljaju o životu i svijetu, kako ta promišljanja upravo crtanjem (i nekim drugim načinima) postaju vidljiva odraslima te kako odrasli (odgajatelji i učitelji) te vidljive manifestacije razmišljanja djeteta mogu iskoristiti za planiranje svojih intervencija.

Druga skupina istraživanja bila je vezana za ulogu odgajatelja i učitelja, njihove stavove i/ili profesionalni razvoj. Novaković (2015) je tako svojim istraživanjem pokazala kako u skladu s tradicionalnim konceptom, odgajatelji smatraju kako je njihova uloga poučavati djecu što i kako crtati. Pri tome odgajatelji pokazuju sklonost prema unaprijed zadanim rezultatima („lijepe slike") i izvanjskim očekivanjima, a manje prema samom umjetničkom procesu (Novaković, 2015). Autorice Novaković, Tomljenović i Rončević (2016) istraživale su načine dokumentiranja tijeka kreativnih aktivnosti. Rezultati su pokazali da odgajatelji nešto češće dokumentiraju likovna djela djece od samog kreativnog procesa likovne umjetnosti, što upućuje na to da su usmjereni na konačni proizvod, a manje na proces izražavanja (Novaković i sur., 2016). Mages (2016) je u svom istraživanju opisala provedbu radionice profesionalnog razvoja za nastavnike, kao i način na koji se načela prikazana u radionici (s naglaskom na autentično umjetničko iskustvo) mogu integrirati u odgojno-obrazovnu praksu.

Treća skupina istraživanja bila je usmjerena na umjetničko obrazovanje u funkciji razvoja nekih važnih područja razvoja djeteta. Hayes, Maguire, Corcoran i O'Sullivan (2017) tako u svom istraživanju navode poveznicu između umjetnosti i razvoja pismenost te matematičkih vještina djeteta. Iako pismenost i matematičke vještine u ovom istraživanju nisu izravno mjerene, nastavnici i umjetnici ističu vrijednost umjetnosti kao načina promicanja pismenosti i numeracije među djecom. Theodotou (2019) pak ističe poveznicu između umjetnosti i razvoja osobnih te socijalnih vještina i to u okruženju slobode, u okruženju u kojem se ne traže pravi i krivi odgovori te okruženju u kojem svatko može izraziti svoje ideje.

Gore navedene tri skupine istraživanja poslužile su kao okvir za oblikovanje teorijskoga dijela ovog rada s obzirom na to da je u radu fokus bio na:

- djetetovoj perspektivi i autentičnom likovnom izrazu djeteta koji nastaje kroz proces izražavanja i stvaranja značenja, a koji je odmaknut od stereotipa i šablona,
- (pedagoškoj) intervenciji odgajatelja koja je s time u vezi i
- uvažavanju likovnih aktivnosti kao onih koje same po sebi imaju značaj i koje ne služe isključivo za razvoj nekih drugi područja razvoja djeteta.

U nastavku rada će biti prikazane osnovne teorijske postavke koje se, kada je riječ o likovnosti, u literaturi najčešće spominju.

Likovni izraz djeteta - osnovne teorijske postavke

Likovni izraz djeteta, koji se u literaturi najčešće definira kao dječji crtež, povezuje se s pismenošću i umjetnošću. Iz toga proizlazi kako se proces izražavanja djeteta ne uvažava sam po sebi već se smatra nečime što dijete s vremenom usavršava kako bi se opismenilo ili kako bi usavršilo svoje umjetničke vještine. U Engleskoj, kurikularni dokumenti u sebi sadrže *mixed messages* ili zbunjujuće i kontradiktorne poruke o ulozi i vrijednosti crtanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Hall, 2009). S jedne strane, ističe se poticanje djece na izražavanje vlastitih ideja, osjećaja, iskustava i to na različite načine, uključujući i crtanje, dok se s druge pak strane crtanje uglavnom smatra predpisačkom vještinom, a crtež je koristan kao oblik komunikacije samo prije nego što djeca nauče pisati riječi (Hall, 2009).

Crtanje i dječji crtež se vrlo često, osim sa pismenosti, povezuju i sa umjetnosti. Iako je važno i opravdano prepoznati crtež kao umjetničku vještinu, to zasigurno nije jedina njegova funkcija, a takvo promišljanje pruža vrlo ograničen pogled na mjesto crtanja i crteža u dječjem učenju (Hall, 2009). Mogli bismo reći kako je povezivanje crteža s umjetnošću kao povezivanje pisanja s književnošću, što ukazuje na to da iako su ti odnosi i veze vrlo čvrsti, oni dakako nisu ekskluzivni (Hall, 2009). Naglasak dakle u procesu izražavanja djeteta, treba biti na komunikaciji misli, a ne produkciji lijeph vizualnih slika (Hipple, 1985; Newkirk & Atwell, 1982, prema Dyson, 1988).

Povezivanje likovnog jezika i likovnog izraza djeteta isključivo s opismenjavanjem i umjetnosti, bez sagledavanja njihova šireg konteksta, smisla i vrijednosti, dovodi do vrlo uskog shvaćanja različitih načina kojima dijete komunicira sa svijetom oko sebe, a samim time i do vrlo ograničenih intervencija kojima ih odrasli (odgajatelji) mogu razumjeti i podupirati. Konstruktivni *feedback* odgajatelja u aktivnostima izražavanja u tom slučaju je rijedak, a njihov interes je puno više usmjeren na to znaju li djeca napisati svoje ime na crtež (Anning & Ring, 2004) i kako koriste formalne elemente umjetnosti (boja, linija, oblik) (Zimmerman & Zimmerman, 2000).

Proces izražavanja u tom slučaju ima vrijednost samo ako dovodi do krajnjeg produkta (umjetničkog djela) ili ako teži opismenjavanju. Takvo shvaćanje je vrlo štetno jer dovodi odgajatelje u zabludu da samo one intervencije koje vode do krajnjeg produkta imaju pedagoški potencijal. Sve druge intervencije koje imaju direktan utjecaj na *meaning making* ili stvaranje značenja (Dahlberg & Moss, 2008), koje dovodi do zajedničkog razumijevanja odgajatelja i djeteta, izostaju. Zimmerman i Zimmerman (2000) smatraju kako u ranom i predškolskom odgoju

i obrazovanju postoji tendencija naglašavanja manualnih aktivnosti kojima se promiče razvoj jednostavnih vještina koje dovode do brzih rješenja i krajnjih produkata, a koje ne pomažu djeci da kroz likovnost stvaraju značenja.

U literaturi se opisuje i problem neprepoznavanja komunikacijskog potencijala dječjih crteža (Gardner 1980; Matthews 1997, 1999; Anning 1999, prema Hall, 2009). Crteži djece rane dobi vrlo često se svrstavaju u fazu razvoja koja se naziva šaranje te ih se uspoređuje s brbljanjem (Hall, 2009). To znači da se crteži djece rane dobi poistovjećuju s neformiranim jezikom i da isti samo za tvorca (dijete) imaju smisao (Hall, 2009). Tijekom povijesti različiti su autori analizirali dječje crteže te na temelju toga definirali faze razvoja dječjeg crteža (Lowenfeld, 1947; Lucquet, 1923; Goodenough, 1926, prema Anning & Ring, 2004). Tako su primjerice faze razvoja dječjeg crteža definirane kao: faza šaranja, predshematska faza ("failed realism"), shematska faza i vizualni realizam (Lucquet, 1923, prema Anning & Ring, 2004). Već u samim nazivima ovih faza vidimo kako odrasli razmišljaju o djetetu i njegovom likovnom izrazu. Iz opisa je vidljiva gradacija od nepoželjnih ili nižih razina ovladavanja likovnim tehnikama ili tehnikama crtanja, pa do one koje je poželjna i do koje treba doći, a to je grafički ili vizualni realizam. Faze 1 i 2 naglašeno pokazuju kako se likovni izrazi djece najranije dobi tumače kao nešto što nema značenje samo zato što ih odrasli ne razumiju i samo zato što odrasli u njima ne prepoznaju određene stvari, objekte ili pojave. U ovakvim teorijama o fazama razvoja crteža, dječji crteži su viđeni kao deficitarni, a cilj im je dovesti dijete do faze vizualnog ili grafičkog realizma (Anning & Ring, 2004). U toj će fazi razvoja dijete "napokon" prikazivati stvari onakvima kakve jesu, odnosno usklađivat će svoje likovne izraze s vanjskim izgledom onoga što prikazuje, a odgajateljeva intervencija će kako Slunjski (2008) navodi biti usmjerena na procjenjivanje dječjeg likovnog izraza i to na temelju vanjske sličnosti s objektom ili problemom koji dijete pokušava izraziti. Likovni izraz djeteta dakle, ako polazimo od istraživanja koja su dovela do definiranja faza razvoja dječjih crteža, sam po sebi nema nikakvu vrijednost sve dok ne počne nalikovati na nešto što je odraslima prepoznatljivo.

Za razliku od toga, Paine (prema Hall, 2009) navodi kako dječji crteži mogu biti složeni u tehnici, namjeri i smislu, a upravo razumijevanje tih namjera i značenja može pomoći odgajateljima da planiraju pedagoške situacije učenja utemeljene na interesima i iskustvima djece. Identifikacija 4 najvažnije funkcije crtanja može pomoći odgajateljima da iskoriste ogroman kreativni i komunikacijski potencijal koji crtež može imati (Adams, 2006, prema Hall, 2009):

- crtanje kao *percepcija* (pomaže pri sređivanju dojmova, osjećaja, ideja i misli);
- crtanje kao *komunikacija* (pomaže da ideje, misli i osjećaji postanu dostupnim drugima);
- crtanje kao *izum* (pomaže kreativnoj manipulaciji i razvoju misli) i
- crtanje kao *akcija* (pomaže u provođenju ideja u akciju).

Ovome se može dodati i vrlo važno pitanje na koje Freeman (1980, prema Anning & Ring, 2004) upućuje, a to je *crtaju li djeca ono što znaju ili ono što vide?*. Lowenfeld (1947, prema Anning & Ring, 2004) je uz generalne faze razvoja dječjeg crteža istraživao i individualne razlike u dječjoj umjetnosti i ustanovio 2 ekspresivna stila u dječjim crtežima: vizualni (reflektiranje pojavnosti objekta) i haptički (reflektiranje najkarakterističnijih značajki predmeta). Poznavanje navedenh funkcija crtanja i ekspresivnih stilova odgajatelju mogu pomoći da bolje razumije perspektivu djeteta i da u skladu s istom planira pedagošku intervenciju.

Metode

Na temelju proučavanja literature i najvažnijih problema koji se u okviru likovnosti i likovnog izraza djeteta istražuju, pristupilo se osmišljavanju metodološkog dijela rada. Istraživanje je provedeno postupkom analize sadržaja (sekundarnih podataka) na uzorku od 7 gradskih vrtića Grada Zagreba. Kako Milas (2005) navodi nastojalo se prikupljeni empirijski materijal ili sadržaj klasificirati u odgovarajuće kategorije kako bi ga se moglo što bolje opisati.

Iako su podatci koji su analizirani bili javno dostupni na web stranicama vrtića, svaki vrtić sudionik istraživanja dao je svoj pristanak na sudjelovanje u istraživanju. U Pristanku su bili navedeni osnovni podatci (naziv istraživanja, cilj istraživanja, postupak, voditeljica istraživanja i dr.) te pojašnjenje o eventualnim koristima, kao i rizicima sudjelovanja u istraživanju.

Analiza je bila isključivo kvalitativna, a cilj je bio utvrditi promiču li se kroz različite prijedloge likovnih aktivnosti stereotipi i šablone u dječjem likovnom izrazu. Drugim riječima, cilj je bio utvrditi postojanje ili nepostojanje ove pojave, a ne utvrđivanje njezine učestalosti ili intenziteta.

Analizirali su se prijedlozi likovnih aktivnosti koji su objavljeni u vrijeme obustavljanja rada dječjih vrtića zbog Pandemije COVID-19 i to na web stranicama gradskih vrtića. Dakle, jedinica analize bila je prijedlog likovne aktivnosti i to one aktivnosti koju su odgajatelji definirali kao likovnu ili one koja je u analizi prepoznata kao likovna. Također, bitno je naglasiti kako su analizirani samo oni prijedlozi aktivnosti koji potiču šablone i stereotipe u likovnom izrazu djeteta. Na web stranicama vrtića objavljeni su dakako i primjeri koji su različiti od toga, odnosno oni koji potiču autentični likovni izraz djeteta. Takvi primjeri pak nisu bili predmetom ove analize.

Prijedlozi likovnih aktivnosti koji su bili predmetom ove analize objavljeni su s drugom svrhom, odnosno u svrhu ponude različitih odgojno-obrazovnih sadržaja djeci i roditeljima u doba najveće zdravstvene krize. Prijedlozi aktivnosti koji su u tu svrhu objavljivani nisu bili vezani samo za likovnost, a u osmišljavanje i objavljivanje istih uložen je veliki trud ravnatelja, odgajatelja i stručnih suradnika. Svi ovi prijedlozi mogu biti predmetom neke druge analize, odnosno nekog drugog istraživanja. Na web stranicama vrtića se u tom smislu moglo pronaći mnoštvo kvalitetnih i pedagoški osmišljenih sadržaja za roditelje i djecu poput:

- prijedloga slikovnica, brošura i stručnih tekstova;
- različitih predavanja koja za cilj imaju pedagoško obrazovanje roditelja;
- brošura i aktivnosti koje za cilj imaju osiguranje podrške djeci s posebnim potrebama i njihovim roditeljima;
- zanimljivih prijedloga istraživačkih aktivnosti;
- prijedloga aktivnosti za razvoj samostalnosti;
- prijedloga filmova i internetskih sadržaja;
- *online* izložbe likovnih radova djece;
- video pozdrava koji za cilj imaju pružanje emocionalne podrške roditeljima i djeci;
- brošura sa vrijednim pedagoškim porukama i dr.

Kako bi se pobliže odredio cilj istraživanja postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Prepoznaju li odgajatelji o kojoj vrsti aktivnosti (istraživačka ili ekspresivna) je riječ?
2. Jesu li prijedlozi likovnih aktivnosti usmjereni na krajnji produkt?
3. Razrađuju li se precizni koraci ili upute za izvršavanje aktivnosti?
4. Prepoznaje li se u prijedlozima likovnih aktivnosti težnja ka grafičkom realizmu?
5. Istraživačka pitanja su postavljena nakon početnog pregleda web stranica vrtića.

Iz istraživačkih pitanja formulirani su kriteriji prema kojima su prijedlozi likovnih aktivnosti (koji potiču stereotipe i šablone u likovnom izrazu djeteta) analizirani:

1. *Neprepoznavanje vrste aktivnosti ili neprepoznavanje faza razvoja likovnog jezika*
   - je li riječ o istraživačkoj ili ekspresivnoj aktivnosti? ili je li riječ o istraživanju materijala, ovladavanju likovnom tehnikom ili izražavanju emocija, doživljaja i načina razmišljanja djeteta?
2. *Usmjerenost na krajnji produkt*
   - prijedlog preciznih koraka/uputa za izvršavanje aktivnosti
3. *Težnja ka grafičkom realizmu*
   - fokus na vanjski izgled onoga što se prikazuje

Rezultati i rasprava

Gore navedeni kriteriji su se u analizi ispreplitali, odnosno u svakoj jedinici analize (prijedlog likovne aktivnosti) moglo se uočiti više različitih kriterija. No, zbog jasnoće i preglednosti u nastavku rada će za svaki kriterij biti prikazani neki reprezentativni primjeri.

Kriterij 1 - neprepoznavanje vrste aktivnosti ili neprepoznavanje faza razvoja likovnog jezika

Na početku, prije prikaza rezultata analize prema prvom kriteriju, valja pojasniti što se pod sintagmom *faze razvoja likovnog jezika* točno misli. Naime, ova sintagma ne podrazumijeva se u onom tradicionalnom psihološkom smislu definiranja faza razvoja dječjeg crteža: faza šaranja, predshematska faza ("failed realism"), shematska faza i vizualni realizam (Lucquet, 1923, prema Anning & Ring, 2004), već se odnosi na razumijevanje različitih koraka/preduvjeta/iskustava koji su potrebni djetetu da bi se različitim medijima, u ovom slučaju likovnim tehnikama, moglo izražavati. Autorica Pelo (2007) kada govori o ovladavanju jezikom umjetnosti navodi nekoliko faza razvoja:

- na početku dijete istražuje fizičke značajke određenog medija,
- zatim postupno počinje eksperimentirati različitim alatima i tehnikama (ovladavanje likovnom tehnikom) i

- na kraju kroz višekratne susrete i angažirano istraživanje različitih medija razvija sve više spretnosti i samopouzdanja pri njihovu korištenju te se sve uspješnije izražava.

To drugim riječima znači kako dijete postepeno uči "govoriti" likovnim jezikom i kako se na tom putu pojavljuju različite faze razvoja koje ujedno predstavljaju i različite vrste aktivnosti (od istraživačkih do ekspresivnih), a mogli bismo ih sažeti i definirati na sljedeći način: istraživanje, ovladavanje tehnikom te izražavanje.

Upravo na temelju ovog promišljanja formiran je prvi kriterij ove analize - neprepoznavanje vrste aktivnosti ili neprepoznavanje faza razvoja likovnog jezika. O poznavanju navedenih faza razvoja likovnosti ovisi kako će se aktivnosti interpretirati i kako će se iste prezentirati roditeljima.

U nastavku rada bit će prikazani neki prijedlozi likovnih aktivnosti u kojima je ovaj kriterij analize vidljiv.

- **CRTANJE AUTIMA**

  Sredstva: Tempere, prijevozna sredstva, papir. Upute: Pripremite boju. Pripremite prijevozna sredstva. Postavite papir i vrijeme je za slikanje autićima.

- **SLIKANJE KUGLICAMA**

  Još jedna zanimljiva metoda slikanja, namijenjena prvenstveno mlađoj djeci koja jednostavno i brzo naslikaju zanimljive i vesele slike. Potrebno je tresti kutiju u kojoj se nalaze obojene kuglice. Bilo da tresu kutiju, naginju, rade kružne pokrete, slike će svejedno ispasti originalne i lijepe. Upute: Na dno kutije stavite bijeli papir (ako je kutija veća, možete ga učvrstiti ljepljivom trakom). Kuglice umočite u željene boje. Ubacite u kutiju u kojoj je bijeli papir. Nakon ubačenih svih kuglica, protresite kutiju. Izvadite papir na sušenje i ponovite proces dok vam ne dosadi.

Gore opisane aktivnosti odgajatelji definiraju kao likovne, a u opisima istih uočava se stremljenje ka krajnjem produktu – likovnom radu. To je vidljivo iz sljedećih odgajateljevih opisa: "vrijeme je za slikanje autićima", "izvadite papir na sušenje", "još jedna zanimljiva metoda slikanja da naslikaju vesele slike" i dr. Na temelju navedenog može se zaključiti kako odgajatelji ne prepoznaju o kojoj je vrsti aktivnosti riječ. Kada bi se napravila pedagoška analiza ovih prijedloga aktivnosti onda bi se na početku utvrdilo kako je cilj dvije gore navedene aktivnosti istraživanje. Cilj je dakle istražiti kako se boja raspršuje?, kakav trag ostaje na papiru? i još mnoga druga pitanja koja djecu u procesu istraživanja mogu zanimati. Cilj ovih aktivnosti zasigurno nije izražavanje, bez obzira na to što se tijekom aktivnosti koriste određeni likovni materijali (poput tempere ili glinamola). Zanimljivo je napomenuti kako su obje aktivnosti preuzete iz nekih drugih izvora (web stranica ili društvenih mreža). Takvi izvori odgajateljima dakako mogu poslužiti kao izvor inspiracije pri planiranju različitih situacija učenja, no nikako ih se ne smije nekritički prihvaćati i uvažavati kao aktivnosti koje po inerciji imaju pedagoški potencijal. Sve ono što odgajatelji znaju, razumiju i što posjeduju kao iskustvo iz svoje prakse, mora biti temelj pri planiranju i evaluiranju različitih aktivnosti.

U nastavku je još nekoliko prijedloga u kojima je vidljivo neprepoznavanje vrste aktivnosti:

- **POVUCI – POTEGNI – NASLIKAJ**

  Što vam je potrebno?: pladanj ili kutija za cipele, papir, kuhinjske gumice, tempera, kist, zaštita. Upute: stavite papir na dno, navucite gumice na pladanj, potaknite dijete da oboji gumice bojama koje želi, neka dijete povuče gumice te ih zatim otpusti. Rezultat: uživanje u samom procesu stvaranja uvijek daje najbolja umjetnička djela.

- **LIKOVNA AKTIVNOST: SLIKANJE MJEHURIĆIMA SAPUNICE**

  Što vam treba za ovu aktivnost?: plitka posuda s vodom, pvc slamčica, bijeli papir, tempere. Opis aktivnosti: U plitkoj posudi razmutite temperu s tekućinom za pranje suđa. Djetetu dajte slamčicu te ga uputite (a možete i zajedno s njim) da napuše punu zdjelicu mjehurića. Kada mjehurići prijeđu preko ruba posudice, dijete neka uzme papir, prinese ga mjehurićima i pritisne dlanom. Neka ponavlja postupak dok cijeli list papira ne bude prekriven mjehurićima. Kad se papir osuši, cijeli se postupak može ponoviti nekom drugom bojom.

Iz opisa aktivnosti vidljivo je kako se radi o procesima istraživanja. Ponekad istraživački proces, pogotovo ako je riječ o eksperimentu, može sadržavati konkretan popis uputa ili preciznih koraka kojima se dolazi do željenog cilja. No, proces izražavanja to nikada ne bi trebao sadržavati. S druge pak strane, ako je riječ o istraživačkoj aktivnosti onda zasigurno cilj nije dolaženje do krajnjeg produkta u smislu konačnog proizvoda koji će se izložiti i sačuvati, već je cjelokupni fokus na procesu istraživanja. Kod ekspresivnih aktivnosti, kakve su likovne aktivnosti, naglasak također treba biti na procesu izražavanja, ne toliko na krajnjem produktu, no ono što kao krajnji produkt nastaje iz procesa izražavanja često se pohranjuje i izlaže u vrtićkim prostorima. Opis odgajatelja *"uživanje u samom procesu stvaranja uvijek daje najbolja umjetnička djela"* između ostalog pokazuje kako odgajatelji to ne prepoznaju.

U analizi su većinom pronađeni primjeri neprepoznavanja razlike između istraživačkih i ekspresivnih aktivnosti, no, postoji i nekoliko primjera neprepoznavanja nekih drugih vrsta aktivnosti. Tako se primjerice u sljedećem primjeru likovnom aktivnosti naziva nešto što je po svemu sudeći didaktička igra:

- **LIKOVNA AKTIVNOST "POVEŽI ISTE BOJE"**

  Za aktivnost Vam je potrebno: bijeli ili novinski papir, tanji karton, kolaž papir, škarice i ljepilo. (Opisu aktivnosti priložena je i slika na kojoj je prikaz izgleda didaktičke igre: na izrezanom kvadratnom kartonu nalijepljeni su krugovi kolaža u različitim bojama – svaka boja ima samo jedan par. Dijete trakicama kolaža koje izrezuje mora spojiti iste boje.)

U svim gore navedenim primjerima izraženo je neprepoznavanje vrste aktivnosti (istraživačka ili ekspresivna), a u primjeru koji slijedi u fokusu će biti neprepoznavanje faza razvoja likovnog jezika (istraživanje, ovladavanje tehnikom i izražavanje).

- **IGRA BOJOM**

  Potrebno: tempere (zelena, žuta, crvena, plava), kist, 3 pluto čepa, vilica, svijetli deblji papir. Čepovi se spoje - zalijepe, umoče u zelenu boju i otisnu: „djeteline"... Umakanjem vilice u temperu te ostavljajući trag na papiru dobit ćete veselu proljetnu cvjetnu livadu.

Naime, u primjeru gore vidljivo je iz samog naziva aktivnosti kako je riječ o igri bojama. S obzirom na to, možemo zaključiti kako je cilj aktivnosti istraživanje likovne tehnike (u ovom slučaju tempere). No, cjelokupni opis aktivnosti navodi na jedan zaključak, a to je stremljenje ka krajnjem produktu prepoznatljivog vanjskog izgleda (cvjetna livada). Umjesto zaključka: "dobit ćete veselu proljetnu cvjetnu livadu" trebalo je istaknuti cilj i proces istraživanja. To se moglo učiniti ovim ili sličnim opisima: "potaknite dijete da istražuje različite otiske na papiru, da ih međusobno uspoređuje, razgovarajte s djetetom što primjećuje, ima li kakve zanimljive teorije o onome što proučava..." i sl.).

Kriterij 2 – Usmjerenost na krajnji produkt

Drugi kriterij prema kojem su analizirani prijedlozi likovnih aktivnosti jest usmjerenost na krajnji produkt. Ovaj kriterij podrazumijeva odgajateljevu dominantnu ili isključivu usmjerenost na ono što će od procesa izražavanja nastati. Pri tome se naglasak ne stavlja na proces izražavanja djeteta određenom likovnom tehnikom i komuniciranje određenih ideja s drugima, već na lijepi proizvod, produkt ili likovni rad koji na tom putu nastaje. Kako bi dijete napravilo određeni proizvod ili krajnji produkt koji odgajatelj unaprijed osmišljava, potrebno je slijediti neke unaprijed postavljene i precizne upute ili korake. U uvodnom dijelu rada istaknuto je kako autorica Novaković (2015) u svom istraživanju pokazuje kako odgajatelji smatraju da je njihova uloga poučavati djecu što i kako crtati, pri čemu pokazuju sklonost prema unaprijed zadanim rezultatima („lijepe slike") i izvanjskim očekivanjima, a manje prema samom procesu izražavanja. Prije prikaza analize prijedloga likovnih aktivnosti prema kriteriju usmjerenosti na krajnji produkt, valja naglasiti kako se u većini prijedloga likovnih aktivnosti koje su u ovom radu analizirane ovaj kriterij isprepliće sa posljednjim kriterijem - težnja ka grafičkom realizmu. No, radi jasnoće i preglednosti ti će kriteriji biti prikazani zasebno i to uz napomenu da će unutar kriterija 2 (usmjerenost na krajnji produkt) biti prikazani oni prijedlozi likovnih aktivnosti koji su vezani za prigodno obilježavanje blagdana (izrada čestitki), izrađivanje uspomena za roditelje i druge vidljive manifestacije odgajateljeva rada s djecom.

S druge pak strane, unutar kriterija 3 (težnja ka grafičkom realizmu) bit će prikazani oni prijedlozi likovnih aktivnosti koji su vezani za stereotipno prikazivanje živih bića, pojava i procesa - uglavnom životinja i biljaka.

U nastavku rada bit će prikazani neki prijedlozi likovnih aktivnosti u kojima kriterij 2 najbolje vidljiv.

Prijedlozi aktivnosti u kojima je kriterij usmjerenosti na krajnji produkt najuočljiviji najčešće su vezane za prigodno obilježavanje različitih blagdana. Upravo obilježavanje različitih blagdana najčešće vodi do stereotipa u likovnom izrazu djeteta, odnosno do posezanja za idejama na različitim web stranicama ili platformama koje se mogu kao recepti izvesti u nekoliko jednostavnih koraka. Dakako da je proces autentičnog likovnog izražavanja djeteta puno kompleksniji od toga.

- **ČESTITKA ZA USKRS – OTISCI USKRSNOG ZECA**

  Za izradu je potrebno: Papir deblji ili tanji koji će vam biti podloga za čestitku, 3 role toaletnog papira, nešto za spojiti role papira - ljepilo ili klamerica, flomasteri, bojice, pastele, vodene boje ili tempere. Postupak: Savinite dvije tube od wc papira tako da dobijete ovalni oblik za uši, jednu rolu ostavite okruglu za glavu zeca - na tu okruglu s gornje strane stavite 2

ovalne tube od wc papira, kada to spojite sa klamericom, spajalicama ili ljepilom dobiti ćete oblik zečje glave.

- **LIKOVNA AKTIVNOST: ZEKO NA PAPIRU**

  Potrebno: A4 papir u crnoj ili bijeloj boji, škare, vodene boje ili drvene bojice. Uputa: prvo nacrtati zeca kao što je prikazan na slici, izrezati oblik zeca sa škarama, izrezanog zeca stavit na papir u bijeloj ili crnoj boji te sve okolo njega obojati, maknuti izrezani oblik zeca sa papira i likovni rad je gotov.

Navedenim prijedlozima aktivnosti najčešće se prilažu ilustracije krajnjih produkata poput dolje navedenih (Slika 1).



Slika 1. Krajnji produkti likovne aktivnosti – zec

Čitajući prijedloge gore navedenih aktivnosti ponekad se stječe dojam da je riječ o tečaju izrade ukrasa, a ne o odgojno-obrazovnom radu s djecom rane i predškolske dobi. U pedagoškoj analizi navedenih prijedloga aktivnosti valja postaviti sljedeće pitanje: koji je cilj aktivnosti? Je li cilj izrada uskrsnih zečeva koji će uljepšavati vrtićke zidove, panoe i prostore, otupljujući pri tome percepciju djeteta nametanjem ideje kako bi zec trebao izgledati? Ili je cilj pak doznati što djecu u vezi zeca kao životinje najviše zanima te im omogućiti da različite likovne tehnike koriste kako bi svoje načine razmišljanja, ideje i iskustva izrazili te tako komunicirali s odraslima o tome kako razmišljaju?

U nastavku je još jedan prijedlog likovne aktivnosti u kojoj se vidi usmjerenost odgajatelja na krajnji produkt i to s ciljem stvaranja određenih ukrasa/uspomena za roditelje ili pak posredovanja odgojno-obrazovnog procesa roditeljima i to putem vidljivih manifestacija odgajateljeva rada koje roditelji mogu ponijeti kući:

- **OTISAK DLANA U TIJESTU**

  Jedna od omiljenih djetetovih aktivnosti je i igra tijestom. Napravite tijesto od brašna, soli i vode. Zajedno s djetetom umijesite glatko tijesto, pustite ga da se poigra s tijestom - time ćete poticati razvoj fine motorike kod djeteta, a nakon igre napravite uspomenu za nekog člana obitelji: roditelje, djedove i bake (povodom Dana obitelji). Neka dijete utisne dlan u tijesto. Razvaljajte ga tako da bude oko centimetar debljine i utisnite dječji dlan ili stopalo u njega. Možete napisati ime ili pak obojati u bilo koju boju običnim temperama ili

bojom za prste. A možete otiskivati i nešto od predmeta prikupljenih u šetnji (koru drveta, kamen, grančicu). Stavite tijesto u lim za pečenje koji možete prije toga obložiti papirom. Namjestite pećnicu na 120 stupnjeva i stavite svoje otiske unutra, da se lagano osuši.

Prijedlogu aktivnosti priložena je fotografija krajnjeg produkta: ukras od tijesta s otiskom dlana.

U gornjoj aktivnosti dobro je to što djeca imaju priliku istražiti likovnu tehniku (umjesto gline ili glinamola u ovom slučaju roditeljima se predlaže da naprave tijesto koje im je dostupnije). No, umjesto da se roditeljima dalje predloži način na koji mogu voditi dijete kako bi naučilo neka osnovna pravila u baratanju glinom, alate koji mu mogu pomoći u izražavanju i tome slično, autorstvo nad aktivnosti se prebacuje na roditelje i cilj aktivnosti je izrada ukrasa za roditelje. U pedagoškoj analizi ove aktivnosti može se postaviti pitanje čija je ovo aktivnost, odnosno odvija li se ova aktivnost kako bi roditelji imali zanimljivu uspomenu svoga djeteta (otisak dlana ili stopala u tijestu) ili kako bi bolje upoznali perspektivu djeteta – na koji način dijete istražuje novu tehniku i kako mu pomoći da njome što bolje ovlada kako bi se istom moglo i izraziti?

Sljedeći primjer pokazuje kako usmjerenost na krajnji produkt ne mora nužno i isključivo biti povezana sa stereotipnim prikazima životinja, biljaka i stvari, kao što je to bilo u primjeru sa zečevima koje su djeca izrađivala za Uskrs.

- **SLIKAMO JAGODE**

  Djetetu dati papir i tempere. Na sredinu stola staviti zdjelicu s nekoliko jagoda. Zadatak mu je naslikati zdjelicu s jagodama. Kada završi svoju sliku, možete pojesti jagode te razgovarati s njim o jagodama kao vrsti voća.

U gore opisanoj aktivnosti dobro je što se djetetu kao poticaj za izražavanje nudi stvarno voće. No, odgajatelj opisom aktivnosti roditelje i dijete usmjerava na njihov "zadatak", a taj je "naslikati zdjelicu s jagodama". Dakle, fokus je na onome što iz ove aktivnosti treba nastati – likovni rad koji prikazuje jagode. Iako se djeca u svojim likovnim izrazima često usmjeravaju na to kako nešto izgleda, potrebno je ustanoviti što to dijete, ako je riječ o fizičkim karakteristikama predmeta proučavanja, zaista zanima. Zanima li dijete u konkretnom primjeru intenzivna crvena boja jagode, njezina tekstura ili pak zanimljivi presjek? Interes djeteta (za boju, teksturu ili presjek jagode) određivat će daljnju intervenciju odrasle osobe, što između ostaloga znači i odabir likovne tehnike koju će djetetu ponuditi. Bilo bi dobro da se to u prijedlozima aktivnosti roditeljima i komunicira. Tako bi uz opisana sredstva odgajatelj mogao predložiti neka pitanja o kojima bi roditelji s djecom mogli razgovarati i to prije same likovne aktivnosti, odnosno tijekom procesa istraživanja (što dijete primjećuje?, kako izgleda jagoda?, kakvog je mirisa?, kakvog je okusa?, kakve su to točkice na njoj? i dr.). Sukladno tome, u prijedlozima aktivnosti bilo bi dobro predložiti i likovnu tehniku koju roditelji mogu ponuditi djetetu, a koja djetetu omogućava lakše izražavanje onoga što ga u vezi jagode zanima. Iz potonjeg je vidljivo kako su procesi istraživanja i izražavanja nerijetko usko povezani i kako djetetu treba osigurati neometani istraživački proces prije samog izražavanja. Jedino kroz takav proces istraživanja dijete nam može pokazati što ga vezano uz predmet istraživanja zaista zanima. Na ovom primjeru je vidljivo kako je u prijedloge aktivnosti za roditelje (likovne ili bilo koje druge) potrebno uvrstiti pedagoška promišljanja. Drugim riječima, određeni fenomeni za koje odgajatelji pretpostavljaju da bi djecu mogli zanimati mogu biti pretpostavka interesa djeteta. Na temelju toga odgajatelji u prijedlozima aktivnosti mogu roditeljima predložiti što s djecom mogu činiti?, koju likovnu tehniku ponuditi?, koja su najosnovnija pravila korištenja likovne tehnike?, koja pitanja djeci mogu postavljati? i dr. Bez ovakvih opisa,

jedino na što se odgajatelji i roditelji mogu osloniti jest izrada raznoraznih (prigodnih) produkata uz kontinuirano perpetuiranje stereotipa i šablona u dječjim likovnim izrazima.

Posljednje što će u analizi ovog kriterija biti navedeno jest kako se primjećuje razlika u usmjerenosti na krajnji produkt s obzirom na ponuđenu likovnu tehniku. Naime, uočeno je kako jedino kod gline/glinamola/plastelina odgajatelji naglasak stavljaju na proces istraživanja (likovne tehnike) i ne postavljaju striktne upute o tome do kojeg rezultata treba doći, odnosno što s ovom likovnom tehnikom dijete treba napraviti.

Kriterij 3 - Težnja ka grafičkom realizmu

Već je ranije naglašeno kako se u većini analiziranih prijedloga likovnih aktivnosti, kriteriji 2 i 3 (usmjerenost na krajnji produkt i težnja ka grafičkom realizmu) isprepliću. Iz tog razloga su u okviru kriterija 2 prikazani prijedlozi aktivnosti koji se odnose na prigodno obilježavanje blagdana (izrada čestitki), izrađivanje uspomena za roditelje i druge vidljive manifestacije odgajateljeva rada s djecom. U ovom će odlomku, unutar kriterija 3 (težnja ka grafičkom realizmu), biti prikazati oni prijedlozi likovnih aktivnosti koji su vezani za stereotipno prikazivanje živih bića, pojava i procesa - uglavnom životinja i biljaka.

- **CVJETNI OTISCI OD BOCA**
  - Potreban materijal: plastične boce, tempere, akrilne ili druge boje, papir za pečenje/ običan papir. Umočite dno prazne boce u boju, a zatim otisnite pečat na papiru.
  - Umočite čep od boce u boju i otisnite u središte cvijeta.

- **OTISKIVANJE ŽIGOVIMA**
  - Potrebno: papiri, tempera, kist, voda te razni materijal (npr. spužva, karton, kocke, boce, čepovi, tuljci).
  - Postupak: napravite željeni oblik od materijala, uronite ga u temperu pomiješanu s vodom te prepustite mašti na volju i ostavite trag na papiru.

Ovom prijedlogu aktivnosti priložena je slika s popularne web stranice/društvene mreže koja prikazuje kako se otiskivanjem dna plastične boce mogu prikazati latice odnosno krošnja drveta na već iscrtanom deblu ili kako se otiskivanjem različitih materijala mogu prikazati životinje ili kako se snopom spojenih drvenih olovki otiskuju cvjetići...

Cilj ovih aktivnosti je crtanje cvijeta, krošnje drveta ili određene životinje otiskivanjem određenog alata na papir. Istraživanje otisaka na papiru, uspoređivanje istih i rasprava s djecom o tome koje teorije o ovom procesu istraživanja imaju, ostaju manje bitne. Dolaženje do stereotipnog prikaza određene životinje ili biljke i usklađivanje otiska na papiru s vanjskim izgledom onoga što dijete prikazuje, jedino je što je bitno u ovim aktivnostima.

U sljedećim primjerima također su prikazani prijedlozi likovnih aktivnosti koji su usmjereni na grafički realizam, odnosno na usklađivanje likovnog izraza djeteta s vanjskim izgledom onoga što prikazuje (u ovom slučaju riječ je o stereotipnim prikazima životinja).

- **LIKOVNE AKTIVNOSTI: VESELE ŽIVOTINJE**
  - Modeli životinja mogu se izraditi od otpadnih materijala: kartonski tuljci, gumbići, vuna, časopisi, gumene rukavice, kolaž papiri i sl. Evo nekoliko zabavnih ideja!
  - *Ovom prijedlogu aktivnosti priložene su slike na kojima su izrađeni pilići, zečevi i druge životinje od kartonskih tuljaca.*

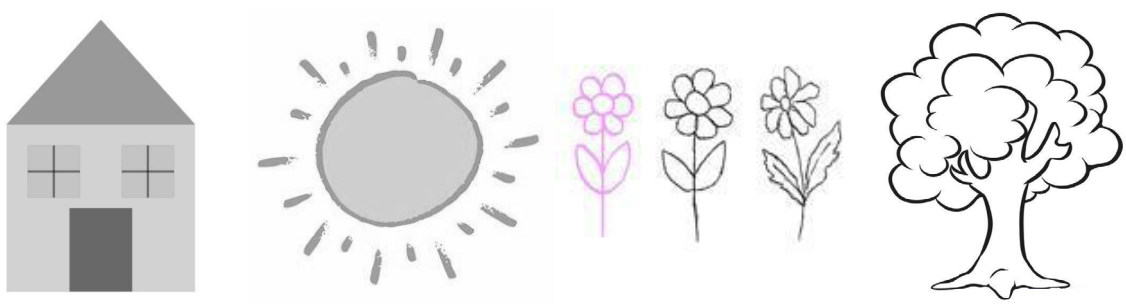
- **USKRSNA ČESTITKA**
  - Izrezati dva jednaka kartončića, u sredini jednog izrezati otvor u obliku jaja, zeca ili nekog drugog motiva. Na cijeli kartončić lijepiti trakice, obojiti ih po želji. Kada ste nalijepili sve trakice, na kartončić s trakicama nalijepite kartončić s izrezanim motivom. Na poleđini napisati uskrsnu čestitku.

- **BUBAMARA I PČELA**
  - Nakon pročitane priče (*priča o bubamari i pčeli*) neka je dijete Vama prepriča, a potom se dijete može likovno izražavati na doživljaj priče. Potrebno je: okrugli, papirnati tanjur, kolaž papir, škarice, ljepilo.
  - *Prijedlogu aktivnosti priložena je slika bubamare izrađene od okruglih papirnatih tanjura.*

- **LIKOVNA AKTIVNOST: BUBAMARA**
  - Pronađite dva ili više plosnata kamena, obojite ih crvenom bojom i ostavite da se osuše. Kad se osušilo povucite tanku crnu crtu po sredini, a zatim s temperama obojite glavu, točkice i oči.

U gore navedenim primjerima vidljive su striktne upute o tome kako što vjernije prikazati određenu životinju. Što vjernije u ovim primjerima znači usklađeno s vizijom odraslih o tome kakav je vanjski izgled navedenih životinja. Zanimljivo je uočiti da uz prijedloge aktivnosti u kojima nije striktno navedeno kako određenu životinju izraditi, postoje ilustracije (najčešće sa popularnih web stranica ili društvenih mreža) koje jasno pokazuju kakva bi intervencija roditelja trebala biti – usmjeriti dijete ka grafičkom ili vizualnom realizmu. Valja napomenuti i kako u pretposljednjem primjeru (*doživljaj priče o bubamari i pčeli*) odgajatelj ne samo da pretpostavlja kako će doživljaj djeteta biti vezan za to kako bubamara izgleda već sugerira kako ta bubamara treba izgledati. Puno veći pedagoški potencijal imao bi prijedlog aktivnosti u kojem bi odgajatelji raspisali nekoliko mogućih interesa djeteta vezanih za bubamaru (vanjski izgled ili neki drugi elementi koji nisu tako vidljivi) i uz to predložili nekoliko likovnih tehnika koje bi djetetu olakšale izražavanje.

Kada govorimo o stereotipima i šablonama u dječjim crtežima i usmjerenosti na grafički realizam najčešće zamišljamo prikaze poput dolje navedenih – Slika 2. (kućica, sunce, cvijet i drvo).



Slika 2. Najčešći stereotipni prikazi i šablone

No, stereotipno i šablonizirano u dječjem crtežu može biti i nešto što na prvi pogled izgleda potpuno drugačije od gore navedenih crteža (Slika 3.), nešto što izgleda apstraktnije. U tom slučaju kontekstualni uvjeti su ti koji dovode do stereotipnog likovnog izraza djeteta. Neki od kontekstualnih uvjeta koji mogu dovesti do takvih likovnih izraza jesu sljedeći: rigidno vođenje aktivnosti od strane odgajatelja, striktno planiranje, nametanje vizije odraslog te snažna usmjerenost na krajnji produkt koji iz tog procesa mora nastati, a koji mora biti sličan (u većoj ili manjoj mjeri) svome vanjskom izgledu.

- **CRTEŽ OD LIŠĆA**
  - Na papiru neka djeca prvo nacrtaju grane stabla, a potom na njih lijepe šareno lišće koje ranije pokupite u prirodi. Lišće se mora osušiti, a potom ga narežite škarama na sitne komadiće. Nakon crtanja grana, potrebno ih je premazati ljepilom iz tube kako bi se na njih zalijepilo lišće.



Slika 3. Crtež od lišća – stereotipni prikaz

Kao i u brojnim primjerima koji su navedeni prethodno, ponovno se postavlja pitanje je li poanta ove aktivnosti crtanje drveta (neovisno o tome o kojim materijalima se radi – ma koliko oni "pomaknuti" bili ili ne stereotipno izgledali) ili je pak važno prepoznati perspektivu djeteta i potaknuti ga na autentično izražavanje (što je djetetu vezano za to lišće zanimljivo?).

Zaključci

Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi promiču li se kroz različite prijedloge likovnih aktivnosti stereotipi i šablone u dječjem likovnom izrazu. Drugim riječima, cilj nije bio vezan za utvrđivanje učestalosti ili intenziteta ove pojave, već za utvrđivanje postojanja ili nepostojanja iste. Upravo iz tog razloga analiza je bila kvalitativna, a obuhvatila je sve one prijedloge likovnih aktivnosti koji potiču stereotipe i šablone u dječjem likovnom izrazu ili na neki način do njih dovode. Valja naglasiti kako su na web stranicama vrtića bili navedeni i prijedlozi likovnih aktivnosti koji ne potiču stereotipe i šablone u likovnom izrazu djeteta, no oni nisu bili predmetom ovog istraživanja.

Dobiveni rezultati upućuju na postojanje stereotipa i šablona u dječjem likovnom izrazu nastalih kao rezultat nedostatnog razumijevanja autentičnih simboličkih jezika djece od strane odgajatelja, odnosno usmjeravanja djece na očekivan, lako čitljiv i mahom dekorativan produkt njihovih likovnih ekspresija. U nastavku će ovaj opći zaključak biti pobliže pojašnjen i razložen na nekoliko najvažnijih zaključaka ovog istraživanja.

U uvodnom dijelu rada navedene su neke osnovne teorijske postavke vezane za likovnost i likovni izraz djeteta koje upućuju na to kako se likovni izraz djeteta najčešće povezuje sa umjetnošću i opismenjavanjem. Prijedlozi likovnih aktivnosti koji su bili predmetom ove kvalitativne analize, pokazuju kako se likovni izraz djeteta povezuje isključivo s umjetnosti i to bez sagledavanja njegova šireg konteksta, smisla i vrijednosti. Proces izražavanja u tom slučaju ima vrijednost samo ako dovodi do krajnjeg produkta (umjetničkog djela – likovnog rada), a odgajatelji se u prijedlozima likovnih aktivnosti usmjeravaju upravo na krajnji produkt ili krajnji proizvod koji iz procesa izražavanja treba nastati. Prijedlozi likovnih aktivnosti koji su analizirani, a koji su usmjereni na krajnji produkt, najčešće su povezani s obilježavanjem različitih blagdana ili dana. Također, analiza je pokazala i kako se ovakvi prijedlozi likovnih aktivnosti (usmjereni na krajnji produkt), najčešće preuzimaju iz različitih Internetskih izvora te se kao takvi nekritički prihvaćaju kao oni koji po inerciji imaju pedagoški potencijal. Osim usmjerenosti na krajnji produkt, odgajatelji se u u prijedlozima likovnih aktivnosti koji su bili predmetom ove analize, usmjeravaju i na «grafički realizam» ili usklađivanje likovnog izraza djeteta s vanjskim izgledom onoga što dijete prikazuje. Drugim riječima, odgajatelji svoju intervenciju temelje na pretpostavci da će dijete vezano za neki objekt koji proučava (biće, stvar ili pojavu) zanimati upravo i isključivo vanjski izgled te u prijedlozima likovnih aktivnosti vrlo često sugeriraju i kako taj objekt treba izgledati. Prijedlozi likovnih aktivnosti koji su analizirani, a koji su bili usmjereni na «grafički realizam», najčešće su se odnosili na stereotipno prikazivanje životinja ili biljnog svijeta. Također, analiza je pokazala kako su u prijedlozima likovnih aktivnosti koje su usmjerene na «grafički realizam» razrađene precizne upute (ponekad uz priložene ilustracije) o tome kako što vjernije prikazati određenu pojavu, stvar ili živo biće. Naposljetku, analiza pojedinih prijedloga likovnih aktivnosti je pokazala kako odgajatelji ne prepoznaju faze razvoja likovnog jezika djeteta. Drugim riječima, ne prepoznaju različite korake, preduvjete i iskustva koji su potrebni djetetu kako bi se različitim medijima, u ovom slučaju likovnim tehnikama, moglo izražavati. Poznavanje faza razvoja likovnog jezika izrazito je važno, jer o tome ovisi kako će se aktivnosti realizirati, interpretirati i kako će se iste prezentirati roditeljima.

Iz svega navedenoga, može se zaključiti kako do stereotipa i šablona u dječjem likovnom izrazu dovode različiti kontekstualni uvjeti, pri čemu su najznačajniji ili izrazito značajni oni koji se tiču intervencije odgajatelja: rigidno vođenje aktivnosti, striktno planiranje, nametanje vlastite vizije te snažna usmjerenost na krajnji produkt koji u većoj ili manjoj mjeri mora biti sličan svome vanjskom izgledu.

Na kraju valja navesti i neka ograničenja ovog istraživanja. Najveće ograničenje vezano je za subjektivnost u provođenju istraživanja. Naime, implicitna pedagogija istraživačice, njezini stavovi i promišljanja, utjecali su na osmišljavanje kriterija prema kojima su prijedlozi likovnih aktivnosti analizirani, kao i na način na koji su isti interpretirani. Također, ograničenje istraživanja jest i nedostatak uvida u kontekst, odnosno odgojno-obrazovni proces. Samim time, dobiveni rezultati mogu predstavljati ogledalo prakse i razumijevanja odgajatelja ili pak prilagodbu prijedloga aktivnosti na ono što roditelji mogu raditi s djecom kod kuće. Ako su rezultati istraživanja *ogledalo* potonjeg, onda se roditeljima posreduje neka sasvim tradicionalna kultura ustanove i pokazuje im se što od vrtića mogu očekivati kad je riječ o likovnosti, a to je: izrada prigodnih ukrasa i čestitki, zanatske manualne aktivnosti te lijepi produkti ili crteži koji će nastati.

Literatura

Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings*. New York: Open University Press.

Chigeza, P., & Sorin, R. (2016). Kindergarten children demonstrating numeracy concepts through drawings and explanations: intentional teaching within play-based learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 65-77. doi: https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.5

Dahlberg, G. & Moss, P. (2008). Beyond quality in early childhood education and care – Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12. doi: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.551.1316

Deguara, J., & Nutbrown, C. (2018). Signs, symbols and schemas: understanding meaning in a child's drawings. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 4-23. doi: https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1369398

Dyson, A. H. (1988). Appreciate the drawing and dictating of young children. *Young Children*, 43(3), 25-32. https://www.jstor.org/stable/42726066

Edwards, C. P., Gandini, L., i Forman, G. E. (1998). Introduction: background and starting points. U C. P. Edwards, L. Gandini, & G. E. Forman (Ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - advanced reflections* (str. 5-25). London: Ablex Publishing Corporation.

Hall, E. (2009). Mixed messages: The role and value of drawing in early education. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 179-190. doi: https://doi.org/10.1080/09669760903424507

Hayes, N., Maguire, J., Corcoran, L., & O'Sullivan, C. (2017). Artful Dodgers: an arts education research project in early education settings. *Irish Educational Studies*, 36(2), 203-219. doi: https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1324804

Mages, W. K. (2016). Taking inspiration from Reggio Emilia: An analysis of a professional development workshop on fostering authentic art in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(2), 175-185. doi: https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1165763

Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Slap.

Novaković, S. (2015). Preschool teacher's role in the art activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp. Ed. 1), 153-163. doi: https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1497

Novaković, S., Tomljenović, Z., & Rončević, A. (2016). Monitoring and documenting preschool children's fine art creation. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(Sp. Ed. 2), 187-198. doi: https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2123

Pelo, A. (2007). *The language of art: Inquiry-based studio practices in early childhood settings*. St. Paul: Redleaf Press.

Rudolph, S., & Wright, S. (2015). Drawing out the value of the visual: Children and young people theorizing time through art and narrative. *Journal of curriculum Studies*, 47(4), 486-507. doi: https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1006685

Salmon, A. K., & Lucas, T. (2011). Exploring young children's conceptions about thinking. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 364-375. doi: https://doi.org/10.1080/02568543.2011.605206

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Spektar Media.

Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Element.

Theodotou, E. (2019). Supporting personal and social development through child-led art projects in the early years settings. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1889-1900. doi: https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1418739

Zimmerman, E., & Zimmerman, L. (2000). Art education and early childhood education: The young child as creator and meaning maker within a community context. Young Children, 55(6), 87-92. https://www.jstor.org/stable/42728610

Stereotypes and Templates in Children's Art Expression - A Qualitative Analysis of Preschool Art Activities

Abstract

A child experiences the world around him differently from an adult. He interprets and expresses his experiences through various forms of expression relying on symbolic languages. The art expression of children is highly susceptible to various stereotypes, templates, schemes and cliches, depending on contextual conditions in which they appear.

Preschool teachers can either support the authentic art expression of children with their interventions or limit it, constrain it and direct it towards stereotypes and templates.

This research was conducted through content analysis (secondary data) in 7 city-owned kindergartens in the City of Zagreb. Suggestions of art activities, which were published during the suspension of kindergartens due to the COVID-19 pandemic, were analysed. The suggestions were taken from web or Facebook pages of the kindergartens.

The aim of this research was to determine whether stereotypes and templates in children's expression are promoted through various suggestions of art activities.

The obtained results indicate the existence of stereotypes and templates in children's artwork due to the lack of understanding of authentic symbolic languages of children by the preschool teacher, or rather the guidance of children on the expected, readable and largely decorative product of their art expressions.

Key words:
artistic language; authentic expression; preschool teacher's intervention; symbolic languages; template;

Korelati depresivnosti i anksioznosti studenata tijekom COVID-19 pandemije: analiza rizičnih i zaštitnih čimbenika[1]

Karlo Bojčić

Sažetak

U fokusu rada je empirijska analiza on-line ankete provedene u ožujku i travnju 2020. godine tijekom Covid-19 zatvaranja u Hrvatskoj u kojoj je sudjelovalo 246 studenata. Sudionici su bili u dobi od 18 do 35 godina. Cilj istraživanja bio je analizirati odnos sociodemografskih čimbenika, stavova i uvjerenja o COVID-19 pandemiji, anksioznosti i depresije kod studenata. Upitnik se sastojao od 6 glavnih dijelova: 1. sociodemografske varijable; 2. uporaba medija, interesi i povjerenje u medije; 3. stavovi i uvjerenja o pandemiji COVID-19; 4. odnosi u obitelji/ školi/s vršnjacima; 5. rizično ponašanje; 6. 2 standardizirane skale o anksioznosti (Anxiety Sensitivity Index, ASI, Reiss i sur., 1986) i depresiji (Depression Anxiety Stress Scales, DASS; Lovibond & Lovibond, 1995). Rezultati pokazuju višestruke značajne korelacijske odnose između anksioznosti ili depresije, stavova i uvjerenja o pandemiji COVID-19.

***Ključne riječi**: koronavirus; mediji; mentalno zdravlje; mladi; stres*

Uvod

U prosincu 2019. godine, u kineskom gradu Wuhan, teški akutni respiratorni sindrom koronavirus 2 (eng. *Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2, SARS-CoV-2*) uzrokovao je pojavu nove bolesti respiracijskog sustava – COVID-19. Iako se pojavio u Kini, zbog globalne povezanosti virus se brzo proširio svijetom pa je tako 25. veljače 2020. godine premijer Republike Hrvatske Andrej Plenković na konferenciji za medije izvijestio da je u Hrvatskoj potvrđeno prvo oboljenje od koronavirusa. Riječ je bila o mladiću koji je imao blaži oblik bolesti, a od 19. do 21. veljače 2020. godine boravio je u Milanu u Italiji tijekom naglog povećanja broja oboljelih osoba (Vlada Republike Hrvatske, 2021). Karantena za sve koji dolaze u Hrvatsku iz zemalja teže pogođenih virusom uvedena je 9. ožujka, a već 11. ožujka ministar zdravstva Vili Beroš donio je odluku o proglašenju epidemije koronavirusa u Republici Hrvatskoj. Pet dana kasnije, 16. ožujka, krenulo je izvođenje nastave na daljinu u svim osnovnim i srednjim školama te visokim učilištima. Nedugo zatim, 19. ožujka uvedena je zabrana svih javnih događaja i okupljanja više od pet osoba na jednom mjestu, obustavljen je rad trgovina, osim onih koje su prodavale namirnice nužne za život te ljekarni, benzinskih postaja, pekarnica, veledrogerija i tržnica. Četiri dana poslije, 23.

1 Rad doktoranda Karla Bojčića financiran je iz „Projekta razvoja karijera mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti“ (DOK-2018-09- 6175) Hrvatske zaklade za znanost.

ožujka, uvela se zabrana napuštanja mjesta prebivališta i stalnog boravišta u Hrvatskoj, koja je na snazi bila do 11. svibnja (Knežević, 2021).

Koronavirus i mjere za suzbijanje istog utjecali su na fizičko i mentalno zdravlje ljudi, a došlo je do promjena individualnog i kolektivnog ponašanja ljudi (Marčinko i sur., 2020). Pandemija i uz nju povezane mjere – karantena, socijalna distanca i samoizolacija – utjecale su na mentalno zdravlje. Naime, povećana usamljenost i smanjenje socijalnih interakcija predstavljaju rizične čimbenike za nekoliko mentalnih bolesti, uključujući šizofreniju i depresiju (Fiorillo i Gorwood, 2020). Restrikcije u pogledu socijalnih interakcija i inducirana atmosfera straha mogu dovesti do maladaptivne anksioznosti (Ren i sur., 2020, prema Koralija i Jokić-Begić, 2020). Briga za vlastito zdravlje i zdravlje bližnjih te osjećaj neizvjesnosti također može potaknuti depresiju, strah i anksioznost, a ukoliko se takva situacija nastavi, može doći do porasta rizika razvoja ozbiljnih mentalnih bolesti poput anksioznih poremećaja, paničnih napadaja i traumatskog stresa (Fiorillo i Gorwood, 2020).

Istraživanja koja su uslijedila nakon prošlih epidemija pokazala su negativne posljedice po mentalno zdravlje osoba zahvaćenih epidemijom. Van Bortel i suradnici (2016) istraživali su utjecaj epidemije ebole u Gvineji, Liberiji i Sijera Leoneu od 2013. do 2016. godine. Autori (2016) navode kako su osobe koje su preboljele bolest doživjele traumatsko iskustvo zbog infekcije, straha od smrti i svjedočenja smrti drugih ljudi. Osjećaj srama i krivnje zbog moguće transmisije bolesti, kao i stigmatizacija od strane zajednice također su doprinijeli lošijem mentalnog zdravlju osoba koje su preboljele ebolu. Osobe koje su preboljele ebolu doživjele su prijetnje nasiljem i nasilje, prisilno iseljenje te izolaciju od strane obitelji i zajednice. Osobe koje su bile u kontaktu sa zaraženim osoba također su doživjele stigmatizaciju i izolaciju, a samo svjedočanstvo traumatičnom ishodu bolesti rezultiralo je strahom i anksioznošću oko vlastite budućnosti, kao i tugu zbog gubitka bliskih osoba (Van Bortel i sur., 2016). Autori (2016) navode i vlastito iskustvo, prema kojemu karantena dovodi do stigmatizacije i društvene izolacije.

Brooks i suradnici (2020) proveli su meta-analizu, koja je uključivala 24 članka o psihološkom utjecaju karantene, prema kojoj je u većini analiziranih članaka istaknut negativan psihološki utjecaj karantene. Na primjer, istraživanje u kojem je sudjelovalo bolničko osoblje, kojemu je propisana mjera karantene zbog kontakta sa SARS pacijentima, pokazalo je da je mjera karantene najjači prediktor akutnog stresnog poremećaja (Bai i sur., 2004, prema Brooks i sur., 2020). U istom istraživanju, bolničko osoblje kojemu je propisana karantena značajno je češće prijavljivalo umor, otuđenost od drugih osoba, anksioznost pri radu s pacijentima povišene tjelesne temperature, razdražljivost, nesanicu, slabiju koncentraciju, neodlučnost, smanjenje radnog učinka, nespremnost za rad pa i razmišljanje o ostavci. Nadalje, 34% (938 od 2760) vlasnika konja koji su bili u karanteni nekoliko tjedana zbog influence konja prijavilo je visoke psihološke teškoće tijekom karantene, koje je istovremeno prijavilo 12% opće populacije Australije (Taylor i sur., 2008, prema Brooks i sur., 2020). U istom istraživanju, mlađa dob (između 16 i 24 godina), niža razina formalnog obrazovanja te ženski spol korelirali su s negativnijim psihološkim posljedicama.

Istraživanje na uzorku od 1242 sudionika provedeno u izvorištu COVID-19 pandemije, Wuhanu, pokazalo je kako 27.5% ispitanika pati od anksioznosti, a 29.3% od depresije (Fu i sur., 2020). Istraživanjem su utvrđene i statistički značajne razlike prema kojima su žene anksioznije od muškaraca (29.7% naspram 22.4%), udio anksioznih ispitanika starijih od 30 godina je veći od udjela ispitanika mlađih od 30 godine (35.8% naspram 24.5%). Također, ispitanici s višim

mjesečnim primanjima prijavljivali su veću anksioznost (Fu i sur., 2020). U istom istraživanju nisu utvrđene značajne spolne i dobne razlike u depresiji. Utvrđene su značajne razlike u depresiji s obzirom na mjesečna primanja, pri čemu je najveći udio depresivnih osoba (34.3%) u kategoriji s mjesečnim primanjima između 1000 i 5000 kineskih juana (980 – 4900 kn), zatim slijedi kategorija s mjesečnim primanjima iznad 5000 kineskih juana (32.9%), dok ih je najmanje u kategoriji s mjesečnim primanjima do 1000 kineskih juana (22.7%).

Kada je riječ o mentalnom zdravlju studenata, ova je populacija i bez utjecaja COVID-19 pandemije i njenih popratnih mjera ranjivija po pitanju mentalnog zdravlja od opće populacije. Naime, studiranje nerijetko pretpostavlja napuštanje roditeljskog doma, prilagodbu na novu okolinu, emocionalnu izolaciju, financijske poteškoće i suočavanje s većim radnim pritiskom zbog visokih očekivanja okoline. Osim toga, studenti prve godine moraju se prilagoditi i drugačijem načinu izvođenja nastave od onoga u srednjoj školi – od njih se očekuje veća autonomija pri razumijevanju i usvajanju gradiva, uz manju podršku nastavnika (Verger i sur., 2009). Iz ovih razloga ne treba iznenaditi da studenti prijavljuju veći negativno psihološki stres (distres) od osoba jednakog spola i dobi koje su u radnom odnosu i ne studiraju (Verger i sur., 2009). Distres predstavlja rizični čimbenik za razvoj depresije, anskioznosti, te za akademski neuspjeh (Korkeila i sur., 2003, prema Verger i sur., 2009). Ukoliko na sve navedeno dodamo i pandemiju COVID-19, ne trebaju iznenaditi rezultati istraživanja koje su na uzorku od 8004 francuska studenta proveli Essadek i Rabeyron (2020), a prema kojima čak 43% ispitanika pati od depresije (6.96% od teške depresije), 39.19% od anskioznosti (20.7% od teške anksioznosti), a 42.94% od negativnog psihološkog stresa (16.09% od teškog distresa).

Son i suradnici (2020) proveli su istraživanje na uzorku od 195 studenata s nekoliko sveučilišta u Teksasu, pri čemu rezultati svjedoče o porastu stresa i anksioznosti kod 73% (n=138) intervjuiranih studenata. Porast u depresivnim mislima zabilježen je kod 44% (n=86) ispitanika, pri čemu je njih 8% (n=16) prijavilo suicidalne misli zbog COVID-19 pandemije (Son i sur. 2020).

Mentalno zdravlje utječe na motivaciju, koncentraciju i socijalne interakcije studenata, čimbenike koji se smatraju ključnima za uspjeh studenata tijekom visokog obrazovanja.

Cilj istraživanja je ispitati odnos između socidemografskih obilježja studenata, njihovih stavova i uvjerenja o COVID-19 pandemiji te njihove anksioznosti i depresije. Iz cilja istraživanja prozlaze dvije hipoteze:

H1: Postoji statistički značajna povezanost između stavova i uvjerenja o COVID-19 pandemiji te anksioznosti, depresije i stresa kod studenata.

H2: Postoji statistički značajna razlika u razinama anksioznosti, depresije i stresa s obzirom na sociodemografska obilježja studenata.

Metode

Postupak

Istraživanje je provedeno on-line anketom tijekom COVID-19 zatvaranja u Hrvatskoj u ožujku i travnju 2020. godine, a ukupni uzorak činio je 461 ispitanik. U ovom radu, uzorak je sveden na 246 studenata Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Anketni upitnik sastojao se od 6 glavnih dijelova: 1) prvim dijelom pitanja dobiveni su podaci o sociodemografskim obilježjima ispitanika (spol, dob, akademski uspjeh, stupanj naobrazbe roditelja, mjesečna obiteljska primanja); 2) drugi dio činila je nestandardizirana skala od 15 stupnjeva s pitanjima o medijskoj izloženosti informacijama o COVID-19; 3) treći dio činilo je 16 pitanja o stavovima i uvjerenjima o pandemiji COVID-19 (npr. Smatram da postoji stvarna opasnost od COVID-19 virusa za moje zdravlje i život; Smatram da je epidemija COVID-19 virusa izmišljena i medijski fabricirana; Smatram da je opasnost od zaraze COVID-19 virusom previše naglašena i da je opasnost zaraze mala), s odgovorima na skali od 5 stupnjeva (1 - u potpunosti se ne slažem, 2 - ne slažem se, 3 - niti se slažem, niti se ne slažem, 4 - slažem se, 5 - u potpunosti se slažem); 4) četvrti dio činila su pitanja o odnosima u obitelji, školi i s vršnjacima; 5) peti dio činila su pitanja o rizičnom ponašanju ispitanika; 6) šesti dio upitnika sastojao se od standardiziranog upitnika anksiozne osjetljivosti-Anxiety Sensitivity Index (ASI, Reiss i sur., 1986), te od standardiziranih skala kojima se ispituju depresija, anksioznost i stres - Depression Anxiety Stress (DASS; Lovibond & Lovibond, 1995). Sve skale pokazale su visok stupanj pouzdanosti s Cronbach alpha koeficijentom između α=.81 i α=.94. ASI upitnik sastoji se od 16 čestica kojima se provjerava strah od javljanja simptoma anksioznosti, s odgovorima na skali od 5 stupnjeva (0 - vrlo malo, 1 - malo, 2 - donekle, 3 - jako, 4 - vrlo jako). Ukupan rezultat predstavlja zbroj bodova svih čestica te se kreće u rasponu od 0 do 64. DASS skale predstavljaju skup od tri subskale koje mjere emocionalna stanja depresije, anksioznosti i stresa. Odgovori se daju na skali od 4 stupnja (0 - uopće se nije odnosilo na mene, 1 - odnosilo se na mene u određenoj mjeri ili neko vrijeme, 2 - odnosilo se na mene u većoj mjeri ili dobar dio vremena, 3 - gotovo u potpunosti ili većinu vremena se odnosilo na mene). Sve tri subskale pokazale su visok stupanj pouzdanosti pri čemu je Cronbach alpha koeficijent za subskalu depresije iznosio α=.88, za subskalu anksioznosti α=.84, a za subskalu stresa α = .89. Podaci su obrađeni uz pomoć programa za statističku obradu podataka SPSS (v20.0.0) koristeći metode deskriptivne i inferencijalne statistike: t-test, jednosmjerne analize varijance i korelacijske analize.

Uzorak

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 246 studenata Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, u dobi između 18 i 35 godina, pri čemu je prosječna dob bila 21.98. U istraživanju je sudjelovalo 213 ispitanika ženskog spola (87%) te 33 ispitanika muškog spola (13%). Prosječno ostvareni akademski uspjeh iznosio je 4.1, pri čemu je 69 (28.3%) ispitanika ostvarilo izvrstan uspjeh, vrlo dobar uspjeh ostvarilo je 130 (53.3%) ispitanika, dobar uspjeh ostvarilo je njih 43 (17.6%), a 2 (0.8%) ispitanika ostvarilo je nedovoljan uspjeh. Kada je riječ o naobrazbi oca ispitanika, 1 (0.4%) ispitanik ima oca koji nije završio osnovnu školu, 15 (6.1) ispitanika ima oca koji je završio obrazovanje nakon osnovne škole, 140 (57.4%) ispitanika ima oca sa srednjom stručnom spremom, 27 (11.1%) ispitanika ima oca s višom stručnom spremom, a

njih 61 (25%) ima oca s visokom stručnom spremom. Kada je riječ o naobrazbi majke, 13 (5.3%) ispitanika ima majku koja je završila obrazovanje nakon osnovne škole, 135 (55.3%) ispitanika ima majku sa srednjom stručnom spremom, 21 (8.6%) ima majku s višom stručnom spremom, dok 75 (30.7%) ispitanika ima majku s visokom stručnom spremom. Materijalni status procjenjivao se prema mjesečnim prihodima obitelji pa tako 9 (3.7%) ispitanika živi u obitelji s mjesečnim prihodima do 3000 kn, 29 (11.8%) ispitanika živi u obitelji s mjesečnim prihodima između 3001 i 5000kn, najviše ispitanika, njih 103 (41.9%) živi u obitelji s mjesečnim prihodima između 5001 i 10000kn, 67 (27.2%) ispitanika živi u obitelji s mjesečnim prihodima između 10001 i 15000kn, 25 (10.2%) ispitanika živi u obitelji s mjesečnim prihodima između 15001 i 20000kn, dok ih 13 (5.3%) živi u obitelji s mjesečnim prihodima iznad 20000 kuna.

Rezultati

Aritmetička sredina i standardna devijacija na DASS subskalama iznose *AS*=5.18 (SD=4.71) za depresiju, *AS*=3.34 (*SD*=4.03) za anksioznost te *AS*=6.53 (SD=5.04) za stres. Pri čemu je većina ispitanika prijavila normalne razine depresije (*n*=136; 55,5%), anksioznosti (*n*=161; 65,7%) i stresa (*n*=157; 64,1%). Ostali rezultati prikazani su u tablici 1. Aritmetička sredina i standardna devijacija na upitniku anksiozne osjetljivosti ASI iznose *AS*=24.51 (*SD*=12.46).

Tablica 1. *Deskriptivna statistika DASS skale*

Varijable	*Raspon*	*n*	*%*
Depresija			
Normalna	0-9	136	55,5
Blaga	10-13	31	12,7
Umjerena	14-20	46	18,8
Teška	21-27	14	5,7
Izuzetno teška	28+	18	7,3
∑		245	100
Anksioznost			
Normalna	0-7	161	65,7
Blaga	8-9	17	6,9
Umjerena	10-14	36	14,7
Teška	15-19	9	3,7
Izuzetno teška	20+	22	9
∑		245	100

Stres			
Normalan	0-14	157	64,1
Blagi	15-18	24	9,8
Umjereni	19-25	30	12,2
Teški	26-33	24	9,8
Izuzetno teški	34+	10	4,1
∑		245	100

Većina ispitanima smatra kako postoji stvarna opasnost od COVID-19 virusa za njihovo zdravlje i život. To potvrđuju i rezultati s obzirom da se, nakon tvrdnje *Donosim odluke o vlastitom ponašanju za vrijeme epidemije COVID-19 virusa u skladu s preporukama iz medija* (AS=3.86, SD=1.06), najveći broj ispitanika složio s tvrdnjom *Smatram da postoji stvarna opasnost od COVID-19 virusa za moje zdravlje i život* (*AS*=3.44, *SD*=1.11). S druge strane, najmanji se broj ispitanika složio s tvrdnjom *Smatram da nema stvarne opasnosti od COVID-19 virusa i da je riječ o medijskoj manipulaciji i pretjerivanju* (*AS*=1.90, *SD*=0.99). Ostali podaci prikazani su u tablici 2.

Tablica 2.
Stavovi i uvjerenja studenata prema COVID-19 pandemiji

Varijabla		u potpunosti se ne slažem	ne slažem se	niti se slažem, niti se ne slažem	slažem se	u potpunosti se slažem	∑	AS	SD
Smatram da postoji stvarna opasnost od COVID-19 virusa za moje zdravlje i život	n	20	25	63	102	35	245	3.44	1.11
	%	8.2	10.2	25.7	41.6	14.3	100		
Smatram da COVID-19 virus ostavlja trajne posljedice na zdravlje čovjeka	n	20	39	99	70	17	245	3.1	1.02
	%	8.2	15.9	40.4	28.6	6.9	100		

Smatram da se članovi društvene zajednice u Hrvatskoj ponašaju odgovorno kada je riječ o ostajanju doma i izolaciji	n	13	51	84	79	18	245	3.16	1.01
	%	5.3	20.8	34.3	32.2	7.4	100		
Smatram da je COVID-19 virus prolazan i neće ostaviti trajnije posljedice na moj stil života i ponašanje	n	21	62	71	63	28	245	3.06	1.15
	%	8.6	25.3	29	25.7	11.4	100		
Smatram da je epidemija COVID-19 virusa izmišljena i medijski fabricirana	n	112	69	41	16	7	245	1.93	1.07
	%	45.7	28.2	16.7	6.5	2.9	100		
Smatram da je epidemija COVID-19 virusa zavjera koja je umjetno stvorena u svjetskim centrima moći	n	100	49	58	24	14	245	2.2	1.23
	%	40.8	20	23.7	9.8	5.7	100		
Dovoljno znam o COVID-19 virusu i drugim zaraznim bolestima	n	105	83	38	14	5	245	3.12	1.05
	%	42.9	33.9	15.5	5.7	2	100		

Općenito, imam nisku razinu povjerenja u medijsko izvještavanje o COVID-19 virusu	n	25	83	78	41	18	245	2.77	1.01
	%	10.2	33.9	31.8	16.7	7.4	100		
Smatram da nema stvarne opasnosti od COVID-19 virusa i da je riječ o medijskoj manipulaciji i pretjerivanju	n	105	83	38	14	5	245	1.9	0.99
	%	42.9	33.9	15.5	5.7	2	100		
Smatram da je opasnost od zaraze COVID-19 virusom previše naglašena i da je opasnost zaraze mala	n	86	74	54	21	10	245	2.16	1.12
	%	35.1	30.2	22	8.6	4.1	100		
Smatram da mediji objektivno i istinito prikazuju stvarno stanje događanja u društvu	n	30	64	79	60	12	245	2.84	1.08
	%	12.3	26.1	32.2	24.5	4.9	100		
Medijsko izvještavanje i sadržaji o epidemiji COVID-19 virusa utjecali su negativno na moje ponašanje i navike	n	93	70	43	32	7	245	2.14	1.15
	%	37.9	28.6	17.5	13.1	2.9	100		

U odnosu na medije, više vjerujem informacijama koje dobijem od svojih prijatelja o epidemiji COVID-19 virusa	n	90	91	50	12	2	245	1.96	0.92
	%	36.8	37.1	20.4	4,9	0.8	100		
Donosim odluke o vlastitom ponašanju za vrijeme epidemije COVID-19 virusa u skladu s preporukama iz medija	n	14	13	34	116	68	245	3.86	1.06
	%	5.7	5.3	13.9	47.3	27.8	100		
Medijski prikaz epidemije COVID-19 virusa i stvarno stanje u društvu značajno se razlikuju	n	33	74	86	38	14	245	2.70	1.07
	%	13.5	30.2	35.1	15.5	5.7	100		
Mediji manipuliraju informacijama o COVID-19 virusu i potiču paniku u javnosti	n	50	51	63	56	25	245	2.82	1.28
	%	20.4	20.8	25.7	22.9	10.2	100		

Rezultati istraživanja ukazuju na značajnu korelaciju između 11 od 16 tvrdnji kojima su se ispitivali stavovi i uvjerenja o COVID-19 pandemiji te razine depresije, anksioznosti i stresa na DASS subskalama i anksioznosti ASI skali. Rezultati značajnih korelacija prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3. Korelacijska analiza stavova i uvjerenja o COVID-19 pandemiji te DASS i ASI skala

Varijable		**DASS depresija**	**DASS anskioznost**	**DASS stres**	**ASI**
Smatram da COVID-19 virus ostavlja trajne posljedice na zdravlje čovjeka	r	.07	.06	**.14***	**.16***
	N	245	245	245	245
Smatram da se članovi društvene zajednice u Hrvatskoj ponašaju odgovorno kada je riječ o ostajanju doma i izolaciji	r	**-.17****	-.09	**-.13***	**-.16***
	N	245	245	245	245
Smatram da je COVID-19 virus prolazan i neće ostaviti trajnije posljedice na moj stil života i ponašanje	r	**-.17***	-.10	-.08	**-.18****
	N	245	245	245	245
Smatram da je epidemija COVID-19 virusa izmišljena i medijski fabricirana	r	**.15***	.10	.11	.08
	N	245	245	245	245
Smatram da je epidemija COVID-19 virusa zavjera koja je umjetno stvorena u svjetskim centrima moći	r	**.14***	**.16***	**.18****	**.16***
	N	245	245	245	245
Smatram da nema stvarne opasnosti od COVID-19 virusa i da je riječ o medijskoj manipulaciji i pretjerivanju	r	**.14***	.09	..07	.08
	N	245	245	245	245
Smatram da mediji objektivno i istinito prikazuju stvarno stanje događanja u društvu	r	**-.13***	-.12	-.11	-.11
	N	245	245	245	245
Medijsko izvještavanje i sadržaji o epidemiji COVID-19 virusa utjecali su negativno na moje ponašanje i navike	r	**.17****	**.21****	**.26*****	**.19****
	N	245	245	245	245
Donosim odluke o vlastitom ponašanju za vrijeme epidemije COVID-19 virusa u skladu s preporukama iz medija	r	.09	.07	**.14***	.03
	N	245	245	245	245

Medijski prikaz epidemije COVID-19 virusa i stvarno stanje u društvu značajno se razlikuju	r	**.23*** **	**.16***	**.24*** **	**.14***
	N	245	245	245	245
Mediji manipuliraju informacijama o COVID-19 virusu i potiču paniku u javnosti	r	**.14***	.09	**.17** **	**.16***
	N	245	245	245	245

Radi provedbe analize t-testom za nezavisne uzorke s obzirom na dob ispitanika, varijabla dob ispitanika je rekodirana te su ispitanici podijeljeni u dvije skupine, do 21 godine (*n*=115, 47%) te 22 godine i stariji (*n*=131, 53%). Iz istog razloga rekodirane su varijable naobrazba oca i naobrazba majke. Varijabla naobrazba oca podijeljena je u 2 skupine, očevi sa srednjom stručnom spremom i nižom (*n*=156, 64%) te očevi s višom i visokom stručnom spremom (*n*=88, 36%). Varijabla naobrazba majke podijeljena je na isti način, majke sa srednjom stručnom spremom i nižom (n=148, 61%) i majke s višom i visokom stručnom spremom (*n*=96, 39%). T-testom za nezavisne uzorke utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na naobrazbu oca i anksioznost na DASS subskali $t(241) = -2.77$, $p<.01$, pri čemu ispitanici čiji očevi imaju višu i visoku stručnu spremu prijavljuju više razine anksioznosti (*AS*=4.29) od ispitanika čiji imaju srednju stručnu spremu ili nižu (*AS*=2.81). Istraživanjem nije utvrđena statistički značajna razlika u depresiji, anksioznosti i stresu na DASS skalama te anksioznosti na ASI skali s obzirom na dob i naobrazbu majke.

Radi provedbe jednosmjerne analize varijance s obzirom na akademski uspjeh i materijalni status, navedene varijable su rekodirane. Varijabla akademski uspjeh podijeljena je u 3 skupine, izvrstan (*n*=69, 28%), vrlo dobar (*n*=130, 53%) te dobar i nedovoljan (*n*=45, 19%). Varijabla materijalni status podijeljena je u 4 skupine, do 5000kn (*n*=38, 15%), 5001 do 10000kn (*n*=103, 42%), 10001 do 15000kn (*n*=67, 27%) i 15001 i više kuna (*n*=38, 15%). Jednosmjernom analize varijance s obzirom na akademski uspjeh i materijalni status nisu utvrđene statistički značajne razlike u razinama depresije, anksioznosti i stresa na DASS subskalama, niti na razini anksioznosti na ASI skali.

Rasprava

Rezultati ovoga istraživanja ukazuju na značajnu povezanost između stava od tome da COVID-19 virus ostavlja trajne posljedice na zdravlje čovjeka i stresa te anksioznosti. Slične rezultate dobili su i Satici i suradnici (2020), koji su u Turskoj proveli istraživanje na uzorku od 1772 ispitanika. Prema navedenom istraživanju postoji značajna negativna povezanost između mentalnog zdravlja i straha od COVID-19, odnosno postoji značajna pozitivna povezanost između anksioznosti i straha od COVID-19 (Satici i sur., 2020). Rezultatima ovoga istraživanja utvrđena je značajna negativna povezanost između stava da se članovi društvene zajednice u Hrvatskoj ponašaju odgovorno kada je riječ o ostajanju doma i izolaciji te depresije, stresa i anksioznosti. Ovaj rezultat može se protumačiti u svijetlu optimizma po pitanju izbjegavanja zaraze koronavirusom, ali i po pitanju suzbijanja same pandemije. Također, utvrđena je i značajna negativna povezanost između stava da je COVID-19 virus prolazan i da neće ostaviti trajnije posljedice na ispitanikov stil života i ponašanje te depresije i anksioznosti. Slično kao i u prethodnoj tvrdnji, i ovaj rezultat ukazuje na negativnu povezanost između optimizma ispitanika

te depresije i anksioznosti. Sličan rezultat dobili su Arslan i Yildrim (2020), koji su proveli istraživanje na uzorku od 475 turskih studenata, a prema kojemu optimizam studenata smanjuje stres i depresiju uzrokovanu koronavirusom. Gallagher i Lopez (2009) proveli su istraživanje na uzorku od 591 studenta, a rezultati njihova istraživanja ukazuju važnost nade i optimizma kao pokazatelja i potencijalnih puteva do mentalnog zdravlja. Tvrdnje koje se odnose na stavove o tome da je COVID-19 medijska manipulacija ili zavjera (*Smatram da je epidemija COVID-19 virusa izmišljena i medijski fabricirana; Smatram da je epidemija COVID-19 virusa zavjera koja je umjetno stvorena u svjetskim centrima moći; Smatram da nema stvarne opasnosti od COVID-19 virusa i da je riječ o medijskoj manipulaciji i pretjerivanju; Medijski prikaz epidemije COVID-19 virusa i stvarno stanje u društvu značajno se razlikuju; Mediji manipuliraju informacijama o COVID-19 virusu i potiču paniku u javnosti*) značajno su i pozitivno povezane s depresijom, anksioznošću i/ili stresom. De Coninck i suradnici (2021) proveli su istraživanje na uzorku od 8806 ispitanika u kojemu su, između ostalog, istraživali odnos između vjerovanja u teorije zavjere i medijske manipulacije te anksioznosti i depresije. Prema rezultatima navedenog istraživanja postoji značajna povezanost između vjerovanja u teorije zavjere i medijske manipulacije te depresije, dok za anksioznost nije utvrđena značajna povezanost. Ovaj rezultat može se objasniti činjenicom da je pandemija COVID-19 dovela do većih razina stresa, anksioznosti i depresije kod ljudi. Kako bi ublažili osjećaj stresa i neizvjesnosti te povratili osjećaj kontrole nad trenutnom situacijom, javlja se potreba za kognitivnim projiciranjem određenih socijalnih grupa ili centara moći odgovornih za nastalu situaciju (Poon i sur., 2020, prema De Coninck i sur., 2021). Nadalje, kako bi kontrolirali ili predvidjeli opasnost, kod ovih ljudi javlja se potreba za novim informacijama. Međutim, istraživanje koje su proveli Taylor i suradnici (2020) pokazuje kako potraga za informacijama o COVID-19 pandemiji često dovodi do interakcije s medijskim sadržajima koji izazivaju stres i strah (npr. prikazi ili opisi teško oboljelih osoba na društvenim mrežama, nove teorije zavjere i dezinformacije o opasnosti zaraze). Prema rezultatima ovoga istraživanja ispitanici koji smatraju da medijsko izvještavanje i sadržaji o epidemiji COVID-19 virusa negativno utječu na njihovo ponašanje i navike prijavljuju značajno više razine depresije, anksioznosti i stresa. Također, ispitanici koji donose odluke o vlastitom ponašanju za vrijeme epidemije COVID-19 virusa u skladu s preporukama iz medija prijavljuju značajno više razine stresa. Satici i suradnici (2020) navode kako narušavanje i promjene dnevne rutine može objasniti porast anksioznosti kod osoba tijekom COVID-19 pandemije. S obzirom da su navike sastavni dio ljudi, nije neuobičajeno da drastične promjene dnevnih rutina dovode do stresa, anksioznosti i depresije. Upravo su medijski sadržaji o raširenosti i posljedicama oboljenja koronavirusom te preporuke o odgovornom ponašanju tijekom pandemije upućivali na nužnost narušavanja dnevnih rutina stalnim pozivima na ostanak doma, držanje socijalne distance, izbjegavanje javnih okupljanja te općenito smanjenje fizičkog kontakta s drugim ljudima. S obzirom da rezultati ukazuju na značajnu povezanost s anksioznošću, depresijom i stresom kod ispitanika u 11 od 16 tvrdnji kojima su se ispitivali stavovi i uvjerenja ispitanika o COVID-19 pandemiji, može se prihvatiti prva hipoteza ovoga rada o postojanju statistički značajne povezanosti između stavova i uvjerenja o COVID-19 pandemiji te anksioznosti, depresije i stresa kod studenata.

Druga hipoteza ovoga rada pretpostavljala je postojanje statistički značajne razlike u razinama anksioznosti, depresije i stresa s obzirom na sociodemografska obilježja studenata. Ovim istraživanjem utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na naobrazbu oca i anksioznost na DASS subskali, pri čemu su ispitanici čiji očevi imaju višu ili visoku stručnu spremu prijavljuju više razine anksioznosti. Istraživanjem koje su proveli Qiu i suradnici (2020), na uzorku od 52730 ispitanika, utvrđeno je kako ispitanici s višim stupnjem naobrazbe prijavljuju viši stres, kao posljedicu više svijesti o vlastitom zdravlju. Slično tome, rezultati istraživanja koje su proveli

Fu i suradnici (2020) ukazuju na to da ispitanici koji imaju završen minimalno preddiplomski studij prijavljuju više razine anksioznosti od ispitanika koji nisu stekli akademski stupanj naobrazbe. Moguće je da su se određene razine stresa i anksioznosti visokoobrazovanih očeva prenijele na njihovu djecu kroz obiteljski odgoj, kroz visoki pritisak i visoka očekivanja okoline. Ipak, rezultati istraživanja nisu jednoznačni kada je riječ o utjecaju naobrazbe ispitanika. Istraživanjem koje su Taylor i suradnici (2020) proveli na reprezentativnom uzorku od 6854 građana Sjedinjenih Američkih Država i Kanade utvrđeno je kako ispitanici s nižom razinom naobrazbe (koji nisu pohađali fakultet) prijavljuju značajno više razine stresa uzrokovanog COVID-19 pandemijom.

Istraživanjem nisu utvrđene statistički značajne razlike u razinama anksioznosti, depresije i stresa s obzirom na ostala sociodemografska obilježja studenata (dob, spol, akademski uspjeh, naobrazba majke, materijalni status). Nepostojanje statistički značajne razlike u razinama anksioznosti s obzirom na dob ispitanika u skladu je s rezultatima istraživanja koje su u Republici Hrvatskoj provele Korajlija i Jokić-Begić (2020). Ovi rezultati u skladu su sa stereotipom o tome da su mlađi ljudi relativno nezabrinuti kada je u pitanju COVID-19 jer je manja vjerojatnost da će obolijevanjem doživjeti teže simptome bolesti. U prilog ovome idu i rezultati istraživanja koje su u Kini na uzorku od 1118 ispitanika proveli Liu i Liu (2020), prema kojima postoji značajna pozitivna korelacija između dobi i anksioznosti. Usprkos stereotipu, istraživanjem koje su proveli Taylor i suradnici (2020) utvrđena je značajna slaba do umjerena negativna korelacija između dobi i razine stresa uzrokovanog COVID-19 pandemijom. Provedenim istraživanjem na uzorku od 7228 poljskih studenata, Debowska i suradnici (2020) utvrdili su kako mlađi studenti prijavljuju značajno više razine depresije i stresa od starijih studenata. Rezultati ovoga istraživanja prema kojima nema statistički značajne razlike u razinama anksioznosti, depresije i stresa s obzirom na spol u skladu su s istraživanjem Liu i Liu (2020) koji također nisu utvrdili značajne spolne razlike u razinama anksioznosti. Istraživanjem Fu i suradnika (2020) također nisu utvrđene značajne spolne razlike u depresiji. Međutim, rezultati istraživanja nisu u skladu s rezultatima istraživanjima Debowska i suradnici (2020), Essadek i Rabeyron (2020), Fu i suradnici (2020), Korajlija i Jokić-Begić (2020), Qiu i suradnici (2020) i Taylor i suradnici (2020). U istraživanjima koje su proveli Debowska i suradnici (2020) te Essadek i Rabeyron (2020) ispitanice su prijavile više razine na sve tri promatrane varijable. Više razine anksioznosti kod ispitanica zabilježene su u istraživanjima Fu i sur. (2020) te Korajlija i Jokić-Begić (2020), a više razine stresa zabilježene su u istraživanjima Qui i sur. (2020) i Taylor i sur. (2020). Prema tumačenju koje su iznijeli Fu i sur. (2020), zbog razlika u socijalizaciji između žena i muškaraca, žene snažnije doživljavaju svoje emocije te su zabrinutije oko vlastitog zdravlja, što može dovesti do veće razine anksioznosti. Nadalje, visoka opterećenost može dovesti do pada razine estrogena i smanjenja njegovog zaštitnog djelovanja u prevenciji razvoja anksioznosti (Fu i sur., 2020). Rezultati ovoga istraživanja prema kojima ne postoji značajna razlika u razinama depresije, anksioznosti i stresa s obzirom na materijalni status nisu u skladu s rezultatima istraživanja Essadek i Rabeyron te Taylor i suradnici, prema kojima ispitanici s nižim mjesečnim primanjima prijavljuju značajno više razine depresije, anksioznosti i stresa.

S obzirom na dobivene rezultate, nije moguće prihvatiti drugu hipotezu ovoga rada o postojanju statistički značajnih razlika u razinama anksioznosti, depresije i stresa s obzirom na sociodemografska obilježja ispitanika.

Zaključci

U fokusu ovoga rada je odnos između sociodemografskih čimbenika, stavova i uvjerenja studenata o COVID-19 pandemiji te njihove razine depresije, anksioznosti i stresa. Istraživanjem je potvrđena pretpostavka o postojanju povezanosti između stavova i uvjerenja o COVID-19 pandemiji te razine depresije, anksioznosti i stresa studenata. S druge strane, nije potvrđena pretpostavka o postojanju razlike u razinama depresije, anksioznosti i stresa s obzirom na sociodemografska obilježja studenata. Provedeno istraživanje ima nekoliko ograničenja o kojima treba voditi računa u budućim istraživanjima. Prvo ograničenje odnosi se nereprezentativnost uzorka, a s time i na nemogućnost generalizacije rezultata. Naime, u istraživanju je sudjelovao relativno skromni prigodni uzorak, pri čemu je dobiven i nesrazmjer u broju muških i ženskih ispitanika. Također, zaključke istraživanja potrebno je ograničiti s obzirom da je riječ o transverzalnom nacrtu istraživanja, koje je provedeno na početku COVID-19 pandemije, te iz tog razloga nije moguće pratiti promjene u promatranim varijablama i promjene njihovih međusobnih odnosa. Transverzalni nacrt istraživanja, zajedno s ograničenim mogućnostima primijenjenih statističkih analiza, također onemogućuje donošenje zaključka o uzročno posljedičnim vezama između promatranih varijabli. Bez obzira na navedena ograničenja, rezultati ovoga istraživanja imaju važne društvene, zdravstvene i obrazovne implikacije jer upućuju na to da kod trećine ispitanika postoji razina depresije, anksioznosti i/ili stresa koja je iznad normalne. Nepostojanje sociodemografskih razlika u razinama depresije, anksioznosti i stresa govori u prilog činjenici da koronavirus i njegove popratne pojave jednako pogađaju sve društvene slojeve. Iz tog razloga, preventivne mjere i stručne intervencije o načinu nošenja s depresijom, anksioznošću i stresom trebaju obuhvatiti ne samo ranjive grupe, nego sve dionike društva. Osim toga, kako bi se spriječilo širenje osjećaja neizvjesnosti i nesigurnosti, dezinformacija i teorija zavjera, vlasti trebaju konstruirati sveobuhvatan sustav prevencije i intervencije u kriznom razdoblju, s unaprijed postavljenim i transparentnim smjernicama i mjerama ograničenja širenja epidemije.

Literatura

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. The Lancet, 395(10227), 14-20. doi: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8

De Coninck, D., Frissen T., Matthijs K., d'Haenens, L., Lits, G., Champagne-Poirier, O., Carignan, M. E., David M. D., Pignard-Cheynel, N., Salerno, S., i Généreux, M. (2021). Beliefs in Conspiracy Theories and Misinformation About COVID-19: Comparative Perspectives on the Role of Anxiety, Depression and Exposure to and Trust in Information Sources. Frontiers in Psychology, 12, 1-13. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646394

Debowska, A., Horeczy, B., Boduszek, D., i Dolinski, D. (2020). A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland. Psychological Medicine, 1-4. doi: https://doi.org/10.1017/s003329172000392x

Essadek, A., i Rabeyron, T. (2020). Mental health of French students during the Covid-19 pandemic. Journal of Affective Disorders, 277, 392-393. doi: https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.042

Fiorillo, A., i Gorwood, P. (2020). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. European Psychiatry, 63(1), e32, 1-2. doi: https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.35

Fu, W. Wang, C., Zou, L., Guo, Y., Lu, Z., Yan, S., i Mao, J. (2020). Psychological health, sleep quality, and coping styles to stress facing the COVID-19 in Wuhan, China. Translational Psychiatry, 10, 225. doi: https://doi.org/10.1038/s41398-020-00913-3

Gallagher, M. W., i Lopez, S. J. (2009). Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism. The Journal of Positive Psychology, 4(6), 548-556. doi: https://doi.org/10.1080/17439760903157166

Liu, C., i Liu, Y. (2020). Media Exposure and Anxiety during COVID-19: The Mediation Effect of Media Vicarious Traumatization. International journal of environmental research and public health, 17(13), 4720. doi: https://doi.org/10.3390/ijerph17134720

Lovibond, S.H., i Lovibond, P.F. (1995). Manual for the Depression Anxiety & Stress Scales. Psychology Foundation.

Knežević, K. (2021, veljača 25). Prošlo je 12 mjeseci od prvog hrvatskog slučaja. Ovo je naša godina s koronom. Telegram. Preuzeto 3. rujna 2021. s https://www.telegram.hr/politika-kriminal/proslo-je-12-mjeseci-od-prvog-hrvatskog-slucaja-ovo-je-nasa-godina-s-koronom/

Korajlija, A. L., i Jokić-Begić, N. (2020). COVID-19: concerns and behaviours in Croatia. British journal of health psychology, 25(4), 849-855. doi: https://dx.doi.org/10.1111%2Fbjhp.12425

Marčinko, D., Jakovljević, M., Jakšić, N., Bjedov, S. i Mindoljević Drakulić, A. (2020). The importance of psychodynamic approach during COVID-19 pandemic. Psychiatria Danubina, 32(1), 15-21. doi: https://doi.org/10.24869/psyd.2020.15

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., i Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. General Psychiatry, 33(2), e100213. doi: https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213

Reiss, S., Peterson, R. A., Gursky, D. M., i McNally, R. J. (1986). Anxiety sensitivity, anxiety frequency and the prediction of fearfulness. Behaviour Research and Therapy, 24(1), 1-8. https://doi.org/10.1016/0005-7967(86)90143-9

Satici, B., Saricali, M., Satici, S. A., i Griffiths, M. D. (2020). Intolerance of Uncertainty and Mental Wellbeing: Serial Mediation by Rumination and Fear of COVID-19. International Journal of Mental Health and Addiction, 15, 1-12. doi: https://dx.doi.org/10.1007%2Fs11469-020-00305-0

Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., i Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study. Journal of Medical Internet Research, 22(9), e21279. doi: https://doi.org/10.2196/21279

Taylor, S., Landry, C. A., Paluszek, M. M., Fergus, T. A., McKay, D., i Asmundson, G. J. G. (2020). COVID stress syndrome: Concept, structure, and correlates. Depression & Anxiety, 37(8), 706-714. doi: https://doi.org/10.1002/da.23071

Van Bortel, T., Basnayake, A., Wurie, F., Jambai, M., Koroma, A. S., Muana, A. T., Hann, K., Eaton, J., Martin, S. i Nellumsa, L. B. (2016). Psychosocial effects of an Ebola outbreak at individual, community and international levels. Bulletin of the World Health Organization, 94(3), 210-214. doi: https://dx.doi.org/10.2471%2FBLT.15.158543

Verger, P., Combes, J. B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., i Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 44(8), 643-650. doi: https://doi.org/10.1007/s00127-008-0486-y

Vlada Republike Hrvatske. (2021., veljača 25). Prije godinu dana zabilježen prvi slučaj koronavirusa u Hrvatskoj. Koronavirus.hr. Preuzeto 3. rujna 2021. s https://www.koronavirus.hr/prije-godinu-dana-zabiljezen-prvi-slucaj-koronavirusa-u-hrvatskoj/897

The correlates of students depression and anxiety during COVID-19 pandemic: analysis of risk and protective factors

Abstract

This paper is focused on the empirical analysis of an on-line questionnaire implemented with 246 students participants from Croatia during the COVID-19 pandemic lockdown in March and April 2020. The participants were aged from 18-35 years old. The aim of the study was to analyze the relation between the sociodemographic traits, the attitudes and beliefs about the COVID-19 pandemic, anxiety and depression in students. The questionnaire consisted of 6 major parts: 1. socio-demographic measures; 2. media use, interests and confidence; 3. attitudes and beliefs about COVID-19 pandemic; 4. family/ school/ peer relationships; 5. risk behavior; 6. 2 standardised scales on anxiety (Anxiety Sensitivity Index, ASI, Reiss et al, 1986) and depression (Depression Anxiety Stress Scales, DASS; Lovibond & Lovibond, 1995). Results show significant multiple correlations between anxiety or depression, attitudes and beliefs about COVID-19 pandemic.

Keywords:
coronavirus; media; mental health; stress; youth

Stilovi vođenja ravnatelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Marijana Cmrečnjak Majstorić

Sažetak

Istraživanju stilova vođenja i osobina ličnosti ljudi na vodećim pozicijama posvećuje se velika pozornost. Učinkovitost ravnatelja temeljna je pretpostavka za ukupnu uspješnost i razvoj predškolske ustanove. Pri proučavanju teorija o stilovima vođenja može se uočiti da su teorijski pristupi dali vrlo različite odgovore na pitanja poput: što su stilovi vođenja; što s njima postižemo; koji su im temeljni zadaci i; jesu li kriteriji uspješnosti pojedine teorije jednaki, slični ili se potpuno razlikuju jedni od drugih?

Posao ravnatelja predškolske ustanove je vrlo kompleksan i odgovoran, iz čega proizlaze potrebe za posjedovanjem mnogobrojnih vještina, znanja i sposobnosti. Od ravnatelja se očekuje uspješno obavljanje svih datih uloga u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Razvijene interpersonalne (socijalne) vještine, kao kategorija bihevioralnog (ponašajnog) karaktera utječu na stil vođenja i sposobnost ravnatelja za uspješan rad u svom djelokrugu. Budući da se socijalne vještine većinom ostvaruju komunikacijskim putevima, važna je ravnateljeva sposobnost uočavanja vlastitog utjecaja na djelatnike kako bi mogao prepoznati i poticati razvoj njihovih potencijala. Programski ciljevi odgojno-obrazovne ustanove mogu se postići razvijanjem i njegovanjem otvorenog, konzultativnog i participativnog stila vođenja.

Cilj rada je ukazati na različitost, značaj i utjecaj pojedinih stilova vođenja ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te njihov utjecaj na kvalitetan pedagoški razvoj. Odgojno-obrazovne ustanove u kojima je prisutna promjenjivost uloga i konteksta često ravnateljima nameću prilagodbu i redefiniranje stila vođenja kako bi mogli uspješno odgovoriti na sve izazove i očekivanja koje upravljanje predškolskom ustanovom donosi.

Ključne riječi:
interpersonalne vještine, ravnatelj, stilovi vođenja, ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Uvod

Stilovi vođenja i vodstvo kao takvo, neprestano su predmet proučavanja, analize, revidiranja postojećih saznanja, postavljanja novih teza. Staničić (2006, str.244) stil vođenja definira kao karakteristične individualne metode, postupke i tehnike svojstvene (ruko)voditelju u odnosu na ljude i zadatke što ih ostvaruje u radnom procesu ustanove koju vodi, dakle pojam vođenja povezan je sa stilom (Staničić, 1996). Učinkovitost i kvaliteta i uspješnost vođenja su subjektivne

kategorije i zapravo ovise o procjenjivaču. Vođenje je dinamičan, mnogoznačan termin za koji je još 1999. godine Hoff ustvrdila da u literaturi postoji 350 različitih definicija koje pojašnjavaju ponašanje vođe unutar organizacija. Svrha definicija i teorija koje idu uz njih, je otkriti činjenice i njihovu učinkovitost u organizaciji u kojoj egzistiraju i pronaći način na koji se njihova vrijednost može preslikati u organizaciju sličnog ustroja ili djelovanja. Proučavaju međuodnos osobina vođe i stilova vođenja te propituju može li vođa ovisno o svojim karakteristikama mijenjati stil vođenja prema potrebama organizacije, ljudi u njoj i mogu li se stilovi vođenja učiti? Da bi se organizacije održale, rasle, razvijale se i ostvarivale zacrtane ciljeve potrebno im je imati vođu s mnogobrojnim vještinama koji svojim vodstvom jednako vrednuje individualne i kolektivne napore ljudi radi postizanja zajedničkih ciljeva. Dakle vođa se odnosi na pojedinca, a vođenje predstavlja proces (Vidović, Matas i Puljiz, 2009). Bitne osobine pojedinca kao vođe su inteligencija, samopouzdanje, odlučnost, cjelovitost i društvenost (Hitrec, Jurčev i Đaković, 2009). Teško je odvojiti vodstvo od vođe jer su njihova značenja isprepletena i dok govorimo o jednom ujedno mentalno i automatski razmatramo drugo. Stoga nije lako govoriti o vodstvu bez razgovora o vođi. Razmatrajući koncept vodstva dotičemo se i osobe koja taj uspješni ili neuspješni koncept provodi te samim time govorimo i o uspješnom ili neuspješnom vođi tj. vodstvu. Zaključuje se da je potrebno u raspravama o vodstvu i vođi svakako uključiti i raspravu o kvaliteti tog istog vodstva, karakteristikama i osobinama koje pokazuju cijenjeni vođe. S obzirom da se nove vođe pojavljuju svakodnevno kao i njihovi primjeri vođenja mijenjaju se i definicije vođe i vođenja ovisno o tome što u njihovim karakteristikama dolazi u fokus istraživanja kod istraživača doprinoseći konstantnoj mijeni paradigmi i spoznaja. Vođenje je jedna od autonomnih funkcija u ustanovi koja može pridonijeti njezinu boljem ili lošijem funkcioniranju (Staničić, 2006, str. 263). Temeljne zadaće vođe (Southworth, 2010; prema Slunjski, 2018) je usmjerenost na razumijevanje i razvoj ljudi, poticanje procesa (re)dizajniranja ustanove, omogućavanje i poticanje učenja svih zaposlenih, on vodi računa o izgrađivanju vizije i razvoju ustanove u skladu sa njom. Vođa treba biti pozitivan, optimističan i orijentiran na napredak i poboljšanja na svim razinama.

Razvijajuće osobine vođe

Demirtas i Karaca (2020) vođu definiraju kao osobu koja stvarajući viziju mijenja paradigme ljudi, motivira ih i pokreće njihove unutarnje resurse s idejom kako svatko ima nešto (znanje, vještinu, sposobnost) sa čime može pridonijeti zajedničkom cilju (Northause, 2019) što direktno utječe na tijek događaja i rezultate. Stogdill (1974) vođe imenuje agentima promjene, osobama čija djela na druge ljude ostavljaju veći utjecaj od ostalih, dok za vodstvo govori da se ono događa kada jedan član skupine promijeni motivaciju i nadogradi ili utječe na kompetencije drugih u grupi. U DfES (2002) smatraju da vođe trebaju imati dalekosežnu perspektivu, viziju budućnosti kako će njihova organizacija izgledati za tri do pet godina. Vizija je početna točka za strateško mišljenje i planiranje (Vidović, Matas i Puljiz, 2009, str. 24) i kao takva može biti odlična, jer postaje inspiracija. Njeno formuliranje prvi je vitalan korak u procesu planiranja, stoga vođa mora biti optimističan kako bi inspirirao ljude za velika postignuća. Covey (2011) ističe kako je kvalitetno vodstvo jedina prednost među konkurentima i dijeli ga na dvije stavke: na karakter osobe- kakva je ona i na ono što osoba radi odnosno njene kompetencije. Gibson, Ivancevich and Donnelly (2000) gledaju na vodstvo kao proces u kojemu vođa utječe na druge ljude bez prisilnih načina utjecaja kako bi se osobe motivirale za postizanje nekog cilja, dok Bertoci (2009) dodaje da su vođe pojedinci koji motivirajući utječu na druge ljude kako bi oni činili stvari koje inače ne bi mogli bez njegova utjecaja. Sličnog je stava i Slunjski (2019, str. 18) koja iznosi da se umijeće vođenja može iskazivati stupnjem osjetljivosti vođe na individualnu

perspektivu i motivaciju svih djelatnika kako bi zajednički artikulirali viziju u skladu sa planiranim ciljevima. Vođe su vizionari navodi Reinhardt (2004) spremni pokrenuti promjene iz „statusa quo" (Yukl, 2004) u kojem su pojedinci ili organizacije zastali, dakle usmjeravaju pozornost na postizanje prethodno postavljenih ciljeva kroz učinkovito sudjelovanje od strane zaposlenika (Mullins 2004). Uz mnoge odgovornosti vođa ima i etičku odgovornost (Northouse, 2019, str. 44). On se mora pobrinuti za potrebe i brige ljudi za koje je odgovoran. Možemo reći kako je glavni temelj stilova vođenja motivacija koju vođa pruža ljudima u svojoj ustanovi i ona daje pozitivan okvir svim njihovim radnjama i djelovanjima. Motivacijski stil vođe (Rodd, 1994; prema Seme Stojinović i Hitrec, 2014, str. 48) uključuje slijedeće karakteristike: toplinu i fleksibilnost; osjetljivost, kreativnost i ohrabrivanje; poznavanje mogućnosti zaposlenika i svijest o njihovoj predanosti radu; otvorenost za dvosmjernu komunikaciju; uključenost u postizanje ciljeva zaposlenika; kompetentnost za donošenje odluka i rješavanje problema; brzu i pravodobnu povratnu informaciju; podržavanje samovrednovanja zaposlenika i preuzimanje rizika. Motivacija je najfluidnija i najpodložnija djelovanju mnogobrojnih unutarnjih i vanjskih čimbenika (Staničić, 2006) te je umijeće motiviranja zaposlenih u procesu vođenja jedna od poželjnijih osobina vođe. Kako bi motivirao ljude on mora imati u vidu brojne faktore koji su ključni u ostvarivanju osobnih, ali i ciljeva ustanove kao što su: individualne osobine zaposlenih (stavovi, vrijednosti, očekivanja, potrebe, aspiracije, preferencije i sl.) i karakteristike posla što ga pojedinci obavljaju (autonomija u radu, vještine koje su potrebne za rad, raznolikost i sl.). Unapređenje rada u ustanovi smatra Slunjski (2018) je značajno povezano s promicanjem decentraliziranih, demokratskih oblika vođenja.

Uloga ravnatelja u procesima vođenja

Mlinarević (1999) tvrdi da ravnatelj u ulozi vođe ima najveću odgovornost u planiranju, organiziranju, motiviranju i vrednovanju uspješnosti ustanove za rani i predškolski odgoj. Njegova briga je: kultura ustanove Deal (2005), sigurno i uređeno okruženje Teddlie i Springfild (1993), omogućavanje osoblju da sudjeluje u donošenju odluka Conley (1991) i ciljevi ustanove Hallinger i Heck (1996). Staničić pak (2019, str. 204) ističe da se neosporno radi o najkompleksnijoj i najzahtjevnijoj ulozi u radu odgojno-obrazovnih ustanova. Pred ravnatelja su postavljeni mnogi izazovi, a odgovor na njih je posjedovanje raznih kompetencija od kojih su neke urođene, a neke je potrebno stjecati kroz stalna profesionalna usavršavanja navode Hitrec, Jurčev i Đaković, (2009). te dodaju da on treba razvijati povjerenu mu ustanovu povezujući djelatnike i rad, osigurati stručnu podršku, povezivati ustanovu sa vanjskim institucijama, analizirati, koordinirati i evaluirati cjelokupni rad. Resman (2004) ističe kako ravnatelj treba biti odlučan, posjedovati unutarnju snagu, imati povjerenja u sebe, biti odvažan kada su inovacije i budućnost u pitanju. U modelu uspješnog ravnateljskog vodstva Mulford i Johns (2004) identificirali su potrebu za uspješnim, obrazovanim vođama koji će moći razumjeti i učinkovito djelovati na pitanja „zašto" i „kako". Po njima „zašto" se odnosi na razumijevanje, uključivanje i posredovanje u raznolikoj i složenoj ekonomskoj, društvenoj i političkoj strukturi koja utječe na odgojno-obrazovne ustanove, a „kako" se odnosi na vođe i njihovu mudrost i sposobnost stvaranja, stjecanja i korištenja znanja za ostvarivanje ciljeva ustanove u društvenoj zajednici. Kippenberger (2002) također tvrdi da uspješni i obrazovani vođe imaju snažan utjecaj na učinkovitost i razvoj ustanove dok kvalitetno vođenje podrazumijeva i kvalitetne odnose (Slunjski, 2018). U studijama koje su proučavali Day i Leithwood (2007) navodi se da kod uspješnih ravnatelja postoje zajedničke vrijednosti i uvjerenja koja se odražavaju na njihove postupke. Ona uključuju stavove da se ljudi moraju osjećati sretno i cijenjeno kako bi dali sve od sebe te da im treba pružati stalnu i sustavnu podršku usmjeravajući se na ono što je najbolje u ustanovi. Znati mobilizirati postojeće energije ljudi Slunjski (2019)

identificira i ističe kao važan preduvjet uspješnog vođenja ustanove i smatra da je to jedno od važnijih posebnosti umijeća vođe. Vođenje odgojno-obrazovne ustanove interaktivan je, recipročan i razvojni proces koji uključuje mnoge subjekte, od kojih svaki utječe na cjelokupni kontekst ustanove, a također je i pod utjecajem tog konteksta (Mulford, 2007; prema Slunjski, 2018). Uloga ravnatelja kao vođe odgojno-obrazovne ustanove dubinski se mijenja kada se počelo težiti za delegiranjem autoriteta dakle s usmjerenjem da se vođenje podijeli između pojedinaca u organizaciji, a koji bi bili suodgovorni za kvalitetu rada i budući razvoj (Vidović, Matas i Puljiz, 2009). Uspjeh obrazovne ustanove velikim je dijelom uvjetovan uspješnim vođenjem od strane ravnatelja te se otvara pitanje što to određuje ravnatelja kao uspješnog vođu; ili što to više nije sporno kada za nekog ravnatelja tvrdimo kako uspješno vodi svoju ustanovu? Vođenje uspješnih ravnatelja dolazi do izražaja u četiri ključna područja: (a) gradnja vizije i određivanje smjera; (b) razumijevanje ljudi i skrb za njihov profesionalni razvoj; (c) stvaranje poticajnog radnog okružja u funkciji najbolje primjene sposobnosti, predanosti i motivacije zaposlenika; (d) usmjerenost na učenje i poučavanje kroz potporu kvaliteti pedagoškog procesa, kreativnosti i razvojno inovativnih aktivnosti (Staničić, 2019, str. 204). U srcu uspješnog vođenja ustanove za Andreson i Cawsey, 2008; prema Slunjski 2019. leži sposobnost prepoznavanja, izbora, implementacije i ugrađivanja strategija promjena koje su neminovne i stalne. Engleska riječ management (rukovođenje) je nastala od latinske riječi manus (ruka). Koristila se za upravljanje, rukovođenje stvarima međutim ljudi nisu stvari i za njihovo vođenje prikladnija je engleska riječ leadership (vodstvo). Za ljude je prirodnije, smatraju Vidović, Matas i Puljiz (2009), da budu vođeni i motivirani nego rukovođeni. Upravljanje je dakle usredotočeno na strukturu, jer želi osigurati stabilnost i red, dok je vođenje proces koji se odnosi na ideje i obuhvaća utjecaj u radu s ljudima i na ljude.

Tradicionalne i suvremene teorije i modeli stilova vođenja

Različiti teoretičari (Sikavica, Bahtijarević- Šiber,2004; Staničić, 2006; Blanchard, 2007) definiraju stil kao ponašanje vođe kojim pokušava utjecati na rezultate ljudi. Vođenje je vrlo složen i slojevit fenomen za koji nema mjesta bezrezervnim tvrdnjama i generalizacija je veoma otežana bez obzira na uvjerljivost pojedinih teorija i njihove visoke argumentacije pri empirijskim provjerama (Staničić, 2006). Bihevioristi su sredinom dvadesetog stoljeća grupirali različite obrasce ponašanja vođa i označili ih kao stilove i potaknuli sadržajnu analizu zadataka vođenja koja je omogućila usporedbu učinkovitih i neučinkovitih vođa (Slunjski, 2018, str. 12). Bihevioralni pristup odnosi se isključivo na ono što vođe rade i na koji način se ponašaju (Northaus, 2019; Staničić 2006), a ne na njihove karakterne crte. Među najpoznatijom teorijom izdvaja se Likertonov model vodstva u kojemu je ponašanje vođe podijeljeno na dva stila: ponašanje usmjereno na ljude i ponašanje usmjereno na posao (Seme Stojinović, i Hitrec, 2014). On proučava način na koji vođe kombiniraju dva stila za postizanje zadanih ciljeva. Teorija se naslanja na ideju da se na ponašanje može utjecati te se ono može promijeniti i prema tome možemo oblikovati poželjnog, kvalitetnog vođu. Bihevioristi tvrde da je stil vođenja usko povezan sa uspješnošću organizacije, a Likert je jedan od prvih autora koji je takvu misao držao ključnom razvijajući vlastiti model u kojem navodi sedam najvažnijih dimenzija za utvrđivanje stila vođenja: motivacija, interakcija, komunikacija, ciljevi, kontrola, odlučivanje i efekti (Seme Stojinović i Hitrec, 2014). Analizirajući stilove u praksi Likert je došao do zaključka kako su najuspješniji one vođe koje primjenjuju demokratski, participativni, sudjelujući stil, gdje je odlučivanje decentralizirano, odluke se donose na onoj razini na kojoj je najviše znanja i informacija, a zasnovan je na visokim zahtjevima koji potiču pojedinca na angažirano djelovanje. Vođenje koje proizlazi od razine iskazane autoritarnosti i demokratičnosti vođe dijeli se na: autokratski,

dopuštajući (laissez-faire) i demokratski stil koji se danas nazivaju klasičnim, tradicionalnim stilovima. Temelje se na iskazanim i dopuštenim razinama moći koju pojedinac iz pozicije vođe iskazuje prema podređenima. U novijoj literaturi u kojoj se proučavaju vodstvo i vođenje (Seme Stojinović i Hitrec 2014.; Vrcelj, 2018.; Staničić 2006.; 2019) u odgojno-obrazovnim ustanovama, smatra se da su primjereniji i svrsishodniji suvremeni načini vođenja ustanova koji se vežu za odnose, distribuciju odgovornosti i participaciju svih dionika u procesu ostvarivanja zadataka i ciljeva za razliku od tradicionalnih. Suvremeni stilovi vođenja vertikalnu hijerarhiju preoblikuju u horizontalnu suradnju (Buhač, 2017. str. 86) Među suvremene teorije vođenja ubrajaju se transformacijsko i distributivno vođenje te se zadnje desetljeće može primijetiti interes znanstvenika za istraživanje njihovih prednosti, ali i mana kako bi otkrili koliko je uspješna njihova primjena u praksi? U transformacijskom i distributivnom stilu vođenja učinjen je konceptualni pomak od klasičnih stilova koji se temelje na upravljanju, a riječ je o pomaku s upravljanja na vođenje te s individualizma na kolektivizam. Za Slunjski (2018) znači da se dogodila značajna promjena u shvaćanju što je vođenje; što ono predstavlja i kako se u odgojno-obrazovnoj ustanovi ostvaruje? Godine 1978. Burns je u svojoj knjizi *Leadership* prvi puta opisao transformacijskog vođu kao osobu koja podiže razinu svijesti sljedbenika o važnosti rezultata planiranog cilja, ali i ujedno pronalazi način za njegovo postizanje (Vrcelj, 2018) gdje se vođa i sljedbenici uzajamno uzdižu prema višim razinama motivacije i moralnosti (Puzić, 2006). Transformacijski pristup procesu vođenja široko je postavljena perspektiva koja obuhvaća mnoge dimenzije procesa vođenja. On opisuje kako vođe mogu započeti, razvijati i postići značajne promjene u organizaciji u kojoj rade (Hitrec, Jurčev i Đaković, 2009, str. 59). Po definiciji transformacijsko vodstvo je takvo vodstvo u kojem vođe stvaraju izuzetnu motivaciju zaposlenih za izvanredna postignuća u svim područjima prenoseći viziju, entuzijazmom i inspiriranjem da se usmjere na više misije i ideale koji nadilaze njihove neposredne osobne interese, da sagledavaju probleme na nov način, te da imaju samopouzdanje i povjerenje u vlastite sposobnosti i mogućnosti postizanja izuzetnih rezultata i općenito ostvarenja posebne misije (Bahtijarević-Šiber i Sikavica, 2001, str.600) Podređeni u transformacijskom vođenju prema svome nadređenom osjećaju povjerenje, poštovanje, lojalnost i motivirani su više nego su mislili da će biti ističe Yukl (2004). Transformacijskog vođu krase mnoge odlike i možemo ga odrediti kao osobu koja mijenja pojedince i društvene sustave, motivira i povezuje sljedbenike osjećajem zajedništva njegujući kolektivni identitet tvrtke (Penava i Šehić, 2014.; prema Vrcelj, 2018). Potiče pojedinca na izdizanje iznad osobnih interesa za dobrobit ostalih Hitrec, Jurčev i Đaković (2009). U suvremenim organizacijama potrebno je smanjivanje hijerarhije uz ravnomjerniju raspodjelu moći i odgovornosti uz dobrovoljnu sljedbu napominje O'Brien, 2002: prema Slunjski 2019. kako bi se postigla zajednička odgovornost osoba, ali i u kojima postoji spremnost ljudi na promjene Puzić (2006). Distributivno, dijeljeno vođenje kao pojam počeo se spominjati 2000-tih godina kao moguć odgovor na sve veću zahtjevnost u odgovornosti i složenosti vođenja obrazovnih ustanova (Staničić, 2019), no sami pojam prvi put je upotrijebio još davne 1954. godine australski psiholog Gibb iznosi Vrcelj (2018) smatrajući da vođenje ne treba gledati kao monopol pojedinca nego kao zajedničke funkcije među pojedincima.Bilo je logično u hijerarhijskoj vertikali velik broj zadataka podijeliti i prenijeti drugima. Podijeljeno vodstvo po definiciji je proces delegiranja i dijeljenja ovlasti vođe s članovima grupe (Yukl, 2004). To je tip vođenja koji karakterizira participacija i ovlašćivanje zaposlenih, grupno odlučivanje i upravljanje pomoću ciljeva (Bahtijarević-Šiber i Sikavica, 2001). Delegiranje je odluka vođe, napominju Špiljak i Modrić (2009) kojom on određuje koje zadatke će predati članu tima za njegovo izvođenje uz predaju ovlasti kojima djeluje u ime voditelja. Senge (2002), Fullan (2005) i Nivala (1998), slažu se da podijeljeno vodstvo pridonosi većoj uspješnosti ustanova i ima prednost nad tradicionalnim oblicima vođenja. Brojni su razlozi za delegiranje ovlasti i odgovornosti (Preston i Zimmerer,

1978; Yukl i Fu, 1999.; prema Yukil, 2004). Delegiranje otvara mogućnost boljeg upravljanja vremenom u rasporedu preopterećenom dužnostima, jer oslobađa dodatno vrijeme za važnije zadatke i odgovornosti koje sukladno njegovom položaju ne može obaviti nitko osim njega. Harris (2014) u distributivnom vođenju naglasak stavlja na samostalno preuzimanje inicijative prema aktivnostima vođenja gdje su odnosi vođe i sljedbenika u međuovisnosti i njihova znanja i iskustvo isprepliću se i doprinose ostvarivanju cilja. Distributivno vođenje smatraju mnogi autori (Spillane, 2005; Harris, 2005; Gronn 2003; i dr. prema Staničić 2019, str. 211) podrazumijeva povjerenje, suradnju, brigu, poštovanje, otvorenu komunikaciju, podjelu informacija i moći te ohrabrivanje svih članova da participiraju u procesima donošenja odluka. Da bi distributivno vođenje bilo moguće vođa nastoji koordinirati odnose u ustanovi (Southworth, 2010; prema Slunjski, 2018), a socijalni odnosi i socijalne interakcije temelje se na suradnji gdje su sudionici fokusirani na raspravu i planiranje kroz povjerenje i podršku tijekom procesa samog vođenja (Spillane, 2005; 2006.; Harris 2014; Staničić 2019). Dijeljeno vođenje odnosi se na zajedničko odlučivanje (Braš Roth, Markočić, Dekanić i Ružić, 2014; prema Buchberger, 2016), odnosno stilovi vođenja su povezani sa stilovima donošenja odluka (Harriri, Monypenny i Pridesux, 2014; prema Buchberger, 2016), dakle sudionici u odgojno-obrazovnom procesu sudjeluju u donošenju, ali i utječu na donošenje odluka. Yukl (2004, str. 103) je iznio smjernice za prepuštanje i odgovornosti i ovlasti kako bi delegiranje zapravo bilo učinkovito te postiglo rezultat koji je vođa očekivao od podređenih.

Tablica 1. Smjernice za prepuštanje odgovornosti i ovlasti

Što prepustiti:

- Poslove koji podređeni može obaviti bolje
- Poslove koji su hitni, ali ne i jako prioritetni
- Poslove koji su relevantni za karijeru neke podređene osobe
- Poslove prikladne težine
- I ugodne i neugodne poslove
- Poslovi koji nisu središnji za ulogu voditelja

Kako prepustiti:

- Jasno navesti delegirane odgovornosti
- Dati prikladne ovlasti i navesti granice slobodnog odlučivanja
- Odrediti zahtjeve za podnošenje izvještaja
- Provjeriti je li podređeni prihvatio te odgovornosti
- Informirati sve koji to trebaju znati
- Nadzirati napredak na prikladan način
- Osigurati da podređeni dobiva potrebne informacije
- Pružiti potporu i pomoć, ali i izbjegavati oduzimanje ovlasti i odgovornosti
- Pogreške pretvoriti u iskustvo iz kojeg se uči

Za uspješno delegiranje nije dovoljna samo načelno dijeljenje posla i odgovornosti nego ih podređeni, kojemu su one i podijeljene, treba prihvatiti, savjesno i uspješno izvršiti i u tome naravno naći osobnu satisfakciju. Fullan, 2010; prema Slunjski, 2018. smatra da kvalitetan vođa pomaže ljudima u isprobavanju novih stvari kako bi učili iz svojih vlastitih akcija u povoljnim uvjetima što potiče kolektivni osjećaj nad pokrenutim procesima i dodatno ih motivira i povezuje. No isto tako ističe kako postoje i zablude vezane za distributivno vodstvo. Međutim trenutno je mali broj publikacija, pogotovo za područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koje sadrže empirijska istraživanja o takovom vođenju. Torrance je 2013.; prema Slunjski 2018, str. 84. izveo pet zabluda tj. pretpostavki o praksi distributivnog vođenja u obrazovnim ustanovama: (1) svaki djelatnik *može* preuzeti neku ulogu vođenja; (2) svaki djelatnik *želi* neku ulogu vođenja u ustanovi; (3) uloga vođenja od strane djelatnika legitimira se jednostavnim priznavanjem od strane ravnatelja ustanove; (4) distributivno vođenje događa se prirodno; (5) distributivno vođenje je samo po sebi ne problematično. Zapravo takvo vođenje zahtjeva komunikaciju, sustavno praćenje i promišljanje uz temeljito planiranje. Važno je jačati obilježja distributivnog vođenja u obrazovnim ustanovama, ali nikako na način da se ne obrati pozornost na kontekst i kontekstualna obilježja pojedine ustanove upozorava Buchberger (2016), jer ono što vrijedi za jednu ustanovu ne mora značiti da će vrijediti i funkcionirati u drugoj. Distributivno vođenje predstavlja razvojni proces za čije je postizanje potrebno uložiti napor i vrijeme, iznova traži propitivanje različitih fragmenata u kontekstu vođenja i način na koji ti fragmenti utječu na vođenje. Načelno ono zahtjeva otvoreni dijalog svih dionika uz podrobnu analizu mogućnosti, znanja, ali i slabosti u kontekstu u kojemu se događa. Zajedničko razumijevanje svih čimbenika implicira da se takav model vođenja treba oslanjati na izgradnju odnosa u „su-vođenju" temeljenih na njihovim postojećim znanjima, ali i međusobnom povjerenju (Slunjski, 2018).

Zaključak

Vođenje i stilovi vođenja evoluiraju. Dobre vođe su nadahnjujući subjekti u stalnoj i neprestanoj nadogradnji svojih kompetencija i vještina kako bi mogli pružiti kvalitetan odgovor današnjim izazovima u organizaciji koju vode. Pozitivan vođa može izgraditi sjajnu kulturu ustanove, ujediniti je i učiniti jačom pri suočavanju sa problemima, razviti povezan i predan tim i postizati izvrsnost i vrhunske rezultate. Sve se svodi na interakciju ljudi s ljudima i ona mora biti promišljena i usmjerena ka kvaliteti odnosa. Prepoznavanje i uspješan razvoj potencijala ljudi koje vodi, bitna je karakteristika svakog vođe. Staničić (2006) ističe da su temeljna uporišta vođenja: komunikacija, motivacija, rješavanje sukoba, timski rad i stil rada. Slunjski (2018) navodi da se kvalitetno vođenje temelji na znanju i mudrosti vođe, a nikako ne na njegovoj poziciji i formalnoj moći. Iza svake dobre i kvalitetne odgojno-obrazovne ustanove stoji uspješan ravnatelj (Mušanović, 1999) koji učinkovito promišlja osobni profesionalni razvoj, ali i profesionalni razvoj svih povjerenih mu djelatnika. Vođenje (Goddard, 2003; prema Slunjski 2018,) nije statična kategorija i ne može ga se izdvojiti iz konteksta u kojem se odvija. Zbog toga ono ne može biti striktno propisano i iz toga proizlazi različitost koja je vidljiva u mnogobrojnim stilovima vođenja i pristupu samom vođenju. Vođenje je, dakle, promjenjiva kategorija i stalno se razvijaju novi modeli pronalazeći put novim pristupima mjerljivosti njegove kvalitete u pojedinoj ustanovi. Stoga novine u vođenju iziskuju i nove pristupe te stjecanje dodatnih vještina i kompetencija što implicira zahtjevnost, sustavno praćenje novih znanstvenih spoznaja, te učestalo objektivno revidiranje uloge samoga vođe u svrhu budućeg kvalitetnog razvoja ustanove s povjerenim mu zaposlenicima. Budućnost je zapravo nepredvidiva te se procesi vođenja ne mogu predvidjeti stoga vođa od mnogih odlika treba posjedovati i osobinu rješavanja problema pri suočavanju

sa nepoznatim, ali i saznanje da je znanje koje posjeduje uvijek nedostatno, a proces vlastitog učenja nikada završen (Fullan, 2011; prema Slunjski 2018). Participativan i distributivan stil vođenja važan je u svakoj ustanovi no što se događa unutar nje kada on izostane? Razvija li se ta ustanova uopće, stagnira li ili pak nazaduje? Stil vođenja nije nešto sa čime se čovjek rađa nego se on gradi i revidira kada je pojedinac u ulozi vođe. Svijest o postojanju različitih stilova, njihovoj učinkovitosti u praksi te značaj odabiranja prihvatljivog stila vođenja, važan je segment u građenju jedne ustanove i njenom pedagoškom razvoju. Pojedinac u ulozi vođe voli misliti da je njegov koncept vođenja uspješan, a samim tim i on kao vođa, no je li tome tako svjedoče ljudi koji pod tim konceptom rade. Zapravo jedna od najvažnijih karakteristika vođe jest njegova mogućnost objektivne, dubinske analize svojih postupaka, odbacivanje onih manje kvalitetnih te temeljit rad na onim učinkovitim u smjeru kvalitetnog oblikovanja uspješnog stila vođenja i ostvarivanja programskih ciljeva odgojno-obrazovne ustanove.

Literatura:

Bahtijarević-Šiber, F. i Sikavica, P. (2001). Leksikon menadžmenta. Zagreb. Masmedia.

Bertoci, David I. (2009). Leadership in Organizations There Is a Difference between Leaders and Manager, University press of America,INC. Lanham, Boulder , New York, Toronto, Plymouth, UK

Day, C., Leithwood, K. (2007). Successful Principal leadership in times of change, An international perspective, Springer, The Nederlands

Blanchard, K.I. (2007). The Heart of a Leader. Colorado Springs: David. C. Cook:

Buhač, Lj. (2017). Utjecaj stilova vođenja na pedagoški menadžment škole. Acta Iadertina. 81-98

Buchberger, I. (2016). Školsko vođenje i učinkovita škola. Napredak 157(1-2): 165-186.

Deal, T. (2005). Poetical and political leadership. In B. Davies (Ed.), The essentials of school leadership (pp. 110–121). Thousand Oaks, CA: Sage.

Demirtas, O., Karaca, M. (2020). A Handbook of Leadership Styles, Cambridge Scholars Publishing, UK.

Conley, S. (1991). Review of research on teacher participation in school decision making. In G. Grant (Ed.), Review of research in education 17. Washinton, DC: American Education Research Association.

Covey, Stephen R. (2011). The Seven Habits of Highly Effective People, Franklin Covey Co.

DfES (Department for Education and Skills) (2002). Developing Management Skills, Nottingham: DfES.

Fullan, M. (2005). Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action. London: Sage Publications.

Gibson, James L., Ivancevich,John M. i James H. Donnelly Jr, James H. (200). Organizations: Behavior, Structure, Processes, 10th, Boston: Irwin McGraw Hill.

Hallinger, P., Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. Educational Administration Quarterly, 32(1), 5–44.

Harris, A. (2014). Distributed leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potencial.

Thousand Oaks: Corwin, A SAGE Company

Hitrec, S., Jurčev, A., Đaković, O. (2009). Vođenje odgojno-obrazovnih ustanova, Ravnatelj škole- upravljanje- vođenje: Zbornik radova: Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb. 41-65.

Hoff K. S. (1999). Leaders and managers: Essential skills required within higher education, Higher Education 38, (str. 311–331)

Kippenberger, T. (2002). Leadership styles, Capstone Publishing, UK.

Mlinarević, V. (1999). Pretpostavke kvalitetnog sustava predškolskog odgoja. Kvalitetno djelovati - dobro se osjećati: zbornik radova. Pribavljeno 25.8.2021. http://bib.irb.hr/datoteka/ 505979. Postavke_kvalitetnog_sustava_predškolskog_odgoja1.pdf

Mulford, B., & Johns, S. (2004). Successful school leadership. Leading & Managing, 10(1), 45–76

Mušanović, M. (1993).Kritika koncepcijecjelovitog upravljanja kvalitetom u odgoju i obrazovanju. U: Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci: 243-250.

Mullins, L. (2004) Management and organisational behavior. New Jersey: Pearson Higher Education FT Prentice Hall

Nivala, V. (1998). Theoretical Perspectives on Educational leadership. U: Towards Understanding Leadership in Early Childhood Context-Cros-cultural Perspectives: 13-23

Northouse, P.G. (2019) Leadership: Theory and Practice. Eighth edition, London: SAGE Publications, Inc.

Puzić, S.(2006) Decentralizacija kurikuluma i jačanje autonomije škola- Uloga ravnatelja: Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj- različite perspektive: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.

Reinhardt , A. C. (2004). Discourse on the transformational leader meta-narrative or finding the right person for the job . Advances in Nursing Science , 27 (1), 21 – 31

Resman, M. (2004). Transformacija vođenja i transformacija školskog savjetodavnog rada. Napredak 145 (3). Zagreb. HPKZ. 292-304

Senge, P. (2002). Peta disciplina u praksi. Zagreb: Mozaik knjiga

Sikavica, P, Bahtijarević-Šiber, F. (2004). Menadžment. Zagreb.: Masmedia

Slunjski, S. (2018). Izvan okvira 3, Vođenje: prema kulturi promjene, Element, Zagreb.

Slunjski, E. i suradnici (2019). Izvan okvira 4, Mudrost vođenja: prikaz istraživanja i alati razvoja prakse vođenja, Element, Zagrab.

Spillane, J.P. (2005). Distributet Leadership, The Educational Forum, 69(2), 143-150.

Spilane, J.P. (2006). Distributed Leadership, San Francisco: Jossey-Bass

Staničić, S. (1996). Djelotvorno vođenje škole- uvjet njezina razvoja. U. Pedagogija i hrvatsko školstvo- jučer i danas za sutra (zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga). Zagreb. Hrvatski pedagoško- književni zbor. 187-193

Staničić, S. (2006). Menadžment u obrazovanju, Rijeka: vlastita naklada.

Staničić, S. (2019). Menadžment i razvoj, Kako najbolji ravnatelji vode školu?, Školski priručnik 2019./2020.: 200-215). Znamen, Zagreb.

Stogdill, Rajph. M. (1974). Handbook of Leadership, New York: Free Press:43–44)

Špiljak, B., Modrić, Ž. (2009).). Strateški menadžment u školstvu: Vođenje odgojno-obrazovnih ustanova, Ravnatelj škole- upravljanje- vođenje: Zbornik radova: Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb. 122-141.

Teddlie, C., Stringfield, S. (1993). Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects. New York: Teachers College Press.

Yukl, G. (2004). Rukovođenje u organizacijama, Naklada Slap.

Vidović, B., Matas, V., Puljiz, M. (2009). Strateški menadžment u školstvu: Vođenje odgojno-obrazovnih ustanova, Ravnatelj škole- upravljanje- vođenje: Zbornik radova: Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb. 12-40.

Vrcelj, S. (2018). Što školu čini školom: teorijski pristupi, koncepti i trendovi. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Principals' leadership styles in early and preschool education institutions

Abstract

Great attention is paid to the research of leadership styles and personality traits of people in leading positions. Effective principals are a fundamental prerequisite for the overall success and development of a preschool institution. When observing the theories of leadership styles, it can be noticed that they provide different answers to questions such as: what are leadership styles; what do they achieve; what is their primary purpose and are success criteria of each theory equal, similar or completely different?

The job of a preschool principal is very complex and responsible and therefore requires the principal to possess various skills, knowledge and abilities. The principal is expected to successfully perform all the assigned roles. Developed interpersonal (social) skills, which are a behavioral character trait, affect the leadership style and principal`s ability to be successful in his working environment. Social skills are realized mostly trough communication, so it is important that the principal has the ability to notice his own influence on his employees, in educational institution can be achieved by developing and nurturing an open, consultative and participative leadership style.

The aim of this paper is to point out the diversity, importance and impact of certain leadership styles in early and preschool education institutions and their impact on quality pedagogical development. Educational institutions with constant variability of roles and contexts often require principals to adapt and redefine their leadership style so they can successfully respond to all the changes and expectations that preschool management brings.

Keywords:
interpersonal skills, principal, leadership styles, instititution for early and preschool education

Cjeloživotno učenje kao ključna sastavnica uspjeha modernog čovjeka

Sara Dodiković
Sanela Mandić Vidaković
Tea Čarapović

Sažetak

Cilj rada je objasniti značaj procesa cjeloživotnog obrazovanja i učenja, kao ključne komponente uspjeha suvremenog čovjeka i održavanja kvalitetnog načina života. Uvodni dio rada objašnjava što cjeloživotno obrazovanje znači za našu današnjicu i razvoj suvremenog društva te zbog čega je nastala potreba za istim. U školama u kojima je nastava usmjerena na učenika ističe se potreba za oblicima i formalnog i neformalnog učenja kao cjeloživotnog obrazovanja te će se stoga nastojati objasniti razlike između formalnog, neformalnog i informanog obrazovanja te značajna uloga e-učenja u provođenju istih. Ističe se sve zastupljenije e-učenje koje je u odgojno-obrazovnim institucijama prisutno od najranijih početaka formalnog obrazovanja, kao i u daljnjim primjerima neformalnog i informalnog obrazovanja koje se proteže kroz proces cjeloživotnog obrazovanja. E-učenje postalo je jedna od glavnih sastavnica cjeloživotnog obrazovanja i jedan od ključnih razloga za kontinuirano unapređenje znanja jer sam proces više nije dovoljan za uspješno funkcioniranje u razvijenom društvu. Pregledom različitih istraživanja, osim teorijskih spoznaja, bit će istaknuti i rezultati istih kao najbolji pokazatelj uloge e-učenja za odgojno-obrazovni proces i cjeloživotno učenje.

Ključne riječi:
cjeloživotno učenje; e-učenje; obrazovanje odraslih; odgojno-obrazovna ustanova; osposobljavanje

Uvod

Znanje je glavni pokretač razvoja društvenog i gospodarskog života te utječe na potrebu za cjeloživotnim obrazovanjem i učenjem s ciljem unapređivanja postojećih znanja, stjecanja novih vještina i sposobnosti kako bi se odgovorilo zahtjevima tržištu rada. Zahvaljujući informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, društvo znanja, kojemu se teži, nalazi se u progresivnom napretku čemu pridonosi i veliki interes radno aktivnih osoba za uključivanje u programe cjeloživotnog obrazovanja i učenja (Pauković, 2018). Koncept cjeloživotnog obrazovanja postavlja važan zadatak za ostvarenje društva temeljenog na znanju jer predstavlja osnovu za proširenje nečije profesionalne kvalifikacije, poboljšava inovativnost i produktivnost rada. Oni pak nesumnjivo pružaju veću konkurentnost gospodarstva i daju priliku za fleksibilno prilagođavanje stvarnosti koja se mijenja. Suvremeni koncept cjeloživotnog obrazovanja može se ostvariti i u formalnom i u neformalnom sustavu: u obrazovnim institucijama, sveučilištima, ali i na poslu, u društvenim

skupinama i kao samoobrazovanje u kući. Suvremeni pogled na cjeloživotno obrazovanje vuče korijene iz stalnog obrazovanja. Koncept cjeloživotnog obrazovanja i učenja pojavio se prvi put, šezdesetih godina prošlog stoljeća kao odgovor na problem neusklađenosti između obrazovanja mladih i odraslih što je rezultiralo razvojem teorije cjeloživotnog obrazovanja i učenja (Pauković, 2018).

Cjeloživotno obrazovanje

Pod pojmom cjeloživotnog obrazovanja često se misli samo na obrazovanje odraslih, što nije točno. Pojam cjeloživotnog obrazovanja mnogo je kompleksniji i podrazumijeva, kao što i sam naziv govori, cjeloživotno obrazovanje i osposobljavanje čovjeka kroz različita životna razdoblja. „Razvoj koncepta obrazovanja odraslih bitno je pridonio formiranju koncepta cjeloživotnog obrazovanja." (Jarvis, 1983 u Pastuović, 2008, str. 254) Današnje tržište rada traži cjeloživotne učenike, osobe koje preuzimaju odgovornost za svoj napredak i spremne su uložiti vrijeme i trud u kontinuirani proces učenja. Povećanje ulaganja u ljudski kapital, odnosno u obrazovanje jedan je od glavnih prioriteta ekonomske politike razvijenih zemalja. Ljudski kapital uobičajeno se aproksimira s prosječnom razinom kvalificiranosti, odnosno obrazovanosti stanovništva (Babić, 2004 u Jukić i Ringel 2013, str. 25). Pojavom tehnologije i razvojem društva nastala je i razvila se potreba za kontinuiranim obrazovanjem i usavršavanjem kako bi se mogle pratiti potrebe tržišta. Potreba za kontinuiranim obrazovanjem pojavila se kada je prepoznata važnost znanja. U uvodu u Edukologiju, dr. Nikola Pastuović navodi kako se danas bogatom smatra zemlja koja ima kvalitetan ljudski potencijal i optimalno ga iskorištava, a ne ona koja je bogata samo prirodnim izvorima i novčanim kapitalom. To, uostalom, potvrđuje uspon država siromašnih plodnom zemljom, energijom i sirovinama poput skandinavskih zemalja, Švicarske, Japana i ostalih dalekoistočnih „tigrova". (Pastuović, Edukologija) Potrebu za stalnim usavršavanjem i razvijanjem novih vještima i napredovanjem u poslu ljudi sve ozbiljnije shvaćaju. Poslodavci su primijetili sve veću potražnju za poslovima sa smanjenim radnim vremenom ne samo zbog obiteljskih razloga, nego i zbog želje za nastavkom obrazovanja. (Memorandum, 2000)

Zapošljivost (engl. employability, njem. Vermittlungsfähigkeit, Arbeitsfähigkeit) jest stalna konkurentnost pojedinca na tržištu rada s obzirom na potrebna znanja, vještine i sposobnosti koje se traže. Riječ je o potrebi da se stalno zaposlenje zamijeni stalnim razvojem i osiguranjem najnovijih znanja i vještina koje tržište rada zahtijeva, tj. stalnom zapošljivošću. Odgovornost u tome imaju i organizacija i pojedinac (Fikreta Bahtijarević-Šiber, Pere Sikavica, 2001. u Sudarić 2012, str. 73). U svijetu gdje je učenje cjeloživotni proces, a usavršavanje kroz radni vijek imperativ, sve češće možemo svjedočiti činjenici da se osobe srednje ili starije životne dobi upisuju na fakultet, informatički tečaj, tečaj stranih jezika ili se obrazuju na neki drugi način jer je opcija sve više. „Cjeloživotno učenje je višenamjenski proces usvajanja znanja koji se odvija na stalnoj osnovi s ciljem unapređivanja znanja, vještina i stručnosti." (Memorandum, 2000) Ulaže se u obrazovanje postojećeg kadra, a razvoj novih tehnologija i promjena potreba na tržištu rada ne dopušta da se postojeće generacije opuste ili prepuste novima, jer je radni vijek stanovništva predugačak da bi s tim promjenama, bez procesa cjeloživotnog obrazovanja i usavršavanja, mogao ići u korak. „Činjenica da europsko stanovništvo naglo stari znači da se potreba za novim znanjima i vještinama ne može osloniti uglavnom na tek pridošle na tržište radne snage, kao što je to ranije bilo moguće, jer će mladih ljudi biti premalo, a brzina promjena u tehnologiji sve veća, što se posebno odnosi na ubrzani razvoj digitalne ekonomije." (Memorandum, 2000) Obrazovanje je danas prepoznato kao temelj razvoja i uspjeha društva. Znanje, uz kvalitetno obrazovanje,

temelj je uspjeha kompletnog društva, a poduzetništvo predstavlja jednu od glavnih političkih, ekonomskih i općedruštvenih tema te potiče razvoj ekonomija diljem svijeta, ali i povećava opći društveni, kulturni i socijalni napredak. Cjeloživotno učenje vodi prema rastu i zapošljavanju te svakome daje priliku da se uključi u društvo (Sudarić, 2012, str. 72).

Cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje

Naziv ponekad može zbuniti, pa stoga mnogi ne znaju što točno koristiti, i radi li se o obrazovanju ili učenju. Pojmovi su usko povezani. „Naziv „cjeloživotno obrazovanje" (lifelong education), odnosno „cjeloživotno učenje" (lifelong learning), pojavio se u Engleskoj u dvadesetim godinama prošlog stoljeća. Koncept cjeloživotnog obrazovanja, odnosno učenja, potaknut je razvojem ideje i prakse obrazovanja odraslih u industrijski razvijenim zemljama Zapada kao što su Engleska, Njemačka i skandinavske zemlje." (Pastuović, 2008) Cjeloživotno obrazovanje postaje je sve češće upravo nakon Drugog svjetskog rata. Termin cjeloživotno obrazovanje prihvaćen je na UNESCO-vim međunarodnim konferencijama o obrazovanju odraslih 1960. i 1965. godine (Pastuović, 2008). Vijeće Europe i Europski parlament 1996. godinu proglasili su Godinom cjeloživotnog učenja, a od tada se terminologija cjeloživotnog učenja postupno uvodi u glavne smjernice europskih politika (Ljubić Klemše, 2017). Možemo reći da kada govorimo o obrazovanju, naziv dobiva širi koncept i odnosi se i na proces učenja i na proces poučavanja, dok cjeloživotno učenje podrazumijeva i odnosi se na osobu koja uči. Obrazovanje se određuje kao sloboda, mogućnost i sposobnost uobličavanja sebe u procesu postajanja čovjekom pri čemu sam mijenja okolnosti koje su mu uvjetovane povijesno i kulturno (Bognar, 1999 u Jukić i Ringel 2013, str. 25,26) Prema Coombs (1968) školski je sustav neprikladan za zadovoljavanje obrazovnih potreba koje su nastale promjenama u politici i gospodarstvu. Termin cjeloživotno učenje pojavio se kasnije i ima gotovo isto značenje kao i cjeloživotno obrazovanje. Njime se želi naglasiti potreba premještanja težišta edukativnog procesa s programa i učitelja na osobu koja uči (jer se učenje odvija u učeniku) i samoupravljivost odraslih u procesu učenja. (Pastuović, 2008) Uz cjeloživotno učenje vežemo osobni razvoj i zadovoljstvo, društvenu uključenost, aktivno građanstvo i zapošljivost. Ono obuhvaća spontano, nenamjerno i neorganizirano stjecanje znanja (Tjedan cjeloživotnog učenja). Učenje i poučavanje ne ograničava se više samo na učionicu, učiti se može bilo gdje i bilo kada. Prema Pastuović (2008) cjeloživotno je učenje fleksibilan sustav oblika učenja koji omogućuje razvijanje i stjecanje kompetencija koje su potrebne za život. Prema Maslowu, čovjekova je potreba za znanjem temeljna, a obzirom na to ljudi su cjeloživotni učenici (Jarvis, 2004 u Jukić i Ringel 2013, str. 26) Pojam cjeloživotnog obrazovanja dosta je širok jer, kao što i sam naziv govori, obuhvaća proces obrazovanja kroz sve životne etape, stoga je podijeljeno na tri razine: formalno, neformalno i informalno.

Formalno obrazovanje

Formalno obrazovanje onaj je dio cjeloživotnog obrazovanja koji će većina ljudi poistovjetiti s obrazovanjem općenito. „Formalno obrazovanje ili školovanje naviše je organizirani oblik učenja. Organizirano je od obrazovne institucije i rezultira priznatim certifikatom (diplomom) kojom se priznaje određeni stupanj obrazovanja. Obično započinje u dobi od pet do sedam godina, a traje od dvadeset ili dvadeset pet godina u punom radnom vremenu (full-time)" (Pastuović, 2008) Ovaj oblik obrazovanja započinje već u najranijoj dobi, a njegov završetak ovisi o tome za koji

oblik obrazovanja se učenik odluči. (2) Formalno obrazovanje odraslih označava djelatnost koja se izvodi u institucionalnim i javno verificiranim oblicima obrazovanja radi stjecanja stručnog znanja, vještina i sposobnosti. (3) Formalno obrazovanje odraslih obuhvaća: osnovno školovanje odraslih, srednjoškolsko obrazovanje odraslih; stjecanje srednje školske ili stručne spreme, niže stručne spreme, prekvalifikacije, osposobljavanje i usavršavanje, visoko obrazovanje. (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007; članak 3)

Neformalno obrazovanje

Neformalno obrazovanje obuhvaća učenike od najranije do odrasle dobi. „Neformalno obrazovanje je svaki tip organiziranog učenja što ne vodi priznatom certifikatu, odnosno diplomi kojom se priznaje određeni stupanj obrazovanja." (Pastuović, 2008) Najčešće se radi o raznim tečajevima ili nekim drugim aktivnostima koje nisu organizirane kao primarni način stjecanja određene kvalifikacije, već dodatno znanje koje može biti od pomoći. „Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja iz 2000. o neformalnom obrazovanju kaže kako je ono sustavna organizirana obrazovna aktivnost koja se može provoditi u školama i neškolskim organizacijama i uključuje osobe svih dobnih skupina, od djece do osoba treće životne dobi. Završetak nekog oblika neformalnog obrazovanja može rezultirati potvrdom o uspješno završenom obliku neformalnog obrazovanja, ali se njome ne stječe neki stupanj stručne spreme." (Pastuović, 2008) Provodi se u obliku konferencija, seminara, tečaja, simpozija te na brojne druge načine. Potpora je osigurana svakoj osobi koja uči na taj način. Neformalno obrazovanje obično služi kao dodatno usavršavanje, unapređenje postojećeg znanja, kada želimo biti u korak s vremenom u određenoj struci ili pak kao jedan od načina kvalitetnog provođenja slobodnog vremena.

Informalno obrazovanje

Informalno obrazovanje takav je vid obrazovanja koje prije možemo poistovjetiti s učenjem nego s obrazovanjem. Razlog je jer ono stavlja naglasak na učenje i učenika. „Informalno obrazovanje je namjerno učenje bez izvanjske potpore (samoobrazovanje). Informalno obrazovanje je oblik namjernog učenja koje je manje organizirano od neformalnog obrazovanja." (Pastuović, 2008) Učenik se sam organizira i o njemu ovisi hoće li koristiti pomoć ili će cijeli proces informalnog obrazovanja odraditi sam. „Oko pedeset posto obrazovanja se odvija izvan škole, a vrijednosti, stavovi i navike se tijekom djetinjstva uče pretežito odgojem, a u odraslosti iskustveno (informalno) (Dohmen, 1996 u Pastuović, 2006) No, ipak ne smijemo poistovjetiti pojmove informalnog i iskustvenog učenja, jer oni ipak nisu sinonimi. Informalno ne mora nužno značiti da učenik uči iskustvom, nego da jednostavno sam organizira svjesni i namjerni proces učenja.

Nenamjerno ili iskustveno učenje

Nenamjerno ili iskustveno učenje zajedničko je svima, a proces nikada ne staje. „Zbiva se u različitim životnim ulogama; ulozi učenika, ranoj, obiteljskoj/roditeljskoj, političkoj, rekreativnoj, ratnoj i dr. najčešće je nesvjesno. Uči se radeći i prolazeći kroz različite životne situacije zadovoljavanjem različitih ekonomskih, socijalnih i samoostvarujućih motiva." (Pastuović,

2008) Ne smijemo zanemariti niti jednu životnu ulogu ni situaciju, jer je svaka od njih prostor za stjecanje iskustva, odnosno iz svake od uloga ili iz svakog procesa može se nenamjerno naučiti nešto novo. Često se učenje odvija nesvjesno, pa stoga niti ne slutimo kako smo nešto novo naučili. Nenamjernim ili iskustvenim učenjem ne možemo zamijeniti formalno, neformalno ili informalno obrazovanje. Jedan proces ne isključuje drugi, i stoga je svaka od navedenih vrsta obrazovanja važna komponenta sama za sebe. Kada ih spojimo i primijenimo, dobijemo kompletno obrazovanu osobu u svakom životnom razdoblju. Nenamjerno ili iskustveno učenje je učenje s kojim započinjemo i završavamo životni vijek, svaka ugodna isto kao i neugodna žitovtna situacija dio je procesa iskustvenog učenja.

Obrazovanje odraslih

Kada spomenemo proces cjeloživotnog učenja, on se najčešće poistovjećuje s obrazovanjem odraslih, isto tako i kada spomenemo obrazovanje odraslih najčešće mislimo na neformalno i informalno obrazovanje. U nekim slučajevima to jest točno, kao što je to primjerice slučaj kod obrazovanih ljudi koji žele steći dodatna znanja i kvalifikacije. „Cjeloživotno učenje zahtijeva da se obrazovanje sagleda u njegovom totalitetu. Ono pokriva formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja i pokušava integrirati i artikulirati sve strukture i faze obrazovanja duž vertikalne i horizontalne dimenzije. Ono je također karakteristično po svojoj fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja, načina učenja i stoga zahtijeva samoupravljivo učenje, dijeleći nečije prosvjetljenje s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja, (Dave, 1976, str. 3536 u Pastuović, 2008) Danas je znanje jedna od osnovnih poluga razvoja ekonomije i gospodarstva, ali i cjelokupnog društva. Upravljati znanjem znači aktivno oblikovati i kreirati kompletno okruženje. Znanje i obrazovanje, polazeći od globalizacijskih kriterija, imperativ su u razvoju ljudskih potencijala. (Sudarić, 2012, str. 72) Već je spomenuto kako završetkom formalnog obrazovanja proces nije završen. U razvijenom društvu osoba se mora stalno razvijati i stoga je naknadno, neformalno i informalno obrazovanje ključno i jedino tako možemo ići u korak s vremenom i kojem živimo i radimo. „Više od svega, sustavi obrazovanja i usavršavanja moraju se prilagoditi novoj stvarnosti 21. stoljeća i cjeloživotno učenje glavni je način za razvoj građanstva, društvene povezanosti i zapošljivosti.“ (Memorandum, 2000)

Koliko je obrazovanje nastavnika i ostalih stručnjaka važno, govori nam primjerice slučaj nastavnika koji je diplomirao prije primjerice deset godina i danas je u trideset petoj godini života i svake godine podučava sve mlađu generaciju učenika. Bez stalnog usavršavanja i usvajanja novih znanja, učenici će slušati aktualnosti od prije deset godina, što i nije najgori slučaj. Kada je nastavnik koji se ne usavršava kroz proces cjeloživotnog obrazovanja na kraju radnog vijeka, učenici slušaju aktualnosti od prije četrdeset godina za koje možemo sa sigurnošću tvrditi kako nemaju nikakvu svrhu. Tek kada uzmemo primjer iz stvarnoga života zaista se zapitamo što bi se dogodilo kada bi proces obrazovanja i učenja završio završetkom formalnog obrazovanja. Kao što je cjeloživotno obrazovanje važno u školstvu, ono je važno i za brojna druga područja. Odvjetnici, inženjeri, liječnici, geolozi, nastavnici, direktori i računalni programeri već pet godina poslije fakulteta postaju “zastarjeli” ako ne obnavljaju svoja znanja (Mujić, 2007).

Cjeloživotno obrazovanje nastavnika

U današnje vrijeme kada se tehnologija sve više razvija, a mogućnost korištenja interneta dostupna je svima, samoobrazovanje je sve češći način učenja. Svatko brzo pronalazi sadržaje koji ga zanimaju bez obzira gdje se nalazio u tome trenutku. Mobilni uređaji ne služe više isključivo za komunikaciju nego se mogu iskoristiti i kao sredstvo podučavanja i komunikacije unutar razreda. U hrvatske se škole uvode tableti, a učitelji svakodnevno koriste računalo u sklopu nastave te tijekom pripremanja iste.

Obrazovni se proces u Hrvatskoj mijenja te se s modela primanja informacija prelazi na model učenja iskustvom i stvaranjem. Kako bi se taj prijelaz što kvalitetnije ostvario, učitelji su se obvezni obrazovati tijekom cijeloga života. Kvalitetan učitelj visoko je motiviran za učenje i usavršavanje tijekom života. Vizek Vidović (2005) zaključuje da ukoliko učitelji žele učinkovito odgovoriti zahtjevima koji se stavljaju pred njih, moraju biti spremni na cjeloživotno učenje i usavršavanje. Jedan od razloga je taj što su upravo učitelji odgovorni za stvaranje samostalnih učenika s potrebom za ulaganje u vlastiti rast i razvoj. Ujedno su odgovorni i za poticanje motivacije kod učenika za cjeloživotnim učenjem. Od učitelja se zahtijeva sustavan razvoj stručnih kompetencija kojima će biti spreman odgovoriti na izazove modernog doba. Dodatna usavršavanja i izobrazbe mogu utjecati na kreativnost učitelja, a ona dalje utječe na kreativnost samih učenika. Cjeloživotno obrazovanje nastavnika u osnovnim i srednjim školama potrebno je provoditi tijekom cijelog radnog vijeka jer se tijekom početnog obrazovanja ne mogu naučiti specifične vještine i znanja za buduća radna mjesta (Pastuović, 1999).

Vrlo je bitan i način školovanja budućih učitelja. Veliko značenje ima proces permanentne edukacije učitelja pri čemu su naročito značajne zajednice učenja. Zajednice učenja grupe su udruženih osoba koje u dužem vremenskom razdoblju svojevoljno surađuju sa ciljem osobnog učenja, unapređivanja prakse, kritičkog promišljanja i stvaranja zajedničke vizije (Bognar, Bognar, 2007). Pojavljuju se krajem prošlog stoljeća u SAD-u, a preteča su današnjim forumima, društvenim mrežama i mrežnim platformama za učenje. Današnje poimanje odgoja i obrazovanja od odgojno-obrazovnih djelatnika zahtijeva širok raspon znanja, vještina i sposobnosti kojima će biti ukorak s najnovijim znanstvenim spoznajama. Ostvarivanje suvremene uloge učitelja i nastavnika podrazumijeva potrebu cjeloživotnog učenja i obrazovanja, pri čemu se mrežni tečajevi ističu kao moderni medijski izvori učenja. Mrežni tečaj, u odnosu na druge tradicionalne oblike učenja, omogućava stjecanje znanja i vještina u vremenu i mjestu prilagođenom korisniku. On pružaju alternativnu mogućnost praćenja ubrzanog razvoja tehnologije i znanosti. Anderson i Elloumi (2004) ističu kako je mrežno učenje sastavni dio obrazovnoga sustava, ono donosi moderne tehnologije u obrazovanje te predstavlja njegov iskorak unaprjeđenju. Prema Sun i suradnicima (2008) mrežno učenje olakšava i omogućuje veću individualizaciju sadržaja. Siemens (2004) naglašava da s novim suvremenim generacijama dolazi do brze promjene trendova u kontekstu učenja i znanja. Sve više raste popularnost informalnog učenja, sve je veća potreba za obrazovanjem odraslih, a metode poučavanja je potrebno modernizirati.

U istraživanju koje je u zemljama Jugoistočne Europe provedeno 2003. godine petina institucija za obrazovanje učitelja uzela je u obzir opciju cjeloživotnog učenja, a većina je u početnoj fazi i fazi planiranja. Pavin sa suradnicima (2005) istraživanjem utvrđuje da osim usavršavanja putem seminara, predavanja i radionica postoji potreba za poslijediplomskim studijima iz metodika i obrazovnih znanosti. Klapan sa suradnicima (2009) provodi istraživanje kojim zaključuje da su studenti spremni ulagati u vlastitu edukaciju u budućnosti te da visoko

vrednuju cjeloživotno učenje. Rajić i Lapat (2010) u istraživanju dolaze do rezultata kako većina studenata Učiteljskog fakulteta za budućnost bira informalne oblike obrazovanja. Trećina studenata planira svoje obrazovanje nastaviti u formalnom obliku, upisivanjem doktorata. Prema istraživanju Bentea i Anghelache (2012) zadovoljstvo nastavničkim poslom bitan je čimbenik za implementaciju bilo kakve obrazovne reforme, uključivanja nastavnika u cjeloživotno učenje te za kvalitetu procesa učenja i poučavanja. Rogić (2015) je istraživanjem utvrdila da ispitanici koji su iznadprosječno intrinzično motivirani koriste različite oblike cjeloživotnoga učenja u većoj mjeri od onih kojima je intrinzična motivacija ispod prosjeka. Ispitanici koji intrinzično uče prepoznaju proces učenja kao nešto pozitivno i korisno.

Prema Suzić (2014) Europa, ali i ostatak svijeta zagovaraju cjeloživotno učenje, a nemoguće je učiti cijelog života ako osoba koja uči prethodno nije naučila učiti i ako nije zavoljela učenje. Stoga je od iznimne važnosti da učitelj svoje učenike nauči učiti i usadi u njih ljubav prema učenju. Autor ističe kako je učenje čovjekova prirodna potreba, ali i kompetencija, a u budućnosti će biti slobodan onaj čovjek koji nauči učiti, koji zavoli učenje i s lakoćom uči tijekom cijeloga života. Koje kompetencije škole danas potiču kod mladih ljudi i jesu li to kompetencije potrebne za život u budućnosti? U školama je potrebno razvijati sposobnost učenja na djelu, sposobnost brzog i lakog pronalaženja informacija te vještinu upotrebe istih i njihovo adekvatno skladištenje kako bi bile ponovno dostupne, odnosno potrebno je poticati i razvijati učenje učenja.

U Europi se 2005. pokreće projekt eTwinning kojime je omogućeno usavršavanje nastavnog i nenastavnog osoblja kao i aktivna međunarodna suradnja. Program potiče suradnju obrazovnih institucija širom Europe te mobilnost sudionika obrazovnog procesa, a 2009. pojavljuje se i u Hrvatskoj. Osim eTwinninga, 2014. se u Hrvatskoj pokreće Erasmus+ program, kojemu je cilj poboljšanje kvalitete odgoja, poučavanja i učenja. Pojavom eTwinninga i Erasmus+ programa za nastavnike su se otvorile brojne mogućnosti za rad i usavršavanje u inozemstvu (Ljubić Klemše, 2017).

Prema Europskom parlamentu (2006) osam je ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje: komunikacija/pismenost na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, kompetencije u matematici, prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalne kompetencije, učenje kako učiti, socijalne i građanske kompetencije, samoinicijativnost i poduzetničke kompetencije te kulturna osviještenost i kulturno izražavanje. Kroz nastavni plan i program realiziraju se komunikacija/pismenost na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, kompetencije u matematici, prirodnim znanostima i tehnologiji te digitalne kompetencije. Problem ovoga modela kompetencija leži u tome što se pri njegovu sastavljanju nije oslanjalo na najnaprednije i najrazvijenije programe te na potrebe mladih ljudi. Kompetencija učenje kako učiti treba se razvijati u sklopu svakog nastavnog predmeta, a ne u sklopu izvannastavnih aktivnosti. Suzić (2014) smatra kako u ovome modelu nedostaju još i emocionalne kompetencije, kreativnost, moralni i estetski odgoj, sport, likovna kultura te brojne druge dimenzije kompetencija. Za istoga autora glavni izazov navedenih kompetencija je to što njihova implementacija podrazumijeva promjene u glavama nastavnika, niz stimulacijskih mjera za uvođenje promjena u učionice te ozbiljne zahvate na planu stručnog osposobljavanja nastavnog kadra. Mnogi učitelji i danas u školama informacije prenose učenicima kao posrednici, a zatim provjeravaju usvojenost tih istih informacija, a potrebno je prvenstveno učenike naučiti kako učiti. „Suvremena pedagogija treba razvijati modele učenja koji će osigurati kompetencije mladim ljudima za slobodan život u učećoj civilizaciji 21. stoljeća, a ne razvijati i poticati memoriranje i reprodukciju.“ (Suzić, 2014)

Cjeloživotno učenje treće životne dobi

Prema svjetskim standardima razdoblje starosti počinje sa šezdeset i pet godina, čovjekovim umirovljenjem odnosno njegovim povlačenjem iz aktivnog profesionalnog života. S obzirom da je starost razdoblje koje može trajati i tridesetak godina, u posljednjim desetljećima postaje predmetom interesa stručnjaka i znanstvenika iz različitih znanstvenih područja. Zahvaljujući napretku znanosti i tehnologije te poboljšanjem uvjeta života, osobe treće životne dobi, postaju najbrojnija skupina u većini društvenih zajednica (Gobo, 2011). Prema Čurin (2010), u Hrvatskoj svaki je peti stanovnik stariji od 65 godina. S druge strane, od razdoblja umirovljenja do pravog doba ovisnosti o drugim osobama (četvrte životne dobi) kod mnogih osoba protekne i dvadesetak godina koje treba kvalitetno proživjeti. Upravo se u mogućnosti cjeloživotnog učenja očituje kvaliteta života. U razvijenim zemljama Europe sveučilišta za treću životnu dob postoje već dugo. Prvo je Sveučilište za treću životnu dob otvoreno 1973. godine u Toulouse-u u Francuskoj. Sveučilišta za treću životnu dob daju jednu novu dimenziju i kvalitetu životu ljudi u trećoj dobi čija je snovna svrha provođenje istraživanja i proučavanja razdoblja ljudske starosti kao i aktivnosti obrazovanja osoba treće životne dobi. Njihova organizacija može biti u okviru fakulteta, pučkih učilišta, u suradnji fakulteta i pučkih učilišta, u okviru gerontoloških centara, doma za umirovljenike te u okviru drugih kulturoloških ustanova. Prvo sveučilište za treću životnu dob u Hrvatskoj, osnovano je u Zagrebu, 1992. godine (Gobo, 2011).

U novije vrijeme prisutna je ekspanzija različitih međunarodnih projekata koji se bave promicanjem prava na kvalitetniji život starijih osoba, uključujući kao značajan čimbenik i mogućnost doživotnog obrazovanja. S obzirom na činjenicu starenja europskog stanovništvo, dolazi do sve veće potrebe za različitim programima i aktivnostima prilagođenim osobama treće životne dobi (Čurin, 2010).

Obrazovanje i odgojno ponašanje starijih osoba, uslijed produljenja životnog vijeka, dobiva sve više na važnosti i postaje aktualna tema današnjice (Špan, 2000). Obrazovanje osoba treće životne dobi važna je komponenta sustava cjeloživotnog učenja jer bez obrazovanja starijih osoba nema cjeloživotnog učenja (Schmidt, 2006). Ostvarivanje različitih prava starijih ljudi, kao što je pravo za obrazovanjem, razonodom, hobijima, odnosno ostvarivanje prava na aktivno starenje, tek se počinje razvijati i kao potreba ulaziti u svijest društva (Špan, 2013). Razvitak gerontoloških centara i otvaranja raznih mogućnosti obrazovanja starijih osoba, predstavljaju početak osvještavanja društva u brizi za starije osobe Interes stručnjaka usmjeren je prema podizanju kvalitete života starijih ljudi, odnosno prema razvijanju onih aktivnosti kao i sustava zaštite, skrbi i pomoć, koje će život u trećoj životnoj dobi učiniti kvalitetnijim. Sredinom 20. stoljeća dolazi do organizacije aktivnosti koje omogućavaju obrazovanja i samoobrazovanja starijih ljudi, u funkciji pomoći u svladavanju „sindroma umirovljenja“, odnosno napuštanja dotadašnjih profesionalnih i obiteljskih uloga pojedinaca (Špan, 2000). Špan (2000) ide korak dalje navodeći kako se obrazovanje prihvaća kao životni stil treće generacije. Osim osiguranja zaštite prava osoba treće životne dobi, Kolland (2011) tvrdi da je potrebno omogućiti aktivnosti u kojima će stariji ljudi moći sudjelovati i time poboljšati svoju aktivnost i kvalitetu života. Kako bi održali život aktivnijim i produktivnijim, cjeloživotno obrazovanje uvelike pridonosi tome. Neurološka istraživanja pokazuju da mentalni trening ima pozitivan utjecaj na intelektualne sposobnosti, primjerice smanjenjem ili povratkom gubitka pamćenja. U svakom slučaju, učenje dovodi do promjene u strukturi mozga. Ljudi koji sudjeluju u procesima učenja lakše prevladavaju bolesti (Kolland, 2011). Više se ne pitamo o značenju i ulozi obrazovanja u starosti jer je pozitivan utjecaj obrazovanja u trećoj životnoj dobi, postao vrlo jasan. Obrazovanje ima pozitivan utjecaj

na zdravlje, korištenje postojećih i razvoj novih potencijala, na društveni značaj osoba treće životne dobi, a time i na smanjivanje njihove marginalizacije (Kump, Jelenc Krašovec, 2009 u Bračun Sova 2010).

Položaj osoba treće životne dobi mijenjao se groz povijest, a time i njihove mogućnosti obrazovanja. Prema (Gobo, 2011), danas postoje različiti programi i institucije koje će pružiti odgovarajuće obrazovanje i zadovoljiti potrebe i interese osoba treće životne dobi. Odbačene su predrasude o sposobnosti učenja starijih osoba te su stručnjaci započeli s promišljanjima o obrazovanju osoba treće životne dobi. U skladu s tim promišljanjima razvija se i nova znanstvena disciplina koja se bavi proučavanje obrazovanja starijih osoba – gerontogogija. Gerontogogija se bavi proučavanjem bitnih karakteristika starosti, različitim ciljevima života i oblicima aktivnog života osoba treće životne dobi, gerontogoškom komunikacijom, organizacijom gerontogoških institucija, osposobljavanjem gerontogoških stručnjaka i proučavanjem futurističkih izgleda gerontogogije (Kujundžić, 1992 u Gobo, 2011).

Motivi učenja osoba razlikuju tijekom životnog ciklusa. U razdoblju zrelosti najčešće su usmjereni prema profesionalnom razvoju, društvenom statusu i materijalnoj koristi, dok kod starijih osoba prevladavaju intrinzični motivi koji se odnose na samopotvrđivanje, traženje novih društvenih kontakata i stvaralačkih mogućnosti, podizanje kvalitete vlastitog života te bolje razumijevanje života oko sebe (Krajnc, 1990 u Gobo, 2011).

Lukačević i sur. (2018), navode kako je karakteristično za osobe treće životne dobi da su većinom umirovljenici koji se osjećaju kao skupina zanemarena od strane društva. Najveći se problem pojavljuje kada završe svoj radni vijek, jer se pojavljuje višak slobodnog vremena koje je potrebno kvalitetno popuniti. Žele se i dalje osjećati korisno u lokalnoj zajednici i društvu uopće, nemaju dovoljno razvijene digitalne kompetencije kako bi mogli odgovoriti potrebama dinamičnog društva.

Prema dokumentu Ageing Europe dvije petine ljudi (40 %) u 2017. godini u dobi od 65 do 74 godine nikada nije koristio računalo. U nekim zemljama koje su članice EU, udio starijih osoba koje nikada nisu koristile računalo bio je veći od dvije trećine. S obzirom na to da veći udio starijih osoba nikada nije koristio računalo ili internet, nije iznenađujuće što starije osobe imaju slabije razvijene digitalne vještine. Godinu dana kasnije, prema istom dokumentu, 45 % starijih ljudi EU u dobi od 65 do 74 godine najčešće je slalo i primalo e-poštu, dok ih je samo 19 % koristilo druge oblike komunikacije kao npr. video poziv putem interneta. Društvene mreže je koristilo manje od petine ljudi te je trećina ljudi izvršila kupnju putem interneta, međutim ova dobna skupina i dalje je u manjini u odnosu na ostale dobne skupine.

Stoga, rezultati dobiveni istraživanjem Lukačević i sur. (2018), nisu iznenađujući. Autori su ispitali razloge zbog kojih se osobe treće životne dobi odlučuju za nastavak obrazovanja i svladavanja novih znanja i vještina. Prema navedenim rezultatima istraživanja, njih 123 (54,20 %) označilo da želi svladati osnove rada na računalu, 98 (43,20 %) polaznika označilo je kako želi naučiti pretraživati internet, a brže do informacija želi doći 95 (41,90 %) polaznika. Pojedini ispitanici žele lakše održavati kontakt s obitelji, njih 61 (26,90 %), dok društvene mreže želi svladati 57 (25,10 %) ispitanika (Lukačević, Radmilović, Petr Balog, 2018). Istraživanja svjedoče da osobe treće životne dobi često stvaraju otpor prema učenju i korištenju tehnologije. Njihov prvotni otpor i negativne emocije javlja se prema novom i njima nepoznatom, a to je upravo digitalna tehnologija. Taj otpor raste s dobi – što je osoba starija, to je otpor u pravilu veći. U ostale prepreke ubrajaju se fizička i kognitivna ograničenja te smanjena mogućnost percepcije

(Lukačević, Radmilović, Petr Balog, 2018). Prema Crnković i sur. (2010), kognitivne sposobnosti, kao što su radna memorija, rasuđivanje i brzina obrade informacija opadaju s dobi, što usporava učenje. Zato je potrebno programe prilagoditi individualnim potrebama pojedinca, uvodeći specifične aktivnosti i fokusiran pristup. Osim zdravstvenih pitanja, osobne prepreke se odnose i na prethodno obrazovanje i spol. Također je bitna i razina prethodnog obrazovanja i odražava se u činjenici da vještine samoobrazovanja bolje usvajaju visokoobrazovani i to zbog njihove samouvjerenosti da su sposobni naučiti. Iako najveću prepreku predstavljaju nedostatak vjerovanja u vlastite sposobnosti i nedostatak motivacije (Crnković, Budiselić Bistrović, Pogarčić, 2010). Međutim, kada se konačno odluče i prevladavaju vlastite prepreke, rado uče i postaju revni korisnici interneta. (Lukačević, Radmilović, Petr Balog, 2018).

Autori Crnković, Budiselić Bistrović i Pogarčić (2010) navode korisne razloge korištenja ICT u starijoj dobi:

- **Zdravlje i dom**
  - nove informacije (npr. o lijekovima)
  - korištenje internet bankarstva, online trgovine, usluge putovanja
  - korištenje detektora pada, digitalne televiziju, mobilnog telefona, medicinskog podsjetnika
  - mogućnost korištenja interneta radi pronalaženja informacija i izvora
  - ICT igre pamćenja za trening uma kombiniranjem učenja i zabave
  - ICT resursi učenja i aplikacije za osobni razvoj
- **Zajednica**
  - informacije o najnovijim aktivnostima zajednice
  - mogućnost pronalaženja ljudi sličnih interesa
  - besplatni video razgovor s unucima koji žive daleko
  - učenje potpomognuto ICT-om u centrima zajednice (u međugeneracijskim grupama)
  - naučiti sudjelovati u učenju na daljinu čak i u cilju postizanja sveučilišne diplome (Crnković, Budiselić Bistrović, Pogarčić, 2010).

Prema Pauković (2018), koncept cjeloživotnog učenja, na razini EU, a time i Republike Hrvatske, najčešće je označavao obrazovanje odraslih osoba u kontekstu stjecanja različitih kompetencija nakon završetka redovnog obrazovanja koje će biti kompatibilne potrebama na tržištu rada, međutim, posebnu pozornost i poticaje treba usmjeriti prema osobama koje rano napuštaju redovno obrazovanje i osobama koje nisu uključene u procese cjeloživotnog obrazovanja i osposobljavanja. Za cjeloživotno učenje je potrebno stvoriti temelje tijekom redovnog, strukovnog i nestrukovnog obrazovanja, uključujući i neke druge oblike učenja kojima će se omogućiti slobodni razvoj pojedinca. Potrebno je ukazati na sve dobrobiti cjeleživotnog učenja te ukloniti sve potencijalne prepreke i povećati motiviranost za uključivanje u procese (Pauković, 2018).

Zaključak

Brze promjene na tržištu rada, starenje stanovništva i sve izraženija globalna konkurencija ukazuju na potrebu korištenja svih dostupnih znanja i vještina. Primjena informacijske tehnologije i komunikacijskih mogućnosti korjenito mijenjaju paradigme učenja i obrazovanja i stvaraju potrebu za kontinuiranim i stalnim usavršavanjem. Koncept cjeloživotnog učenja obuhvaća sva životna razdoblja (od rane mladosti do starosti) i u svim oblicima u kojima se ostvaruje (formalno, neformalno, informalno i iskustveno učenje). Brojne su prednosti informalnog i neformalnog učenja te se godinama radi na njihovoj implementaciji u velik broj sustava obrazovanja i trajni profesionalni razvoj. Učenje je pritom kontinuirani proces u kojem su rezultati i motiviranost pojedinca za učenje u određenom životnom razdoblju uvjetovani znanjem, navikama i iskustvima učenja stečenima u mlađoj životnoj dobi, ali isto tako i kognitivnim, odnosno zdravstvenim mogućnostima u starijoj dobi. Obrazovanje odraslih važna je komponenta sustava cjeloživotnog učenja i obuhvaća aktivnosti koje mijenjaju stavove ili ponašanje u perspektivi osobnog razvoja pojedinca i u perspektivi sudjelovanja u uravnoteženom i nezavisnom socijalnom, gospodarskom i kulturnom razvoju. Uz koncept cjeloživotnog učenja najčešće se vezuju ciljevi ekonomske prirode, primjerice postizanje veće konkurentnosti i trajne zapošljivosti. S druge strane ne smiju se zanemariti jednako važni ciljevi koji pridonose aktivnijoj ulozi pojedinca u društvu, što se najviše očituje kod osoba treće životne dobi. Zahvaljujući informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, društvo znanja, se nalazi u progresivnom napretku čemu pridonosi i veliki interes radno aktivnih osoba za uključivanje u programe cjeloživotnog obrazovanja i učenja. Razvojem tehnologije mijenja se uloga nastavnika koji više nije prenositelj znanja nego osoba koja prati i usmjerava svoje učenike u stjecanju potrebnih kompetencija za društvo znanja koje voli učiti i zna kako učiti. Upravo posredujući čimbenici kao, primjerice, psihološki i socijalni, imaju važnu ulogu u formiranju potreba za cjeloživotnim učenjem. Stalno obrazovanje predstavlja vitalni element takozvanog društva znanja. Budućnost izgrađena na društvu i gospodarstvu temeljenom na znanju, morat će odgovoriti izazovima nove tehnologije. Ta budućnost su ljudi čija će kvaliteta aktivnog života, ovisiti upravo o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. Kontinuirano obrazovanje je proces unapređenja i proširenja znanja, vještina, stavova i vrijednosti, predstavlja mogućnost razvoja osobnih potencijala u različitim razdobljima života te mogućnost pristupa različitim oblicima i sadržajima učenja radi ostvarenja osobnih želja i razvoja sposobnosti. Kontinuirano obrazovanje je proces u kojem se poboljšavaju stečena profesionalna znanja i stječu nova znanja i vještine. Glavni i najvažniji cilj cjeloživotnog obrazovanja je povećati obrazovne aktivnosti ljudi koji su već završili svoje formalno obrazovanje, kao i profesionalnu karijeru.

Literatura:

Anderson, T. & Elloumi, F. (2004). Theory and practice of online learning. Athabasca University. Alberta.

Bentea, C.-C.; Anghelache, V. (2012). Teachers' preceptions and attitudes towards professional activity, Procedia Social and Behavioral Sciences, 51: 167-171.

Bognar, L. & Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. U: Babić, N. (ur.) Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova s međunarodnog znanstvenog kolokvija održanog 18. i 19. travnja 2007. u Osijeku. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayer, Filozofski fakultet; Kherson: Kherson State University.

Bračun Sova, R. (2010). Muzeji, cjeloživotno učenje i obrazovanje osoba treće životne dobi. Informatica museologica, 41 (1-4), 127-130. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/134408

Crnković, S., Budiselić, B.A., Pogarčić, I. (2010) Informacijsko komunikacijske tehnologije i treća životna dob. u: Matijević M., Žiljak T. [ur.] Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih, Zagreb: URIHO, 229-235. http://bib.irb.hr/datoteka/471508.Crnkovic_i_dr.pdf

Čurin, J. (2010). Specifičnosti poučavanja osoba treće životne dobi: podsjetnik za nastavnike. Andragoški glasnik, 14(1), str. 73-80. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=152455

Coombs, P. H. (1968). The World Crisisin Education. New York: Oxford University Press.

European Parliament (2006). Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union, 2006/962/EC. European Comission, c701972f-6b4e-b432-57d2-91898ca94893 (europa.eu), preuzeto 30. 9. 2021.

Gobo, A. (2011). Sveučilišta za treću životnu dob u Italiji. Andragoški glasnik, 15(1), str. 73-88. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=154606

Klapan, A., Rafajac, B., & Rončević, N. (2009). Stavovi studenata preddiplomskog studija pedagogije Sveučilišta u Rijeci spram cjeloživotnog učenja. Andragoški glasnik, 13, 2, 113 – 131.

Lukačević, S., Radmilović, D. i Petr Balog, K. (2018). Digitalne kompetencije i treća životna dob : analiza programa informatičkog i informacijskog opismenjavanja korisnika treće životne dobi Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek. Vjesnik bibliotekara Hrvatske, 61 (2), 123-153. https://doi.org/10.30754/vbh.61.2.667

Ljubić Klemše, N. (2017). Međunarodni projekti u kontekstu stavova učitelja o cjeloživotnom učenju i usavršavanju. Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, No. 11, 2017.

Matijević, M. (2014). Učenje u e-okruženju: novi mediji i učenje za budućnost. Libellarium, 7, 1, 93-103.

Memorandum o cjeloživotnom učenju (2000). Radni materijal komisije

Mujić, N. (2007). Obrazovanje kao najznačajniji stup na putu u društvo znanja. Informatologia, 40, 4, 289-294.

Pauković, M. i Bačić, L. (2018). Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja. Obrazovanje za poduzetništvo - E4E, 8 (2), 121-138. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/213873

Pastuović, N. (1999), Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Znamen.

Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet Odsjek za obrazovne studije Odgojne znanosti. Vol. 8, br. 2, 2006, str. 421-441

Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Odgojne znanosti, Vol. 10, br. 2, 2008, str. 253-267

Pavin, T., Rijavec, M., & Miljević-Riđički, R. (2005). Prikaz rezultata empirijskih istraživanja na glavnim sudionicima sustava obrazovanja učitelja i nastavnika. U: Vizek Vidović, V. (ur.) Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive (pp. 95-173). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Rajić, V., & Lapat, G. (2010). Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. Andragoški glasnik, 14, 1(24), 57-64.

Rogić, A. (2015). Povezanost oblika cjeloživotnoga učenja nastavnika i njihove motivacije, stavova i zadovoljstva poslom. Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, Vol. 64 No. 1, 2015.

Jukić, R. i Ringel, J. (2013). UČENJE – PUT KA BUDUĆNOSTI. Andragoški glasnik, 17 (1. (30)), 25-34. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/104941

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Th eory for The Digital Age. International Journal of Instructional Technology & Distance Learning 2/1. 1-9.

Sudarić, Ž. (2012). Obrazovanje + cjeloživotno učenje za poduzetništvo = zapošljivost. Učenje za poduzetništvo, 2 (1), 71-75. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/130177

Sun, Pei-Chen i dr. (2008). What Drives a Successful E-Learning? An Empirical Investigation of the Critical Factors Influencing Learner Satisfaction. Computers & Education 50/4. 1183-1202.

Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. Pedagogijska istraživanja, Vol. 11 No. 1, 2014.

Špan, M. (1994). Treća životna dob: priručnik za obrazovanje starijih ljudi. Zagreb: Otvoreno sveučilište.

Špan, M. (2000). Obrazovanje starijih ljudi: tajna dugovječnosti. Zagreb: Pučko otvoreno učilište.

Špan, M. (2004). Cjeloživotno obrazovanje i treća životna dob u Hrvatskoj. U: Klapan, A., Matijević, M. (Ur.) Obrazovanje odraslih – ključ za XXI. stoljeće (str. 197-206). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.

Špan, M. (2013). Dostojanstvo starosti. Napredak, 154(1-2), str. 235-239. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=204624

Tjedan cjeloživotnog učenja. Retrieved from http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/ (12.4.2019.)

Vizek Vidović, V. (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja, Vizek Vidović, V. (ur.), Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive (pp. 15-66). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Zakon o obrazovanju odraslih. (2007) https://www.zakon.hr/z/384/Zakon-o-obrazovanju-odraslih

Lifelong learning as a key component of the success of a modern man

Abstract

The aim of this paper is to explain the importance of the process of lifelong education and learning, as key components of the success of a modern man. The paper first explains what lifelong learning implies for the development of modern society and why the need for it arose in the first place. Nowadays, student-centered teaching emphasizes the need for both formal and informal learning as methods of lifelong learning. Thus we will therefore seek to explain the difference between formal, informal, and non-formal education followed by the importance of e-learning in all three forms of education. E-learning is increasingly being represented and has been present in educational institutions since the earliest beginnings of formal education, as well as in informal and non-formal education that extends through the process of lifelong learning. E-learning has become one of the main components of lifelong learning and one of the key reasons for the continuous improvement of knowledge because the process itself is no longer sufficient for successful functioning in a developed society. The review of various research and their results, in addition to theoretical knowledge, will highlight the role of e-learning in the educational process and lifelong learning.

Keywords:
adult education, e-learning, educational institution, lifelong learning, training

Suvremeni koncept obitelji i djetinjstva

Nina Erdeš Babić

Sažetak

Društvo suvremenog svijeta uzrokuje promjene u obitelji te uvjetima odrastanja djece. U radu se polazi od poimanja koncepta suvremene postmoderne obitelji i djetinjstva te se aktualiziraju pitanja koja se odnose na prirodu djeteta, djetinjstva, međuodnos svijeta djece i svijeta odraslih te njihovo razumijevanje odgoja. Današnje globalno društvo, brzih i naglih, ekonomskih, gospodarskih, tehnoloških te znanstvenih dostignuća i promjena, implicitno utječe na preoblikovanje strukture obitelji, a samim time i djetinjstva. Promjene obiteljskih struktura utječu na (re)definiranje obiteljskih uloga, a postmoderna obitelj se sve više suočava s problemom nedostatnog vremena provedenog u komunikaciji i igri s djecom, kako zbog zaposlenja i odsutnosti obaju roditelja, tako i zbog teškoća s usklađivanjem radnih i obiteljskih uloga. Istovremeno, djeca se susreću s visokim zahtjevima roditelja i odgojno-obrazovnih ustanova, ali i cjelokupnog društva. Nadalje, vidljiva je sve veća izloženost djece medijima, ali i sve ranije institucionalizirano razvijanje i stjecanje različitih kompetencija djece. Dakle, globalizacijske promjene neminovno utječu na suvremeni koncept obitelji i djetinjstva.

Ključne riječi:
digitalizacija djetinjstva; institucionalizacija djetinjstva; obiteljske uloge; obiteljske strukture; postmoderna obitelj

Uvod

U današnjim znanstvenim radovima, različiti autori, kao što su Jurčević Lozančić (2018), Maleš (2012), Babić (2014), Bašić (2012), raspravljaju o suvremenom poimanju djetinjstva te se aktualiziraju mnoga pitanja koja se odnose na prirodu djeteta, djetinjstva, međuodnos svijeta djece i svijeta odraslih te njihovo razumijevanje odgoja. Današnje globalno društvo brzih i naglih ekonomskih, gospodarskih, tehnoloških, znanstvenih dostignuća i promjena, implicitno utječe na preoblikovanje strukture obitelji, a samim time i djetinjstva. Promjene obiteljskih struktura uzrokuju uspostavu novih obiteljskih uloga koje su povezane s nedostatnim vremenom provedenim u igri s djecom, zbog zaposlenosti i odsutnosti roditelja, ali istovremeno i visokim zahtjevima roditelja usmjerenim prema vlastitoj djeci. Nadalje, vidljiva je sve veća dječja izloženosti medijima, ali i sve ranije institucionalizirano razvijanje i stjecanje kompetencija djece. Dakle, globalizacijske promjene neminovno utječu na koncept obitelji i suvremenog djetinjstva.

Društvo suvremenog svijeta uzrokuje promjena u uvjetima odrastanja. Bašić (2012) navodi kako djetinjstvo više nije jedinstveni fenomen, već kompleksan spoj pojava, utjecaja i odnosa. Ta kompleksnost pojava očituje se u smanjivanju razvojnih mogućnosti djeteta tijekom djetinjstva, što onda uzrokuje nezainteresiranost, dosadu i usamljenost djece, ali i različite razvojne teškoće.

Sukladno tome, autori često govore o fenomenu „nestajanja djetinjstva". Bašić (2012) prema Jull i Helle (2005) ističe kako granica između djetinjstva i odrasle dobi štiti dijete od odgovornosti za osobni razvoj i socijalne odnose te u nastavku navodi, kako brisanje tih granica uzrokuje „nestajanje djetinjstva". Djetinjstvo se većinom promatralo kao razvojna faza djeteta, međutim Bašić (2012) prema Prout (2005) i Bašić (2011) spominje novi pogled na djetinjstvo kao socijalni konstrukt. Dijete se razumijeva kao socijalni akter koji „sukonstruira vlastita znanja, uvježbava vještine, stječe ključne kompetencije, među kojima i kompetenciju za samostalno odlučivanje i odgovornost za vlastiti razvoj." (Bašić, 2012, str.10). Nadalje, ista autorica navodi kako takvo shvaćanje djeteta podrazumijeva njegova prava, dužnosti i odgovornosti, za koje smatra da ih dijete ne može imati, baš zbog toga što je dijete. Alanen (2018) prema Prout i James (1990) navodi kako je vidljivo da su djeca sve više uključena u konstrukciju vlastitih i tuđih svakodnevnih odnosa i životnih puteva te prikazuje ideju, koja je ujedno postala središnjom idejom u paradigmi sociologije djetinjstva, a to jest ideja djece kao *socijalnih aktera* koju spominje i autorica Bašić (2012). Iz perspektive sociologije djetinjstva, djetinjstvo se razumijeva kao faza na putu prema odraslosti. Šagud (2015) spominje perspektivu djetinjstva i djeteta koje povezuje s konceptom usmjerenim na modeliranje, izgrađivanje i socijalizaciju, u kojemu je dijete glavni agens djetinjstva. Isto tako, navodi kako se djetinjstvo ne može promatrati izvan društvenog konteksta, nego je potrebno pristupiti s pozicije multidimenzionalnosti, a u institucijskom kontekstu promatranja djeteta i djetinjstva, važno je uzeti u obzir socijalne, kulturne i materijalne odrednice te kurikulum odgojno-obrazovne ustanove. U istraživanju djetinjstva, zanimljivo je promatrati ispripletenost različitih znanstvenih područja, interdisciplinarnost pristupa kroz koji se promatra djetinjstvo, ali je važno odrediti jasne granice u proučavanju i istraživanju djetinjstva kako ne bi došlo do „rušenja granica" pojedinih znanosti već suradljivog odnosa među istima.

O sociologiji djetinjstva govor i Alanen (2014) objašnjavajući kako je sociologija uvijek bila znanost o onom društvenom te kako ju takav pristup čini nepotpunom disciplinom sve dok u njezinim spoznajama nedostaje djetinjstvo kao dio društvenog mozaika. Sociologiju djetinjstva može se promatrati kao područje koje može donijeti relevantne rezultate u proučavanju fenomena (djetinjstvo) u širem kontekstu (društvo), dok pedagogija kao znanost treba dati specifične odgovore na unutarnji i vanjski svijet pojedinca u tome društvu (sustavu). Sociologija donosi pogled na sustav u kojemu se odvija bivanje pojedinca, dok pedagogija proučava pojedinca, s pristupom iznutra prema van, koji se nalazi u određenom sustavu.

Obilježja postmoderne obitelji

Wagner Jakab (2008) navodi kako suvremena istraživanja objašnjavaju „obitelj kao sustav s više podsustava, a ne kao jednostavan sklop više pojedinaca" (Wagner Jakab, 2008, str. 119). „Obitelj je organizirani koherentni sustav determiniran svojom strukturom" (Štalekar, 2010, str. 243). „Obitelj je složena i povezana cjelina, hijerarhijski organiziran sustav koji se sastoji od manjih podsustava (bračni, roditeljski, braće i sestara), pa stoga obiteljsku zajednicu čini složen odnos među članovima koji ujedno ostvaruju brojne socijalne odnose izvan svojih obitelji" (Keresteš, 2002., str.83). Za suočavanje sa stresom, izazvanim različitim nepredvidljivim životnim situacijama, važna je kohezija obiteljske zajednice, ali i osobine pojedinca, strategije nošenja sa stresom te mogućnost uspostave ponovne ravnoteže obiteljske zajednice. Keresteš (2002) piše o utjecaju obiteljske strukture na razvoj pojedinca, ali i o utjecaju pojedinca na funkcioniranje i formu obitelji.

Ljubetić (2006) navodi pojam era postmodernizma. „Postmodernizam je pojam koji označuje pravac i trend promjena u globalnom društvenom, kulturnom, znanstvenom i umjetničkom životu novog doba" (Spajić-Vrkaš i sur. 2001, str. 424). Moto postmodernih obitelji postaje „moj je život moj posao" (Haralambos i Heald, 1994, str. 339). Majke prisvajaju sve više uloga pa tako uz brigu o djeci i obitelji imaju ulogu i poslovne žene. Isto tako, dolazi do sve većeg broja rastava brakova pa se mijenja struktura obitelji. Dolazi do porasta jednoroditeljskih obitelji, obitelji homoseksualnih parova, udomiteljskih i posvojiteljskih obitelji, surogat majki i ostalih oblika postmodernih obiteljskih struktura. Isto tako, vidljive su društvene promjene koje su uzrokovale zapošljavanje obaju roditelja. Promjene na tržištu rada utjecale su na odgoj djece pa je značajna uloga u odgoju i obrazovanju pripala školskome sustavu. U obiteljskom kontekstu, roditelji su zaduženi za razvoj potencijala članova obitelji kao zajednice. Stoga, važna je otvorenost i spremnost roditelja na stalno učenje i usavršavanje roditeljskih vještina i sposobnosti s ciljem uspješnog i kvalitetnog odgoja djece. Kompetentni roditelji će uz odgoj vlastite djece biti spremni učiti putem iskustava stečenih u tom procesu odgoja. Gunindi, Tezel Sahin, Demircioglu (2011) promatraju obitelj kao sustav koji čini cjelinu s drugim sustavima društva, a koje je podijeljeno na podsustave. Navode kako obitelj kao sustav omogućuje pojedincima rast, socijalizaciju i pronalazak vlastita identiteta, ali isto tako reflektira strukturu i kulturu, vrijednosti, očekivanja i pravila koje nameće društvo. Ističu kako obitelj predstavlja „most" za dijete kako bi ono postalo dijelom društva. Gunindi i sur. (2011) navode kako je važno da obitelj potiče razvoj pozitivnih društvenih ponašanja i vrijednosti kod djeteta. U postmodernoj obitelji, za razliku od tradicionalne nuklearne obitelji, uočljiva je „tendencija prema dominaciji osobnih interesa, dok je opće dobro u drugom planu" (Maleš, 2012, str. 13).

Suvremeno roditeljstvo je proces koji doživljava promjene, a roditeljstvo je važna i zahtjevna životna uloga. Alanen (2018) navodi kako roditeljstvo podrazumijeva djelovanje s jasno definiranim odnosima, iz kuta gledanja različitih položaja, roditeljskog položaja i položaja djeteta te navodi kako će promjene radnje u jednom položaju vjerojatno utjecati na promjene u drugom položaju. Ista autorica (2018) objašnjava kako ta međusobna ovisnost, položaja i identiteta, ne djeluje samo jednosmjerno, od roditeljskog položaja do položaja djeteta, nego je ona obostrana. Ivaštanin, Vrbanec (2015) objašnjavaju obitelj kao jedinstveni entitet s vlastitom kulturom. Maleš i Kušević (2011) definiraju obitelj kao temeljnu društvenu zajednicu, kao dinamičan, promjenjiv sustav koji je u stalnoj interakciji sa svojim okruženjem. Obitelj karakteriziraju struktura, vrijednosti i njezine funkcije. Razvojem društva paralelno se razvijala i obitelj koja je morala, kroz obiteljsku prilagodljivost, odolijevati gospodarskim, kulturnim i političkim izazovima društva. Ukratko, transformacija društva uzrokovala je transformaciju obitelji. Ljubetić (2006) navodi kako je prilagođavanje zahtjevima i potrebama društva te promjena obiteljskih uloga uzrokovana transformacijom društva, odnosno obitelji. Suvremeno društvo postavlja mnogobrojne izazove pred obitelj, od porasta razvoda brakova, jednoroditeljskih obitelji, strukturalne raznolikosti obitelji te konkurentnosti žena na tržištu rada te općenito urbanizacijski procesi koji utječu na demografska kretanja suvremene obitelji.

Pluralizacija obiteljskih struktura

Suvremenu obitelj, kao društvenu zajednicu, sve više obilježava strukturalna raznolikost. Uz nuklearnu obitelj ima sve više rastava brakova, jednoroditeljskih obitelji, surogat-majki, udomiteljskih i posvojiteljskih obitelj, obitelji s istospolnim roditeljima i slično. Sve više je obiteljskih zajednica koje ne započinju brakom.

Definiranje obitelji povezano je s različitim kulturnim, društvenim i tradicijskim kontekstima. Zbog trenutnih promjena pojavljuje se potreba za redefiniranjem obitelji i tipova obiteljskih struktura. Sharma (2013) je definirao obitelj kao jedinicu dviju ili više osoba ujedinjenih brakom, krvlju, posvojenjem, ili sporazumnim savezom, koje obitavaju u jednom domaćinstvu te su u međusobnoj interakciji i komunikaciji. Međutim, „klasične definicije obitelji koje uzimaju brak i krvno srodstvo kao njezina bitna određenja više ne pokrivaju sve tipove obitelji" (Maleš, 2012, str. 13). Strukturna raznolikost postmoderne obitelji te njezino funkcioniranje, sve više privlači znanstvenu i društvenu pozornost, osobito kada se u pitanje dovodi utjecaj postmoderne obitelji na cjelokupni razvoj djeteta. Sharma (2013) navodi klasifikaciju obitelji prema različitim dimenzijama: prema tipu braka (monogamni, poligamni), prema lokaciji (patrilokalni, matrilokalni parovi), prema autoritetu (patrijarhat, matrijarhat) i prema kompoziciji (nuklearne ili ujedinjene obitelji). Nadalje, smatra kako je u prošlosti lokalna udaljenost predstavljala važnost, međutim, danas se te granice ruše zbog socijalnih odnosa koji se uspješno održavaju i na daljinu zbog razvoja globalne komunikacija preko interneta koja olakšava odražavanje socijalnih odnosa. Sharma (2013) problematizira definiranje obitelji kao zajednički suživot u kućanstvu te navodi kako to može isključivati članove koji su trenutno neprisutni u kućanstvu. Smatra kako takva definicija obitelji ne obuhvaća obitelj kao zajednicu u ekonomskom, socijalnom i emocionalnom smislu. Isto tako, smatra kako članstvo u obitelji uključuje obaveze preko i između generacija, bez obzira na to gdje članovi žive. Stoga, Sharma (2013) navodi definiciju obitelji prema kojoj je obitelj srodna zajednica, čak i kada njezini članovi ne dijele zajedničko kućanstvo, ta zajednica može opstajati kao društvena stvarnost. Prema Maleš (2012) danas iz tradicionalnih nuklearnih obitelji često proizlaze obitelji razvedenih bračnih parova s djecom i samohrani roditelji. Uz tradicionalnu obiteljsku zajednicu, pojavljuju se različite obiteljske strukture koju čine istospolne zajednice, jednoroditeljske obitelji i dvoroditeljske obitelji, o kojima piše Hampden-Thompson (2013), zatim rekonstruirane obitelji, obitelji s udomljenom i/ili posvojenom djecom, surogat obitelji, kalendarske obitelji, slobodne izvanbračne obitelji. U tradicionalnom smislu, obitelj se smatrala stalnom životnom zajednicom koju čine bračni par i djeca. Međutim, tradicionalna percepcija obitelji se promijenila. Razvodi, samohrane obitelji, zaposlenost oba bračna partnera, redefinirane uloge oca i majke, upućuju na napuštanje dosadašnji uvjerenja i stavova. Raznolikost obiteljskih struktura ne znači da sve one podjednako kvalitetno zadovoljavaju dječje potrebe i osiguravaju uvjete za optimalan dječji razvoj i odgoj. Ljubetić (2006) navodi prema Schaffer (2000), istraživanje koje potvrđuje kako se psihološki zdrave osobe mogu kvalitetno razvijati u različitim obiteljskim zajednicama. U istraživanju su promatrana djeca samohranih majki, nevjenčanih parova i djeca tradicionalnih obitelji. Uočeni su različiti aspekti ponašanja djece, od emocionalnih do društvenih, međutim, rezultati su pokazali kako nisu plod različitosti među grupama. Pitanja različitosti struktura obitelji i s tim njihova funkcioniranja, osobito kod homoseksualnih parova, obitelji s jednim roditeljem i sličnih obiteljskih struktura, u budućnosti će još više privlačiti pozornost znanstvene i stručne javnosti i to zbog niza mogućih djelovanja na cjelovit razvoj djeteta. Iako se tradicionalna nuklearna obitelj smatra najpoželjnijim oblikom obiteljske zajednice, vidljiv je porast jednoroditeljskih obitelji, pretežno kao posljedice rastava braka ili smrti jednog roditelja, kao i porast brojnih drugih alternativnih oblika braka i obitelji

Koprek (2015) navodi kako tradicionalni brak i obitelj gube svoje mjesto u suvremenom društvu te da se u prvi plan postavljaju druge varijacije obiteljske zajednice, kao što su izvanbračne zajednice, istospolne zajednice, jednoroditeljske obitelji, samačka domaćinstva itd. Kada je riječ o alternativnim brakovima, Koprek (2015) tvrdi da načini formiranja brakova i obitelji ne poznaju granice te kako zalaganje za alternativne forme brakova dovode do legitimiranja i drugih različitih vrsta brakova i obitelji.

Redefiniranje obiteljskih uloga

Obitelj karakteriziraju struktura, vrijednosti, njezine uloge te funkcije. Razvojem društva paralelno se razvijala i obitelj kao zajednica koja je, kroz obiteljsku prilagodljivost i fleksibilnost, trebala adekvatno odgovoriti na gospodarske, kulturne i političke izazove postmodernog svijeta. Ukratko, transformacija društva uzrokovala je transformaciju obitelji.

U 18. i 19. stoljeću, pojavom industrijske revolucije, ruralno stanovništvo prelazi u gradove s ciljem zapošljavanja u kojemu su sudjelovali i muškarci i žene. Samim time, obitelj prestaje biti središtem života njihovih članova. Ljubetić (2006) navodi kako je industrijska revolucija bila uzrokom raspada tradicionalne proširene obitelji. Ljubetić (2006) tvrdi da nakon slabljenja matrijarhata u 18. stoljeću te u periodu nakon drugog svjetskog rata, žene preuzimaju nove obiteljske uloge. Haralambos i Holborn (2002) navode kako su pri kraju 18. stoljeća te početkom 19. stoljeća, Sjevernu Europu i Sjevernu Ameriku, obilježile četiri glavne transformacije društva, a to su: industrijalizam, kapitalizam, urbanizacija i liberalna demokracija, a što, u konačnici, odgovara obilježjima modernog društva. „Uloge su predlošci po kojima članovi obitelji ispunjavaju svoje funkcije, raspoređuju se biološkim odrednicama i društvenim shvaćanjima o značaju određenog obiteljskog položaja“ (Štalekar, 2010, str. 244). Bartolac, Kamenov i Petrak (2011) ističu kako redefiniranje obiteljskih uloga zahtijeva promjenu uvriježenih stavova o rodnim ulogama u obitelji, a koje obuhvaćaju kulturološki i socijalno uvjetovana ponašanja žena i muškaraca, temeljenih na rodnim razlikama.

Sočo i Keresteš (2010) istraživale su povezanost roditeljskog ponašanja, roditelja koji su zaposleni, s objektivnim obilježjima posla roditelja (duljina radnog vremena) te subjektivnim doživljajem roditelja o odnosu radne i roditeljske uloge. Rezultati istraživanja pokazuju pozitivne i negativne prediktore roditeljskog ponašanja. Kao pozitivan prediktor roditeljstva ističe se autonomija, odnosno, kako očevi s većom autonomijom u poslu, izvještavaju o pozitivnijem roditeljstvu. Kao drugi pozitivni prediktor, izdvojila se važnost roditeljske uloge te njezina korelacija s pozitivnim roditeljstvom. Treći prediktor odnosio se na broj djece, odnosno da majke s manje djece pokazuju više pozitivnog roditeljstva. Isto tako, kada je riječ o sukobu radnih i roditeljskih uloga, majke kojima je roditeljska uloga važnija od poslovne, pokazuju više pozitivnog roditeljstva, isto kao i majke kojima poslovna uloga manje ometa roditeljsku. Od negativnih prediktora roditeljstva ističe se broj djece i dob očeva. Očevi s većim brojem djece skloniji su negativnom roditeljstvu isto kao i kod mlađih očeva. Za navedeno se potvrdilo da su značajni prediktori i kod majki, kada je riječ o dobi i broju djece. U razmišljanjima o suvremenoj obitelji i problemima s kojima je ona suočena nezaobilazna je tema statusa žene u današnjoj obitelji. Naime, većina današnjih majki osim punog radnog vremena, nakon završetka radnih obaveza, posvećuje se obitelji, a te nove uloge žene u obitelji i dalje nisu adekvatno društveno vrednovane. Rezultati istraživanja koje su provele Hsin i Felfe (2014) potvrđuju da zaposlene majke provode manje vremena s djecom, ali je to njihovo zajednički provedeno vrijeme često kvalitetnije. Majke svojoj djeci čitaju, pomažu u pisanju zadaća, igraju se s njima, a to pozitivno utječe na cjelokupni razvoj djece. Upravo zbog preopterećenosti suvremene žene, pred koju su stavljene različite uloge, koja je i supruga i majka, a istovremeno i žena posvećena vlastitom profesionalnom napretku, Topolčić (2001) naglašava nužnost redefiniranje ženskih poslova u kućanstvu u smislu rodno neutralnih odnosno zajedničkih poslova u kojima sudjeluju oba bračna partnera. Važno je uložiti dodatni napor u stvaranju suradničkog i partnerskog odnosa među bračnim partnerima te istovremeno u odnosu sa djecom. Potrebno je odmaknuti se od tradicionalnih obiteljskih uloga prema ulogama postmodernog svijeta i društva u kojima je obaveza i pravo

ravnopravno sudjelovanje žene i muškarca u odgoju i obrazovanju djece te kućanskim poslovima i obavezama. Lukaš i Puhanić (2020) navode kako dolazi do brojnih razilaženja u definiranju suvremene obitelji i njezinih uloga. Prema Lukaš i Puhanić (2020) dolazi do jednakosti društvenih pozicija suvremenih žena i muškaraca jer žene su obrazovane, zaposlene, slobodne u donošenju odluka te financijski samostalne. No, i dalje je aktualna obiteljska problematika koja se donosi na neravnopravnost u raspodjeli poslova i obaveza unutar u obitelji. Stoga, potrebno je prionuti na rasprave i znanstvena istraživanja o (re)definiranju obiteljskih uloga postmoderne obitelji.

Razmatrajući promjene u strukturi i funkcijama obitelji u Hrvatskoj, vidljivo je kako je obitelj suočena s velikim problemima koji ugrožavaju stabilnost, odnose, vrijednosni sustav te cjelokupno funkcioniranje obiteljske zajednice. Međutim, obiteljska struktura u Hrvatskoj sporije se mijenja u odnosu na druge države svijeta te još uvijek zadržava tradicionalna obilježja. Stoga, ukoliko društvena i znanstvena zajednica pravovremeno odgovori i osvijesti društvo o važnosti emancipacije novih obiteljskih uloga postmodernih obitelji, može se očekivati i veća osposobljenost mladih obitelji za uspješnije nošenje sa zahtjevima suvremenog doba.

Izazovi suvremenog djetinjstva

U obiteljskom kontekstu, roditelji su zaduženi za razvoj potencijala članova obitelji kao zajednice. Stoga, važna je otvorenost i spremnost roditelja na stalno učenje i usavršavanje roditeljskih vještina i sposobnosti s ciljem uspješnog i kvalitetnog odgoja djece. Kompetentni roditelji će uz odgoj i poučavanje vlastite djece biti spremni učiti iz iskustava stečenih u procesu odgoja.

Babić (2014) se dotiče tradicionalnog i suvremenog shvaćanja djeteta. Ističe kako su nova shvaćanja djeteta usmjerena na promatranje djeteta kao kompetentnog pojedinca, a djetinjstvo se promatra kao socijalni konstrukt. Tradicionalna slika djeteta povezana je sa shvaćanjem djeteta kao nekompetentnog i nezrelog pojedinca, a djetinjstvo je pripremna faza za zrelost i odraslost. Pahlina (2018) navodi brojne promjene koje se događaju u suvremenim obiteljima i životima roditelja te djece. Ističe kako su se promijenili uvjeti u kojima djeca rastu i razvijaju se. Područja za igru djece premjestila su se u zatvorene prostore, raste broj savjetovališta za djecu i roditelje, no ističe kako su roditelji sve više nesigurniji u odgoju. U odgoju i obrazovanju djece i mladih važan je individualni pristup svakom djetetu, a upravo takav pristup isticala je Maria Montessori, talijanska liječnica i pedagoginja, osnivačica prve Montessori škole. Kroz svoja istraživanja djetinjstva i djece, uočila je kako zajedničko obrazovanje ne dopušta djeci da u potpunosti razviju i ostvare svoje potencijale. Smatra se da je ovo saznanje aktualno i danas, budući da se sve više govori o individualnom pristupu u radu s djecom, odnosno učenicima, osobito s onima koji su daroviti ili kojim imaju specifičnih teškoća u razvoju. Svako dijete ima potencijal, a odrasla osoba je ta koja mu može pomoći da ga dijete u potpunosti otkrije. Prema Greenspan, Wieder i Simons (2004) djetetov potencijal je nepoznat sve dok mu ne pružimo istinski optimalan program koji je prikladan za njegov individualni profil. Nadalje, navodi kako je pri tome važno uzeti u obzir njegove sposobnosti za ophođenje i interakciju, njegove jedinstvene, biološki različite načine obrade osjeta, razumijevanje jezika i prostora, te planiranje djelovanja, a jednako tako odnose u njegovoj obitelji, kulturi i zajednici. Tek kada se uoče sve te pojedinosti i djetetove interakcije, tek tada se može pristupiti stvaranju individualno prilagođenog programa (i pristupa) koji djetetu daje priliku za, samo njemu specifičan, razvoj i napredak. Slična poveznica uočava se u djelovanju Marije Montessori koja je radila je na stvaranju drukčijeg pristupa u obrazovanja djece od rođenja pa sve do polaska na studij. Lillard (2018) prema Montessori (1967,1995) navodi

kako Montessori obrazovanje nije osmišljeno kao prijenos informacija, veća kao obrazovanje u kojemu djeca odrastaju u brižne i mudre odrasle ljude koji doprinose društvu i pronalaze smisao vlastitog života. Lillard (2018) objašnjava kako je Maria Montessori također uvidjela da djeca mogu donositi konstruktivne izbore i napredovati kada im se daje sloboda izbora, a to je ujedno ideja koju podržavaju mnogi autori. Ističe se važnost ispitivanja i socijalno-emocionalnih ishoda, a ne samo ishoda postignutih u područjima kao što su, primjerice, matematika i literarna pismenost. Zanimljive su karakteristike djece koja su pohađala programe Montessori škole, a kod kojih je prepoznato kako u igri na igralištu iskazuju pozitivno suradničko dijeljenje tijekom vršnjačke igra te je manje vidljiva potencijalno agresivna igra. Uočeno je kako dvanaestogodišnjaci pišu kreativnije priče i koriste složenije rečenice. Donose konstruktivnije društvene odluke, baveći se problemima na asertivan način. Ukazuju na bolji odnos prema školi, ali i odnosima među učenicima, kod kojih je primijećena međusobna briga i pažnja. Isto tako, spominju se neki od polaznika Montessori škole, a koji su svojim radom, kreativnošću i inovacijama ostavili velik trag na suvremeno društvo i doprinijeli ključnim globalizacijskim promjena, a kojima smo i sami svjedoci. Lillard (2018) ističe kako je Maria Montessori isticala važnost slobode djece u pažljivo pripremljenom okruženju sa minimalnim vođenjem od strane odraslih. Ista autorica navodi kako je Maria Montessori vjerovala da djeca odstupaju od pozitivnog razvojnog puta samo kada se odrasli upliću ili im ne osiguravaju okruženje koje nudi kvalitetnu vrstu i razinu mentalne stimulacije. Nadalje, navodi se važnost izbora različitih aktivnosti za djecu koja u njima sudjeluju u skladu sa svojim interesima, a materijali su uglavnom od drveta, što djeci omogućava da uvide eventualne nedostatke u radu i dobrovoljno ih isprave, odnosno ponove neku radnju s odabranim materijalom. Montessori je isticala kako materijali koji su ponuđeni djeci, trebaju biti ograničeni količinom jer okruženost s previše različitih materijala za djecu može biti zbunjujuća. Lillard (2018) objašnjava kako je Montessori učionicama zajedničko to što su djeca sretna, opuštena, nezavisna i duboko zainteresirana za rad. Isto tako, Lillard (2018) piše kako djeca prolaze kroz različite razvojne faze koje zahtijevaju različito pripremljeno okruženje. O prostoru za igru i slobodi u procesu dječje igre govori i Bašić (2012) te se dotiče pojma standardizacije dječje igre koji podrazumijeva nametanje uputa, etapa i modela dječjeg ponašanja tijekom igre, a sve pod krinkom igre-uradi sam. Međutim, na taj način se umanjuje vrijednost dječje igre koja treba biti slobodna, kreativna i intuitivna aktivnost koju dijete odabire u skladu s vlastitim interesima u određenoj razvojnoj fazi, a što će, u konačnici, zadovoljiti socijalne, emocionalne te psiho-fizičke potrebe djeteta. Isti principi vođenja dječje igre nameću se i s komercijalne strane, baš kao što Bašić (2012) spominje, davajući za primjer lego kocke koje u svome pakiranju sadržavaju uputstva za slaganja istih, oduzimajući time djetetu osjećaj autonomnosti i inicijative u procesu igre. Na taj način se ponovno vraćamo na fenomen nestajanja djetinjstva odnosno slobodne igre. Bašić (2012) prema Postman (2006) navodi kako je sve više prisutna profesionalizacija djeteta kroz igru, od strane roditelja. Međutim, na taj se način djetetu oduzimaju prilike i mogućnosti za razvoj vještina i sposobnosti. Ista autorica (2012) objašnjava kako takva igra djetetu predstavlja opterećenje, a ne slobodnu i voljnu aktivnost koja rezultira ugodnim doživljajima djeteta.

U dječjem svijetu igra je sama sebi svrhom, dok za odrasle ono predstavlja prostor za učenje i stjecanje znanja koja rezultiraju vanjskom nagradom. Međutim, pravi smisao dječje igre pronalazi se u zadovoljstvu i ugodi koju igra stvara kao intrinzično motivirana aktivnost. No, postavlja se pitanje izlažu li se djeca preranom stjecanju znanja? Mnogi roditelji u želji da djetetu osiguraju uspjeh u budućem profesionalnom životu i radu, upisuju djecu u odgojno-obrazovne ustanove ranije od predviđenog. Takve odluke ne moraju nužno biti destruktivne za dijete, ako dijete ima intrinzičnu motivaciju za stjecanjem znanja, ako pokazuje visok stupanj znatiželje za pojave i svijet oko sebe te ako ono ima poseban interes za određeno područje koje ga

zanima i u kojemu čak i u ranoj dobi pokazuje natprosječan uspjeh. U takvim situacijama i uz vođenje motiviranih odgojno-obrazovnih djelatnika, dijete može zadovoljiti svoju potrebu za samoaktualizacijom.

Institucionalizacija djetinjstva

Rano zahtijevanje stjecanja znanja kod djece koja na isto ne pokazuju pozitivne reakcije, može djetetu stvoriti opterećenje i djetinjstvo ispuniti stresnim iskustvima, a Bašić (2012) prema Rittelmeyer (2007) navodi kako takva iskustva uzrokuju biološko skraćenje djetinjstva djece.

Jurčević Lozančić (2018) ističe kako mnoga djeca provode rano djetinjstvo u ustanovama organiziranog okruženja prema dobi i sposobnostima djeteta te koja su pod stalnim nadzorom odraslih osoba, odnosno stručnjaka u području odgoja i obrazovanja. Samim time, odgoj prelazi iz privatne u društvenu javnu sferu. Jurčević Lozančić (2018) prema Corsaro (2008) navodi kako je jedan od glavnih problema suvremenog djetinjstva institucionalizacija istog. Isto tako, ističe važnost stvaranja institucionalnih uvjeta za zdrav razvoj i odrastanje djece. Najčešće su razlozi institucionalizacije djece pedagoške prirode, zbog zaposlenost oba roditelja te pristupačnosti predškolskih institucija. Bašić (2012) ističe kako se djecu s pet godina uvodi u računalnu pismenost, učenje stranih jezika, uključuje ih se na gimnastiku, ritmiku, na tečajeve slikanja i brojne druge aktivnosti te u nastavku naglašava kako se time brišu granice između dječje igre kao slobodne aktivnosti i budućeg rada. „Nasuprot spontanoj igri postavlja se niz aktivnosti s ciljem učenja, koje su podržane tehnološkim napretkom" (Bašić, 2012, str.12). Važno je da dijete ima osiguran prostor za slobodnu igru, za odabir aktivnosti prema kojima pokazuje poseban interes, da igra treba biti podržavajuća, konstruktivna i motivirajuća, ali ne i popraćena s mnoštvom sugestija i uputa odraslih osoba. Međutim, ne mora biti kontraproduktivno i po dijete destruktivno ukoliko se ono i u ranoj dobi uključi u aktivnosti u kojima može razvijati svoje sposobnosti i kroz proces socijalizacije s drugom djecom izgrađivati svoju samostalnost i posebnost individue. Slobodno vrijeme djeteta ne bi trebalo biti zasićeno aktivnostima u kojima dijete ne provodi rado vrijeme i ne uživa, već ih smatra obavezom jer dijete na taj način u takvim aktivnostima neće prepoznati priliku za nesputan, slobodan i cjelovit razvoj. Isto tako, sve više su vidljive promjene prostora za dječju igru. Dok su djeca prije provodila vrijeme s vršnjacima na otvornim prostorima, dječjim igralištima, parkovima, susjedskim kvartovima, u igri sa svojim vršnjacima, danas je igra usklađena s dnevnim, tjednim i mjesečnim radnim tempom života zaposlenih roditelja pa se često onaj najvažniji dio djetinjstva odvija u igraonicama, dvoranama za sportske aktivnosti i školama stranih jezika. Na taj način dijete postepeno usvaja društveno prihvatljive norme ponašanja i izvan obiteljskog konteksta te se kroz interakciju s različitim okolinskim čimbenicima, uči stjecanju (samo)kontrole nad vlastitim emocijama i ponašanju, što je jedan od preduvjeta uspješne socijalne integracije. Takav koncept organizacije slobodnog vremena djeci pruža određenu strukturu koja je ponekad neophodna za stjecanje vještina i sposobnosti izvan zone komfora djeteta, što ne smatram nužno lošom praksom ukoliko je djetetu omogućen razvoju u skladu s njegovom razvojnom fazom djetinjstva, interesima i specifičnostima. Bašić (2012) navodi da je važno da dijete ne postane pasivni korisnik didaktički vođenih igara te da ne zamijeni slobodnu igru, primjerice, igrom na računalu. Potrebno je ne zaboraviti njegovati jezične i komunikacijske vještine djece kroz čitanje dječjih knjiga kako bi u konačnici dijete moglo, kreativno promišljati i rješavati probleme. Igra se sve više shvaća i strukturira kao priprema djece za budući rad. Bašić (2012) prema autorici Alison Gopnik, vodećoj znanstvenici u istraživanju ranog djetinjstva, navodi saznanja kako je slobodna igra područje u kojemu nastaje pravo učenje. Nadalje, Bašić (2012) ističe kako je važan

razvoj osnovnih sposobnosti, kao što su socijalne, emocionalne, duhovne, tjelesne kompetencije kako bi se djeca kasnije mogla intelektualno razvijati i obrazovati. Rezultati istraživanja koje su proveli Mlinarević, Miliša i Proroković (2007) pokazuju kako ispitanici u oba istraživanja iskazuju nezadovoljstvo mjestima na kojima provode slobodno vrijeme. Mladi su prilično nezainteresirani i pasivni. Ako se djeci i mladima želi omogućiti konstruktivno provođenje slobodnog vremena, potrebno je osigurati mreže ustanova za različite vrste slobodnovremenskih aktivnosti koje omogućuju „prikladne prostore, kompetentne voditelje i sredstva za niz suvremenih, stvaralačkih aktivnosti i društveni život" (Mlinarević, Miliša, Proroković, 2007, str. 96). Kada je riječ o fenomenu institucionalizacije djetinjstva, u odlukama ranijeg upisa u odgojno-obrazovne ustanove izuzetno važnu ulogu ima stručna služba i povjerenstvo za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta. Zahtjev roditelja za raniji upis djeteta, subjektivna je postavka od koje roditelji polaze, ali opravdanost ili neopravdanost te odluke mora biti procijenjena od strane stručnjaka iz područja pedagogije, psihologije te općenito edukacijske rehabilitacije. Stručna služba odgojno-obrazovnih ustanova ima još jednu važnu funkciju od samog polaska djeteta u školu pa sve do njegova završetka obrazovanja. U prikupljanju i obrađivanju pedagoške dokumentacije izuzetno važnu ulogu ima stručni suradnik pedagog kao najšire profiliran odgojno-obrazovni stručnjak. Prikupljeni podatci zahtijevaju kolektivan i demokratski proces interpretacije, kritike i evaluacije, uključujući dijalog i argumentaciju, slušanje i refleksiju, iz kojih se onda produbljuje razumijevanje. Dahlberg i Moss (2007) navode kako dokumentacija predstavlja alat za dijalog, razmjenu i dijeljenje te navode kako prikupljena dokumentacija pruža mogućnost za raspravu i dijalog s učiteljima, obiteljima, administratorima, građanima, dijeleći mišljenje o dokumentaciji, ali i mogućnostima za raspravu o konkretnim stvarima, a ne samo teorijskim postavkama uz postizanje određenog dogovora, kako to Dahlberg i Moss (2007) navode. Dahlberg i Moss (2007) govore o kvaliteti kao pojmu s posebnim značenjem koji sadržava određene pretpostavke i vrijednosti. Koncept kvalitete pretpostavlja mogućnost da se izvode univerzalne i objektivne norme, temeljene na stručnom znanju.

Prema Dahlberg i Moss (2007) mjere kvalitete uključuju traženje onoga što je unaprijed definirano, uključuju dekontekstualiziranu primjenu apstraktnih kriterija, smanjenje složenosti i konkretnosti okoline, teži dogovoru i eliminiranju različitih perspektiva što pretpostavlja autonomnost i objektivnost odraslog promatrača. Kvaliteta se u radu promatra kroz proces mjerenja, često izraženog kao broj, odgovarajući na pitanja u kojoj mjeri je postavljena i provedena praksa, u odnosu na postavljene norme, a upravo to je neophodno u svakome radu, posebice u odgojno-obrazovnom radu s djecom, kojim se usmjerava putanja rasta i razvoja glavnih subjekata toga rada, a to su djeca i mladi koji su temelj budućeg društva.

Digitalizacija djetinjstva

Kokorić (2020) je istraživala kako nove informacijsko komunikacijske tehnologije utječu na obiteljski život te navodi kako je razvoj tehnologije utjecao na način funkcioniranja suvremenih obitelji. Lahikainen, Mälkiä i Repo (2017) navode kako izloženost sve većem broju novih medijskih usluga u kombinaciji sa smanjenim zajednički provedenim vremenom, zbog aktivnog, individualiziranog načina života, povećava rizik izolacije pojedinačnih članova obitelji, ali može i ojačati obiteljske odnose članova obitelji s vršnjacima.

Blažeka Kokorić (2020) ističe kako je tehnološki razvoj utjecao na rapidno dijeljenje znanja, lakše povezivanje i proširivanje socijalne mreže u virtualnom okruženju. Buljan Flander i Brezinšćak (2018) navode kako je važna uloga suvremenog roditeljstva osnaživanje djece i

mladih za korištenje digitalnih tehnologija na konstruktivan i siguran način. Nadalje, iste autorice ističu potencijalne dobrobiti suvremenih tehnologija koje su korisne za razvoj novih vještina i učenja, međutim, postoje brojne opasnosti povezane uz svakodnevnu uporabu tehnologije, kao što je rano i prekomjerno korištenje suvremenih tehnologija te izloženost sadržajima koji negativno utječu na razvoj djece i mladih. Roditeljima često nedostaje znanja i vještina potrebnih za život, odgoj djece i rad u digitalnom te virtualnom svijetu postmodernog doba. Razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije, roditeljima je omogućen brži pristup informacijama koje im mogu pomoći u stjecanju novih znanja i vještina, ali je važno kritički promišljati o sadržajima koji se masovno plasiraju preko različitih medijskih platformi te pravilno odgovoriti na potrebe suvremenog društva i globalnog virtualnog svijeta uz odgoj za medijsku pismenost djece i mladih. Nikodem, Mirošević i Nikodem (2014) su u svome radu analizirali utjecaj korištenja interneta na svakodnevne obaveze djece. Istraživanje je provedeno usmenom anketom među učenicima viših razreda osnovne škole u Zagrebu (N=272). Pri analizi korištenja interneta vodili su se određenim kriterijima: način i učestalost pristupa internetu, svakodnevno korištenje, postojanje kontrole roditelja, postojanje i pridržavanje dogovora s roditeljima o korištenju interneta i najčešće korišteni sadržaji na internetu. Rezultati istraživanja koje su proveli Nikodem i sur. (2014) pokazuju kako učenici koji provode tri ili više sata na internetu, manje provode vremena u učenju, pisanju zadaće. Isto tako, učenici koji svaki dan provedu četiri i više sata na internetu, manje vremena posvećuju obavljanju kućanskih poslova. Navedeni autori zaključuju kako učenici u prosjeku provede oko dva sata dnevno na internetu. Internet koriste uglavnom danju (76,1%). Većina učenika (58,8%) navodi da roditelji imaju kontrolu nad vremenom provedenom na internetu, a trećina ih navodi da imaju dogovor s roditeljima i da ga se uglavnom pridržavaju kada je u pitanju vrijeme provedeno na internetu. Učenici uglavnom koriste Facebook ili ostale društvene mreže za komunikaciju s prijateljima (69,1%). Za svoju zabavu Internet koristi (52,9%) učenika, a njih (50,0%) igra računalne igre. Digitalizaciju suvremenog života važno je promotriti iz različitih aspekata, osobito kada je riječ o kognitivnom, emocionalnom i socijalnom razvoju djece i mladih. Danas su djeca od najranije dobi izložena utjecaju digitalnog globalnog svijeta te sve ranije počinju sudjelovati u virtualnim igrama, koristeći se različitim aplikacijama i društvenim mrežama. Za znanstvenike i stručnjake, važno je istražiti utjecaj digitalne tehnologije na razvoj djece i mladih u različitim domenama. Isto tako, potrebno je raditi na razvoju digitalne i medijske pismenosti kod djece, mladih, ali i roditelja. U doba pandemije COVID-19 došlo je do porasta uporabe informacijsko-komunikacijskih i digitalnih tehnologija, kako u privatnoj domeni života djece i mladih, tako i u obrazovanju. Također je očito da su djeca i u današnjoj nastavi izložena fenomenu multimedijalnosti. Uporaba više nastavnih medija treba biti dobro promišljena i organizirana na način da se oni međusobno dopunjuju i obogaćuju. Da služe nastavnom procesu i njegovim subjektima, a ne da oni služe tehnologiji. Kombinacija treba biti takva da zajedničko djelovanje medija ima više smisla. Međutim, pitanje je koliko su učitelji i nastavnici osposobljeni za korištenje novih tehnologija koje se na tržištu pojavljuju zadnjih nekoliko godina? Tu veliku ulogu ima sustavno stručno usavršavanje učitelja i nastavnika te konstantno stjecanje novih kompetencija (i osobnih i profesionalnih i informatičkih), kako bi se uspješno zadovoljile potrebe novih generacija i svijeta brzih tehnoloških promjena u kojemu se nalaze. Iz toga proizlazi, da nastava obogaćena različitim medijima nije uvijek i najbolja nastava jer često se ne razmišlja o kombinaciji tih medija, a i zaboravlja se na usavršavanje onih koji tu nastavu održavaju. Lako je zaključiti da je iskustveno učenje poprilično zanemaren oblik učenja u životima današnje mladeži. Učenici koji su svakodnevno izloženi medijima izvan školske ustanove, njihova prisutnost okružena je mnoštvom medija i u samoj školskoj ustanovi. U konačnici, okruženost novim tehnologijama podsjeća na važnost usmjerenosti na sve češće zanemareno psihomotoričko područje razvoja, koje je i dalje, baš kao i afektivno, nedovoljno razvijano u životima djece i mladih. Psihomotoričko

područje podrazumijeva da je potrebno nešto izgraditi, konstruirati, urediti, sastaviti, izumiti, kombinirati, inovirati. Takav pristup u odgoju i obrazovanju djece podrazumijeva veći napor, ulaganje, pripremljenost i organiziranost roditelja, skrbnika i odgojno-obrazovnih djelatnika. Međutim, neizostavni dio svakog odgojno-obrazovnog procesa je aktivacija afektivnog područja. Ukoliko kod djece aktiviramo ovo područje veća je vjerojatnost da će se poboljšati njihov razvoj i u drugim područjima, osobito kognitivnom. Emocije su iznimno važne u odgojno-obrazovnom procesu.

Roditelji su glavni modeli u odgoju djece, a koji mogu utjecati na načine korištenja digitalne tehnologije. Bašić (2012) objašnjava kako je djeci potrebna odrasla osoba kao putokaz u nošenju s problemima i proturječnostima suvremenog svijeta. Važno je poticati obnavljanje tradicionalnih oblika komunikacije, igre i druženja. Kotrla Topić (2018) je u svome radu analizirala odnos uporabe digitalne tehnologije te pojedinih aspekata socio-emocionalnog i kognitivnog razvoja djece i mladih. Kotrla Topić (2018) navodi poveznicu korištenja digitalne tehnologije s kvalitetom zdravlja djece. Kao neke od problema navodi nedostatak sna, pretilost kod djece i mladih zbog smanjenja vremena provedenog u fizičkim aktivnostima te konzumacija brze i nezdrave hrane tijekom vremena provedenog pred ekranom.

Zaključak

Promjene u društvu utjecale su na promjene u obitelji. Pred današnju postmodernu obitelj, postavljeni su mnogi suvremeni izazovi. Promjene te konkurentnost žena na tržištu rada, uzrokovale su zapošljavanje oba roditelja. Vidljiva je sve veća okrenutost roditelja prema radnoj ulozi te sve veću uključenost djece u institucije u kojima provode veći dio dana. Stoga, institucionalizacija djetinjstva postaje jednim od suvremenih izazova s kojima se susreće postmoderno društvo, uključujući sve prisutniju globalnu uporabu digitalnih medija kod djece, od najranije dobi. Vidljiva je sve veća strukturna raznolikost obitelji, mijenja se svakodnevno obiteljsko funkcioniranje, komunikacija te međusobni odnosi među članovima obitelji ali i obiteljsko ozračje. Sukladno navedenom, pojavljuje se potreba za otvaranjem različitih savjetovališta za mlade obitelji i djecu, a rad na osnaživanju roditeljskih kompetencija postaje imperativom različitih odgojno-obrazovnih ustanova. Razmatrajući obiteljsku strukturu u Republici Hrvatskoj, vidljivo je kako je obitelj kao temeljna ljudska zajednica, suočena s velikim problemima koji posljedično utječu na strukturu, funkcije, vrijednosni sustav članova obitelji, odnose te cjelokupno funkcioniranje i život. Međutim, može se zaključiti kako se obiteljska struktura u Hrvatskoj relativno sporo mijenja u odnosu na druge države svijeta te ju još uvijek karakteriziraju tradicionalna obilježja. U konačnici, potrebno je djetetu dopustiti da bude ono što jest-dijete. Da u potpunosti proživljava sferu djetinjstva na što konstruktivniji i za dijete najproduktivniji način. Djetetu treba osigurati prostor za igru, druženje i cjelovit razvoj. Važna je uključenost roditelja u djetinjstvo, ali ne kao vodećih aktera, već kao onih koji usmjeravaju razvoj djeteta u pozitivnom smjeru u skladu s potrebama i interesima djeteta. Dijete je potrebno poticati na slobodno izražavanje, komunikaciju, pobuditi mu znatiželju, osigurati vrijeme i prostor za specifičan razvoj prema njegovom individualnom profilu. Dijete treba rasti i razvijati svoj emocionalni, intelektualni, tjelesni, estetski i duhovni svijet u skladu s vlastitim interesima, uz podržavajuću i toplu prisutnost roditelja. Navedeno je neophodno u cjelovitom psiho-socijalnom razvoju djeteta, kako bi ono kasnije bilo odgovorno i samostalno u stjecanju životnih znanja, vještina i sposobnosti koje su nužne u prilagodbi na promjenjiv svijet i zahtjeve koje obiteljska i društvena zajednica od najranije dobi stavlja pred djecu.

Literatura

Alanen, L. (2014). Theorizing childhood. Childhood, 21(1), 3-6. doi: https://doi.org/10.1177/0907568213513361

Alanen, L. (2018). Moving towards a relational sociology of childhood. U Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., i Sünker, H., Kindheiten. Gesellschaften - Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung (str. 21-44). Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Babić, N. (2014.) Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja. Osijek: Filozofski fakultet.

Bartolac, A., Kamenov, Ž., i Petrak, O. (2011). Rodne razlike u obiteljskim ulogama, zadovoljstvu i doživljaju pravednosti s obzirom na tradicionalnost stava, Revija za socijalnu politiku, 18(2), str. 175-194. doi:https://doi.org/10.3935/rsp.v18i2.998

Bašić, S. (2012). Kriza djetinjstva. Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 18(67), 10-12.

Bilić, V., Bašić, S. (2016). Odnosi u školi : prilozi za pedagogiju odnosa. Zagreb : Učiteljski fakultet Sveučilišta.

Blažeka Kokorić, S. (2020).Utjecaj novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija na obiteljski život, Medijske studije, 11(22), str. 81-101. doi:https://doi.org/10.20901/ms.11.22.5

Buljan Flander, G. i Brezinšćak, T. (2018). Živjeti zajedno u svijetu koji ne poznajemo: Roditeljstvo i odrastanje uz suvremene tehnologije u predškolskoj dobi. U: Zaninović, T. i Tanay, R. (Ur.), Sretna djeca: Umjetnost igra, mašta, spoznaja, vježba i terapija (str. 8-20). Zagreb: Udruga hrvatskih učitelja likovne kulture.

Dahlberg, G. M., Moss, P. (2007). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. CESifo DICE Report, 6(2), 21-26.

Greenspan, S., Wieder, S., Simons, R. (2004). Dijete s posebnim potrebama. Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja. Zagreb: Ostvarenje.

Gunindi, Y., Tezel Sahin, F., Demircioglu, H. (2011). Functions of the family: Family structure and place of residence, Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 4(1), str. 549-556.

Hampden-Thompson, G. (2013).Family policy, family structure, and children's educational achievement. Social Science Research, 42(3),804–817. doi: https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.01.005

Haralambos, M., Holborn, M. (2002). Sociologija – teme i perspektive. Zagreb, Golden marketing.

Hsin, A., Felfe, C. (2014). When does time matter? Maternal employment, children's time with parents, and child development, Demography, 51(5), str. 1867-94. doi: 10.1007/s13524-014-0334-5

Ivaštanin, I., i Vrbanec, D. (2015). Razvijanje partnerstva s roditeljima, Dijete, vrtić, obitelj, 21(79), str. 24-25. Preuzeto 15. lipnja sa https://hrcak.srce.hr/172747

Jurčević Lozančić, A. (2018). New paradigms of understanding a child, quality of childhood and childhood institutionalization, Život i škola, LXIV(1), str. 11-17. doi:https://doi.org/10.32903/zs.64.1.1

Keresteš, G. (2002.): Dječje agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata, Jastrebarsko, Naklada Slap.

Kotrla Topić, M. (2018). Digitalizacija suvremenog života i njezin utjecaj na neke aspekte kognitivnog i socio-emocionalnog razvoja djece i mladih. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar – Centar Osijek.

Lahikainen, A., Mälkiä, T., & Repo, K. (2017). Media, Family Interaction and the Digitalization of Childhood. Cheltenham: Elgar.

Lillard, A. S. (2018). Rethinking Education: Montessori's Approach. Psychological Science, 27(6), 395-400.

Lukaš, M., i Puhanić, L. (2020). Suvremene uloge žene u obitelji iz perspektive studenata istočne Hrvatske, Nova prisutnost, XVIII(2), str. 295-310. doi: https://doi.org/10.31192/np.18.2.5

Ljubetić, M. (2006). Obitelj u povijesnom i suvremenom kontekstu. Preuzeto 5. srpnja 2021. sa http://inet1.ffst.hr/images/50013806/Ljubetic_022006.pdf

Maleš, D. (2012). Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima, Dijete, vrtić, obitelj, 18(67), str. 13-15. Preuzeto 21. travnja 2021 sa https://hrcak.srce.hr/124015

Mlinarević, V., Miliša, Z., Proroković, A. (2007). Slobodno vrijeme mladih u procesima modernizacije – usporedba slavonskih gradova i Zadra, Pedagogijska istraživanja, 4(1), str. 81-97. Preuzeto 18. svibnja 2021. sa https://hrcak.srce.hr/118352

Nikodem, K., Kudek Mirošević, J., i Bunjevac Nikodem, S. (2014). INTERNET I SVAKODNEVNE OBAVEZE DJECE. Analiza povezanosti korištenja interneta i svakodnevnih obaveza zagrebačkih osnovnoškolaca, Socijalna ekologija, 23(3), str. 211-236. Preuzeto 2. lipnja 2021. sa https://hrcak.srce.hr/137657

Pahlina, C. (2018). Suvremeno djetinjstvo u svjetlu logopedagogije. Napredak, 159 (3), 309-324. Preuzeto 2. rujna 2021. sa https://hrcak.srce.hr/223376

Sharma R. (2013). The Family and Family Structure Classification Redefined for the Current Times. Journal of family medicine and primary care, 2(4), 306–310. doi: https://doi.org/10.4103/2249-4863.123774

Sočo, M. i Keresteš, G. (2011). Roditeljsko ponašanje zaposlenih roditelja: povezanost s objektivnim obilježjima posla i subjektivnim doživljajem odnosa roditeljske i radne uloge. Društvena istraživanja, 20 (3 (113)), 647-669. Preuzeto 10. rujna 2021. sa https://doi.org/10.5559/di.20.3.03

Spajić – Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001) Interdisciplinarni rječnik: obrazovanje za ljudska prava i demokraciju. Zagreb, Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

Šagud, M. (2015). Suvremeno djetinjstvo i institucijski kontekst. Croatian Journal of Education, 17 (Sp.Ed.1), 265-274. Preuzeto 8. rujna 2021. sa https://hrcak.srce.hr/137691

Štalekar, V. (2010). Dinamika obitelji i prvi teorijski koncepti, Medicina Fluminensis, 46(3), str. 242-246. Preuzeto 14. travnja 2021. sa https://hrcak.srce.hr/59246

Wagner Jakab, A. (2008). 'Obitelj - sustav dinamičnih odnosa u interakciji', Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 44(2), str. 119-128. Preuzeto 18. ožujka 2021. sa https://hrcak.srce.hr/30728

Modern concept of family and childhood

Abstract

The modern world society is causing changes in the family and in the conditions under which children grow up. The paper starts from the understanding of the concept of the contemporary postmodern family and childhood, and it actualizes issues related to the nature of the child, childhood, the relationship between the world of children and the world of adults and their understanding of education. Today's global society, with its rapid and sudden economic, technological and scientific achievements and changes, implicitly affects the reshaping of the family structure, and thus childhood. Changes in family structures affect the (re)definition of family roles, and the postmodern family is increasingly facing the problem of not enough time spent in communication and play with children, both due to employment and absence of both parents, and difficulties in reconciling work and family roles. At the same time, children face the high demands of parents and educational institutions, and of society as a whole. Furthermore, an increasing exposure of children to the media is visible, as well as the increasingly earlier institutionalized development and acquisition of various competencies in children. Thus, globalization changes inevitably affect the contemporary concept of family and childhood.

Keywords:
digitalization of childhood; institutionalisation of childhood; family roles; family structures; postmodern family

Stručno usavršavanje učitelja temeljeno na videozapisima nastave[1]

Mia Filipov

Sažetak

Stručno usavršavanje profesionalno je pravo i obaveza svih učitelja. Kako bi bilo učinkovito, važno je da učenje učitelja u okviru stručnog usavršavanja počiva na teorijama učenja učitelja i učenika, da uključuje prilike za aktivno i suradničko učenje učitelja te materijale za učenje učitelja i učenika, da je kvalitetno vođeno te da polazi od analize nastavne prakse određenoga predmeta. Sustavnu analizu nastave, odnosno analizu strategija učenja i poučavanja, razrednog ozračja, učiteljeva upravljanja nastavnim procesom ili učeničke aktivnosti, pospješuje primjena videozapisa nastave. Analizom videozapisa može se pospješiti refleksija učitelja o vlastitoj nastavi te doprinijeti razvoju mogućnosti primijeniti novostečeno znanje prilikom planiranja nastave. Ovim se radom želi naglasiti različite mogućnosti primjene videozapisa nastave u stručnom usavršavanju učitelja s ciljem izgradnje njihovih nastavničkih umijeća. Takvo učenje uglavnom nije zastupljeno u uobičajenom profesionalnom učenju učitelja u Hrvatskoj, stoga se ovim radom želi istaknuti nove perspektive u cjeloživotnom obrazovanju učitelja.

Ključne riječi:
analiza nastave; stručno usavršavanje učitelja; učenje učitelja; videozapisi nastave; zajednice prakse

Uvod

Nužno je da se učitelji redovito profesionalno razvijaju kako bi učili oblikovati nastavni proces tako da odgovara na složene odgojno-obrazovne potrebe učenika, ali i na višestruke zahtjeve društva koji se ubrzano mijenjaju. Stručno usavršavanje određuje se kao strukturirano profesionalno učenje učitelja koje pomaže u razvoju njihovih profesionalnih vještina, znanja i iskustava (Avalos, 2011). Krajnji je cilj kontinuiranog stručnog usavršavanja učitelja razvoj njihovih nastavničkih umijeća, što može dovesti do ostvarivanja promjena u nastavnoj praksi te do uspješnijeg učenja učenika (Pedder i Opfer, 2011; Darling-Hammond, Hyler i Gardner, 2017). Budući da je uspješno učenje učenika krajnji cilj nastavnoga procesa, ono treba biti i u fokusu stručnog usavršavanja učitelja. Stručno usavršavanje utječe na učenje učenika u trima koracima (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss i Shapley, 2007): 1) stručno usavršavanje unaprjeđuje učiteljeva znanja i vještine, 2) učitelj primjenjuje novostečena znanja i vještina, čime pokazuje visoku razinu stručnosti i profesionalizma, kako bi pospješio nastavu i 3) kvalitetnije poučavanje utječe na povećanje učeničkih postignuća. Ako se zanemari jedan od koraka, primjerice ako učitelj ne primijeni u nastavi ono što je učio na stručnom usavršavanju, neće doći do boljih obrazovnih rezultata učenika (Yoon et al., 2007).

1 Ovaj rad financirala je Hrvatska zaklada za znanost projektom IP-2018-01-8363.

Uloga videozapisa nastave u stručnom usavršavanju učitelja

Jedan je od najboljih načina za ostvarivanje profesionalnog učenja učitelja analiza nastave. Stoga se u stručnom usavršavanju sve više primjenjuju videozapisi nastave s ciljem dubinskog učenja učitelja o vlastitoj praksi (Gaudin i Chaliès, 2015). Snimanje nastave omogućuje sustavno promatranje stvarnosti te ima različite analitičke i dokumentarističke mogućnosti: snimke nastave može se pogledati više puta, može ih se podijeliti pomoću različitih internetskih servisa, što ih čini dostupnijim većem broju ljudi koji mogu učiti iz njih, može ih se ponovno odgledati i u asinkronim i u sinkronim okruženjima učenja te analizirati na temelju objektivnih kriterija, a nakon refleksije i suradničke analize s kolegama učitelji mogu planirati nadolazeću nastavu (Derry et al., 2010).

Snimke nastave pružaju uvid u autentična učionička iskustva i u kompleksne nastavne situacije, a učiteljima otvaraju višestruke mogućnosti za refleksiju o nastavi (Borko, 2004). Pritom je važno voditi se osnovnim principima primjene videozapisa nastave u stručnom usavršavanju kako bi se pospješilo učenje učitelja (Blomberg, Renkl, Sherin, Borko i Seidel, 2013):

a. jasni ciljevi učenja učitelja na temelju snimki nastave
b. prikladni zadatci i aktivnosti u čijem su središtu videozapisi nastave
c. prikladni videomaterijali i alati za njihovu analizu (analitički alati, protokoli za praćenje nastave, računalni programi za analizu nastave)
d. postupci analize snimki nastave kao što su rasprave o nastavi i vrednovanje naučenog kod učitelja

Prilikom odabira snimki nastave za učenje učitelja treba promišljati o aktivnostima koje se mogu organizirati oko videozapisa. Važno je da učitelji dobiju priliku za dubinsko učenje o ciljanim sadržajima stručnog usavršavanja, osobito o onima koji se nalaze na snimkama. Primjerice, to mogu biti matematički sadržaji, metodički postupci i strategije u nastavi matematike te učeničko razumijevanje nastavnih sadržaja (Seago, Koellner i Jacobs, 2018). Pritom je dobro da nastavni sadržaji ili elementi nastavnog sata koji se nalaze u videozapisu budu relevantni za praksu, da učitelji vjeruju da su odabrane nastavne situacije ostvarive u realnim okolnostima te da ne trebaju predugo, odnosno ne duže od šest minuta (Seago, 2004).

Učiteljima se može pomoći primjećivati važne nastavne situacije primjenom okvira ili protokola za vođenje rasprava o nastavi. van Es i Sherin (2002) te Santagata i Angelici (2010) predlažu slične korake u analizi nastavnoga sata, koji se okvirno mogu predstaviti na sljedeći način:

1. opredijeliti se za sat/dijelove sata koji su pogodni za analizu
2. povezati snimke sata s ciljevima učenja/ishodima sata ili sa širim principima učenja i poučavanja
3. provesti raspravu o učioničkim interakcijama
4. predložiti alternativne strategije ili postupke u narednim satima

Učitelji u stručnom usavršavanju mogu učiti pomoću tri tipa videozapisa nastave: videozapisi nastave nepoznatih učitelja, videozapisi vlastite nastave i videozapisi nastave svojih kolega (Zhang, Lundeberg, Koehler i Eberhardt, 2011). Gaudin i Chaliès (2015) drže da je učinkovitije i etičnije koristiti videozapise nastave učitelja koji sudjeluju u programu stručnog usavršavanja. Ako su predmetom analize videozapisi nepoznatih učitelja, tada, bez obzira na veću mogućnost kritičkoga odmaka od promatrane situacije i time veću slobodu u analizi, postoji mogućnost nerazumijevanja nastavnog konteksta učitelja iz videozapisa i učitelja koji uče na temelju snimki. S druge strane učenje učitelja koji sudjeluju u stručnom usavršavanju na temelju vlastitih videozapisa dovodi do veće izloženosti promatranih učitelja, no time i do veće mogućnosti za samorefleksiju. No postoje učinkoviti programi stručnog usavršavanja u kojima su učitelji učili samo na temelju vlastite nastave, ali i na temelju vlastite nastave i nastave drugih učitelja (Borko et al., 2017; Roth et al., 2019).

Značajke učinkovitog stručnog usavršavanja učitelja

Istraživači su u posljednjih dvadeset godina sve više bave značajkama koje osiguravaju učinkovitost stručnog usavršavanja učitelja. Kao temeljne se značajke određuju: usmjerenost na nastavne sadržaje odabranoga predmeta, aktivno i suradničko učenje učitelja, usklađenost s državnim, lokalnim i školskim obrazovnim politikama, dovoljno trajanje kako bi se postigle promjene u radu učitelja, teorijski okvir stručnog usavršavanja, podrobno određivanje ciljeva učenja učitelja i učenika, uskoća sadržaja stručnog usavršavanja, vođenje stručnog usavršavanja, održivost stručnog usavršavanja, uporaba modela učinkovite prakse, refleksivni pristup, nastavni materijali te orijentiranost na svakodnevna nastavna iskustva i izazove (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; van Veen, Zwart i Meirink, 2012; Blank, de las Alas i Smith, 2008; Yoon et al., 2007; Hubers, Endedijk i van Veen, 2020; Lynch, Hill, Gonzalez i Pollard, 2019; Kalinowski, Gronostaj i Vock, 2019).

Međutim, u literaturi se ukazuje na nepotvrđenost učinkovitosti nekih značajki (Roth et al., 2017; Sims i Fletcher-Wood, 2020). Roth, Wilson, Taylor, Stuhlsatz i Hvidsten (2018) predlažu elemente stručnog usavršavanja koji bi mogli postati dio empirijski testiranog modela učinkovitog stručnog usavršavanja[2]:

a. Sadržaji i aktivnosti stručnog usavršavanja trebaju biti temeljeni na teorijskom okviru koji usmjerava analizu nastavne prakse.
b. Aktivno učenje učitelja podrazumijeva analizu nastave i učenja učenika pomoću videozapisa nastave i učeničkih uradaka.
c. Učenje učitelja usmjereno je na primjenu jasno određenih strategija poučavanja koje, kada ih se poveže, mogu dovesti do unaprjeđenja učeničkoga razumijevanja sadržaja i uspješnijega učenja.
d. Analitički alati[3] potiču i produbljuju analizu poučavanja, učenja učenika i nastavnih sadržaja.

2 Riječ je o značajkama na kojima su istraživači gradili svoj program stručnog usavršavanja učitelja prirodoslovne skupine predmeta u američkom odgojno-obrazovnom sustavu (Science), koji je imao učinkovite rezultate s obzirom na učenička postignuća, nastavne prakse i učenje učitelja.

3 Ovdje se misli na dva temeljna elementa prilikom analize učeničkog razumijevanja sadržaja u programu stručnog usavršavanja STeLLA: način na koji učenici mogu ispričati vlastitu smislenu priču o nastavnim sadržajima koje uče na nastavi prirodoslovnih predmeta (Science Content Storyline) te učenički procesi razmišljanja o nastavnim sadržajima (Student Thinking).

e. Materijali za učitelje pomažu im u učenju na temelju snimki nastave drugih učitelja, u poučavanju određenih nastavnih sadržaja i u analizi vlastite nastave i nastave kolega.

Učinkovitost videozapisa nastave kao alata koji potiče učenje učitelja u stručnom usavršavanju može se promatrati s obzirom na spoznajni aspekt (što učitelji znaju, misle i u što vjeruju) te s obzirom na aspekt nastavne prakse (Major i Watson, 2017). Major i Watson (2017) tematskom su analizom istraživanja došli do četiriju spoznajnih područja o učiteljskom pozivu, u čijoj izgradnji mogu pomoći videozapisi nastave. To su učiteljska samoučinkovitost, samovrednovanje, znanje o poučavanju i propitivanje vlastitih vjerovanja o učiteljskom poslu. Snimke nastave učiteljima mogu pomoći razviti samopouzdanje u pogledu vlastitih umijeća poučavanja, mogu pospješiti refleksiju učitelja o svojoj praksi te im mogu pomoći odrediti smjer vlastitog profesionalnog razvoja. Na snimkama nastave učitelji se mogu vidjeti objektivno, onako kako ih vide drugi, što im omogućuje da usporede svoje implicitne pedagogije i vrijednosti sa stvarnošću. Također, učenje pomoću videozapisa nastave pospješuje učenje učitelja po modelu, primjerice novih metodičkih strategija i postupaka. Oni pružaju i uvid u nastavnu praksu drugih učitelja kao primjera uspješne i manje uspješne prakse. S druge strane, promjene u nastavnoj praksi, do kojih može dovesti sudjelovanje učitelja u stručnom usavršavanju uz primjenu videozapisa nastave, mogu se očitovati u većoj učestalosti razrednih razgovora i rasprava o nastavnim sadržajima te posljedično u većem zanimanju učenika za predmet (Kiemer, Gröschner, Pehmer i Seidel, 2014). Moguće je i da takvo stručno usavršavanje rezultira i povećanim znanjem učenika iz različitih područja, primjerice u razumijevanju pročitanog, u prirodoslovnoj pismenosti i u znanju iz biologije (Greenleaf et al., 2011). Dakle, sudjelovanje učitelja u stručnom usavršavanju uz videozapise nastave može dovesti do promjena u nastavi, kao i u učiteljevu odnosu prema svom predmetu, do više razine učiteljevih metodičkih, sadržajnih i pedagoških znanja, do boljih obrazovnih rezultata učenika i do njihova većeg interesa za predmet.

U nastavku će se opisati one značajke učinkovitog stručnog usavršavanja koje izravno podrazumijevaju uporabu videozapisa nastave i učenje učitelja temeljeno na njima.

1. Utemeljenost stručnoga usavršavanja na teorijama učenja učitelja i učenika

Prilikom osmišljavanja stručnog usavršavanja učitelja važno je promišljati o tome kako određeni elementi utječu na učenje (van Veen et al., 2011). To se odnosi i na načine na koje uče učitelji, uključujući njihove želje i potrebe i motivaciju za usavršavanjem te prethodna iskustva u profesionalnom razvoju. Stoga neka istraživanja upozoravaju na činjenicu da prilikom dizajniranja stručnog usavršavanja učitelja u obzir treba uzeti i kontekstualne te individualne prilike učitelja (Kennedy, 2016; Lindvall, Helenius, Eriksson i Ryve, 2021). Treba voditi računa i o tome što je učiteljima kao odraslim učenicima važno prilikom učenja (Knowles, 1980):

a. samoupravljanost i kontrola nad učenjem
b. osjećaj odgovornosti za vlastito učenje
c. učenje u skladu s profesionalnim ulogama koje učitelj obnaša te s neposrednim izazovima s kojima se nosi u profesionalnom životu
d. učenje na temelju prethodnih iskustava
e. osobna potreba za profesionalnim razvojem kao element intrinzične motivacije za učenjem

f. razlog zašto se nešto uči

Osim toga, stručno usavršavanje učitelja treba počivati na temeljima situacijskog i konstruktivističkog učenja. To znači da učenje učitelja treba biti kontekstualizirano, odnosno da treba biti orijentirano na elemente iz prakse, ali i da treba uključivati učenje putem socijalne interakcije o važnim aspektima nastave uz pružanje potpore i vođenje prilikom učenja (Lave i Wenger, 1991; Borko, 2004; Roth et al., 2011).

S druge strane, prilikom osmišljavanja aktivnosti stručnog usavršavanja u obzir treba uzeti i načine na koje učenici uče. Ako je imperativ suvremene nastave postavljanje učenika u središte odgojno-obrazovnog procesa, njegovo učenje treba biti i u središtu stručnog usavršavanja učitelja. Kako bi učitelji znali osmisliti i voditi nastavu usmjerenu na učenika, potrebne su im višestruke i složene prilike za internalizaciju znanja i vještina podrazumijevanih tim pojmom (Polly, 2011). Stoga je nužno da učitelji u stručnom usavršavanju promišljaju o tome kako učenik izgrađuje znanje, primjerice kako u nastavi matematike dolazi do strategija rješavanja zadatka ili koje miskoncepcije učenik nehotično razvija u nastavi biologije. Sukladno tomu, učitelji analizu sata mogu orijentirati na dekonstrukciju učeničkog razumijevanja nastavnih sadržaja i koncepata kako bi mogli oblikovati nastavu tako da adekvatno odgovore na odgojno-obrazovne potrebe svojih učenika.

Osim što učenje učitelja u okviru stručnog usavršavanja treba počivati na teorijama učenja učitelja i učenika, iz njih trebaju proizlaziti i ciljevi učenja učitelja. Primjerice, aktivnosti učenja učitelja u programu stručnog usavršavanja Teaching Science with Cognitive Demand (Tekkumru-Kisa i Stein, 2017) bile su ostvarene na principima konstruktivističke i situacijske teorije učenja. Učitelji su bili u središtu procesa učenja, prilikom čega su sudjelovali u vođenim raspravama o videozapisima nastave, koje su voditelji stručnog usavršavanja usmjeravali prema unaprijed određenim ishodima. Pritom je bilo važno učiteljima osigurati autonomiju u izgradnji novog razumijevanja o vođenju nastave usmjerene na učenika. Videozapisi nastave u tom programu pomno su birani tako da prikažu kako se učenici nose sa složenim zadatcima iz prirodoslovlja. Učitelji su na temelju tih rasprava dolazili do zaključaka o tome kako učenici grade svoje znanje iz prirodoslovlja na višim kognitivnim razinama, odnosno kako im mogu pomoći uspješnije učiti. Pritom je bilo važno to što učitelji uče na način na koji trebaju poučavati svoje učenike, dakle da njihova, što samostalnija izgradnja znanja bude u središtu stručnog usavršavanja.

2. Usmjerenost na sadržaj predmeta i analizu prakse

U stručnom usavršavanju učitelja potrebno je usredotočiti se na sadržaj predmeta koji učitelji poučavaju. Nije isto hoće li zajednički učiti učitelji koji poučavaju iste ili različite predmete, osobito kada je učenje učitelja usmjereno na nastavne materijale, konkretne zadatke iz nastave, strategije njihova rješavanja ili na principe obrade neke nastavne jedinice/teme. Stoga je važno u stručnom se usavršavanju usmjeriti na metodičko i stručno znanje iz predmeta kojemu su učitelji posvećeni (van Veen et al., 2011). No nije dobro ni da stručno usavršavanje bude posvećeno samo produbljivanju stručnog znanja učitelja jer njegovo povećanje ne dovodi nužno do učinkovitih promjena u nastavi ni u učenju učenika (Roth et al., 2011). Stoga je važno orijentirati stručno usavršavanje prema izgradnji metodičkog znanja učitelja kako bi u strukturiranim uvjetima učili kako pomoći učenicima graditi konceptualno razumijevanje i vještine primjene novih znanja.

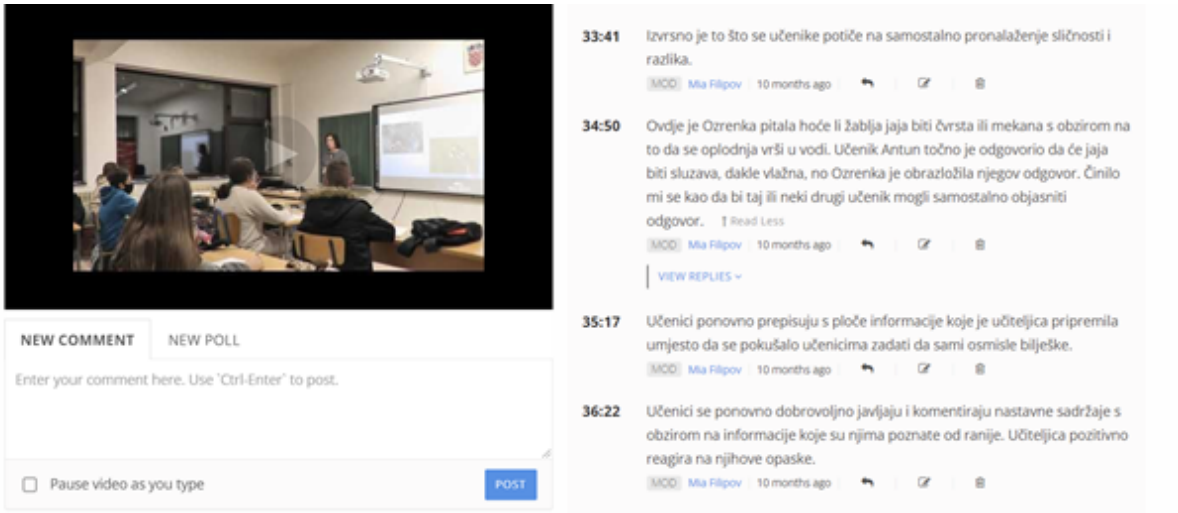
Prikazi prakse (videozapisi nastave, učenički uradci, nastavne priprave, nastavni materijali) unose središnje nastavne aktivnosti u stručno usavršavanje, omogućujući učiteljima da suradnički proučavaju nastavnu praksu jedni drugih bez da moraju biti fizički prisutni u učionici. Primjerice, model stručnog usavršavanja PSC (Problem-Solving Cycle) sastoji se od tri međusobno povezane radionice organizirane oko složenog matematičkog zadatka (Borko, Koellner, Jacobs i Seago, 2011). Tijekom prve radionice učitelji zajednički rješavaju postavljeni zadatak, nakon čega razgovaraju o tome kako bi učenici mogli riješiti postavljeni problem. Potom osmišljavaju nastavne sate i modificiraju problem kako bi odgovarao stvarnom kontekstu njihovih učionica. Nakon prve radionice učitelji izvode sat s istim zadatkom i taj se sat snima. Voditelj stručnog usavršavanja tada odabire isječke sata i druge nastavne materijale koji se rabe u idućim radionicama. Druga i treća radionica usmjerene su na stvarna učionička iskustva i u potpunosti se temelje na snimkama nastave. Ciljevi su tih radionica poučiti učitelje matematičkim konceptima i vještinama koji se traže u zadatku, istražiti različite metodičke strategije za poučavanje temeljeno na tom zadatku, pospješiti njihove analitičke vještine opaženog učeničkog razmišljanja i graditi sat na temelju učeničkog razmišljanja o matematici. Aktivnosti u trećoj radionici usmjerene su na pomnu analizu učeničkog razumijevanja matematičkih sadržaja. Snimke nastave usmjeravaju pozornost učitelja na neočekivane postupke kojima su učenici dolazili do rješenja problema, načina na koje su objašnjavali i dokazivali svoje ideje i načina na koje matematička komunikacija može potaknuti i omesti učenje učenika.

3. Suradničko i aktivno učenje učitelja

U stručnom je usavršavanju važno kognitivno angažirati učitelje, a ne, polazeći od pretpostavke da trebaju nadopunu stručnih znanja, samo im prezentirati nova znanja, rezultate istraživanja ili preporuke što primijeniti u nastavi, što oni potom samostalno, bez podrške trebaju integrirati u svoju nastavu (Kennedy, 2016). Učiteljima treba pružiti višestruke prilike za učenje (Kalinowski et al., 2019). To znači da im treba objasniti nove koncepte, recimo metodu obrnute učionice u nastavi biologije, te im pružiti priliku da je pokušaju primijeniti u svojoj nastavi. Pritom je važna sustavna podrška učiteljima prilikom uvođenja promjena u svoju nastavu kako bi bili sigurni što rade dobro, odnosno što bi trebali izmijeniti kako bi njihova nastavna praksa bila kvalitetnija. No jednako je važno i omogućiti prilike učiteljima za sastajanje u okviru zajednica učenja kako bi analizirali svoju praksu (Roth et al., 2017; Lynch et al., 2019). Takvo okruženje za učenje učiteljima omogućuje podršku kolega koji se u svojoj profesionalnoj praksi susreću sa sličnim izazovima te im pomaže da jedni drugima daju vrijedne povratne informacije o nastavi (Sherin i Han, 2004). Tada se javljaju raznovrsne ideje i perspektive, prilikom čega učitelji zamjećuju različite elemente sata i iznose različita objašnjenja zašto se nešto događa (van Es, 2012). Važno je odrediti zajedničku temu ili problem kroz koju će se odabirati snimke/isječke snimki te gledati i analizirati snimke nastave. Potom učitelje treba pozvati da opišu i interpretiraju što se događa na snimci prije nego se usmjere na procjenjivanje onoga što vide. Kada učitelji opisuju što više na snimci i potkrijepe svoja zapažanja dokazima iz nje, mogu bolje razumjeti i objasniti perspektivu drugog učitelja (Sherin i Dyer, 2017).

U stručnom je usavršavanju učenje učitelja moguće ostvariti i uporabom računalnih programa za anotaciju videozapisa nastave. Može ih se rabiti za analizu nastave u okviru zajednica učenja, za razumijevanje učeničkog razmišljanja, za vrednovanje i praćenje napredovanja učitelja, za pomoć učiteljima početnicima u stjecanju nastavničkih vještina ili za pospješivanje procesa davanja povratnih informacija (Rich i Trip, 2011). Jedna je od tih aplikacija Vialogues,

koja omogućuje asinkronu raspravu više sudionika uz višestruke mogućnosti interaktiranja s videozapisom nastave.



Slika 1. Sučelje aplikacije za raspravu o nastavi Vialogues

4. Vođenje programa stručnog usavršavanja

S obzirom na to da učinkovito stručno usavršavanje učitelja treba počivati na principima konstruktivističkog i situacijskog učenja, u svjetlu te teorije treba promatrati i ulogu voditelja stručnog usavršavanja. Voditelji su ti koji koordiniraju aktivnosti u stručnom usavršavanju te stvaraju uvjete za suradničko i aktivno učenje učitelja (Kalinowski et al., 2019). Njihova je zadaća organizirati aktivnosti i iskustva učenja te okolinu u kojoj se učenje treba odvijati. Važno je stvoriti okolnosti koji podupiru samostalnu izgradnju znanja, a ne samo prijenos informacija s voditelja na učitelja. Treba voditi računa i o tome da učitelji najbolje uče na temelju prethodnih iskustava te s drugim, sebi sličnim ljudima (s obzirom na predmet koji poučavaju, lokalni kontekst iz kojega dolaze te izazove s kojima se susreću u profesionalnim životima) (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Primjerice, ako učitelji u stručnom usavršavanju uče na temelju snimki nastave, voditelji su zaduženi za usmjeravanje razgovora i rasprava prema ključnim temama (Kennedy, 2016). Voditelji trebaju znati kako započeti analizu sata, kako pozvati učitelje da podijele svoja zapažanja, na što se pritom trebaju usmjeriti, kada trebaju zastati s analizom te kako voditi učitelje prema novim spoznajama. Pritom je važno znati kamo usmjeriti raspravu o nastavi s obzirom na zapažanja o nastavi i na ideje do kojih učitelja dolaze u analizi kako bi se pospješilo i učenje učenika i učitelja (van Es, 2012). Tekkumru-Kisa i Stein (2017) stoga predlažu sedam postupaka kojima voditelji stručnog usavršavanja mogu usmjeravati učenje učitelja prilikom analize videozapisa nastave:

1. odabir ciljeva učenja učitelja na temelju snimki nastave
2. odabir zadataka kojima se želi ostvariti ciljeve učenja učitelja
3. predviđanje odgovora učitelja na postavljene zadatke
4. vremensko planiranje zadataka sa snimkama nastave kako se učitelje ne bi prijevremeno opteretilo zahtjevnošću zadataka

5. sinkrono praćenje učitelja i njihovih ideja prilikom rasprava o snimkama nastave u manjim skupinama
6. isticanje značajnijih ideja i analiza učitelja koje omogućuju sažimanje najvažnijih aspekata nastave i potiču učenje učitelja, odnosno povezane su s ciljevima učenja
7. povezivanje analiza snimki nastave s "velikim idejama" o poučavanju, odnosno generaliziranje zapažanja

Kako bi vođenje stručnog usavršavanja bilo kvalitetno, i voditelji se moraju neprestano usavršavati kako bi mogli upravljati stručnim usavršavanjem te zadovoljiti potrebe učitelja za daljnjim razvojem (Schüler i Rösken-Winter, 2018). To se može postići različitim aktivnostima poput suradničke analize aktivnosti stručnog usavršavanja s obzirom na njegove ciljeve, tipičnih zapreka učenju učitelja tijekom stručnog usavršavanja te razumijevanja učitelja u odnosu na ciljeve stručnog usavršavanja (Prediger, Roesken-Winter, Stahnke i Pöhler, 2021).

5. Uzimanje u obzir učeničkih procesa razmišljanja

Svaki učenik uči na svoj način, stoga bi nastava trebala uzimati u obzir različite učeničke odgojno-obrazovne potrebe. To ne znači da bi učitelj prije nastavnoga sata nužno trebao previdjeti različita metodička rješenja kako bi odgovorio na potrebe svih učenika, već na temelju opaženoga stanja može u hodu domisliti kako pomoći pojedinačnim učenicima. No kako bi učitelj to mogao postići, mora imati visokorazvijene vještine opažanja i procjenjivanja trenutačne situacije u učionici kako bi mogao adekvatno graditi sat ili izmijeniti njegov tijek na temelju procjene učeničkoga razumijevanja novih sadržaja (Pouta, Lehtinen i Palonen, 2021). Stručno usavršavanje koje poučava učitelje kako adaptivno poučavati uobzirujući učeničko razmišljanje ima pozitivan učinak na učenička postignuća (Jacobs, Franke, Cerpenter, Levi i Battey, 2007). No zanimljivo je i to što učitelji koji u stručnom usavršavanju nauče kako učiti na temelju analize učeničkog razmišljanja nastavljaju učiti i nakon podrške iz programa (Franke, Carpenter, Levi i Fennema, 2001).

Primjerice, u programu stručnog usavršavanja STeLLA učitelji su suradnički učili analizirati videozapise svoje nastavne prakse. Prilikom analize naglasak je bio na tome kako učenici grade razumijevanje temeljnih prirodoslovnih koncepata i fenomena te kako ih uspješnije poučavati njima. Kako su učitelji analizirali snimke, pri čemu su učili o tome kako uče njihovi učenici, istodobno su produbljivali svoje razumijevanje istih prirodoslovnih koncepata i fenomena (Roth et al., 2019).

6. Materijali za učenike i učitelje

U okviru stručnog usavršavanja učiteljima nije dovoljno samo prezentirati nastavne materijale uz pretpostavku da će ih oni intuitivno, u unaprijed zamišljenom kapacitetu znati primijeniti u nastavi (Borko, 2004; Rezat, Fan i Pepin, 2021). Treba ih voditi u tome kako te materijale rabiti u nastavi (Lynch et al., 2019). Za učitelje se može pripremiti materijale za učenje s nastavnim pripravama i zadatcima te s listićima za učeničku i vlastitu samoevaluaciju, za čiju se uporabu učitelje može sustavno osposobljavati u okviru stručnog usavršavanja. No istraživanja ukazuju i

na druge mogućnosti (Moore, Coldwell i Perry, 2021). S obzirom na to da učitelji često adaptiraju gotove materijale u skladu sa svojim potrebama, dobro je učiteljima ponuditi i mogućnost da u okviru stručnog usavršavanja sami kreiraju materijale koji će odgovarati potrebama njihovih učionica (Voogt, Pieters i Handelzalts, 2016).

No i na videozapise nastave moguće je gledati kao na važne materijale u stručnom usavršavanju učitelja. S obzirom na to da omogućuju učenje po modelu, videozapisi nastave mogu predstavljati primjere dobre prakse kojima će se učitelji voditi prilikom planiranja nadolazeće nastave. Na početku stručnog usavršavanja učitelja uz videozapise nastave učitelji se ponekad usmjeravaju na općepedagoška i metodička pitanja, primjerice na vođenje nastave i na disciplinu u učionici (Sherin i Han, 2004). Razlog tomu s jedne strane može ležati u tome što se učitelji nedovoljno poznaju pa jedni drugima ne žele posve iskreno dati povratnu informaciju o snimci nastave, no s druge je strane moguće da nemaju razvijene analitičke vještine pa ne znaju što točno gledati i komentirati na snimkama. Stoga je važno staviti naglasak na suradničko učenje i stvaranje kohezivne zajednice praktičara u kojima će se sudionici osjećati sigurno i ugodno, gledati i interpretirati videozapise nastave te učiti iz njih te u kojima neće biti zadrške u iskrenoj analizi nastave. Istraživanje Sherin i Han (2004) pokazalo je da se učitelji kasnije tijekom stručnog usavršavanja, zbog veće opuštenosti i zbog razvoja analitičkih vještina usmjeravaju prema načinima na koji učenici uče i shvaćaju nastavne sadržaje, iz čega je vidljiv premještaj fokusa analize na metodička pitanja i učenje učenika.

Tehnički elementi snimanja nastave

Prilikom osmišljavanja stručnog usavršavanja učitelja treba voditi računa i o tehničkim aspektima snimanja nastave. Treba postaviti pitanje tko može snimati nastavu te kako je se može snimati, ali i koji su problemi te ograničenja stručnog usavršavanja učitelja temeljenog na primjeni videozapisa nastave.

a) Tko može snimati videozapise nastave?

Nastavu mogu snimati različiti subjekti odgojno-obrazovnog procesa. Mogu to biti stručni suradnici pedagozi koji imaju obavezu redovito posjećivati nastavu s ciljem njezine analize i učenja učitelja. Ta zadaća može biti povjerena i drugim stručnim suradnicima s kojima učitelji imaju odnos kritičkog prijateljstva, primjerice knjižničarima ili psiholozima. Također, učitelji jedni drugima mogu biti vrijedni kritički prijatelji jer su u sličnim profesionalnim ulogama. Taj je odnos posebno vrijedan kad je riječ o učiteljima sustručnjacima, primjerice ako učitelji matematike uče zajednički. Snimanje i analizu nastave mogu voditi i istraživači s visokih učilišta, primjerice oni koji u sklopu znanstvenoga projekta surađuju s učiteljima s ciljem unaprjeđenja njihove nastave. Na kraju, snimanje nastave može biti povjereno i učenicima, koji mogu biti uključeni u aktivno poboljšavanje nastavne prakse svoga učitelja.

U stručnom je usavršavanju osobito važno učiteljima osigurati autonomiju nad procesom učenja i uvođenja promjena. To se može postići time da se učiteljima prepusti uloga istraživača vlastite prakse, prilikom čega oni planiraju uvođenje promjena, način praćenja promjena i bilježenje podataka. Pritom je važno da učitelji, nakon snimanja nastave, sami odaberu isječke

nastave koje bi voljeli analizirati s kolegama (Zhang et al., 2011). Učitelji mogu sami odlučiti koji će dio nastavnoga sata snimiti i zašto, što se može postići, primjerice, uporabom naglavnih kamera. Učitelj može upaliti kameru kako bi zabilježio neki dio nastavnoga sata koji je posebno zanimljiv za daljnju analizu ili ako započinje raspravu pa s kolegama želi analizirati svoju interakciju s učenicima. Analizu bi potpomoglo i samovođeno učenje učitelja, osobito u vidu refleksije o svojoj praksi. Primjerice, ako učitelj sudjeluje u zajednicama učenja na kojima se analizira nastava učitelja koji u njima sudjeluju, učitelj se može pripremati za zajedničku analizu nastave tako da prvo sam provede analizu pomoću triju pitanja: "Kako se očituje učeničko (matematičko) razmišljanje?", "Kada se najlakše može uočiti učeničko (matematičko) razmišljanje u mojoj nastavi?" i "Koliko sam svjestan/na stupnja složenosti učeničkog razmišljanja tijekom svoje nastave?" (Sherin i Dyer, 2017).

b) Kako snimiti videozapis nastave?

Prilikom snimanja nastave s ciljem njezine kasnije analize važno je voditi računa i o tehničkim pretpostavkama snimanja. Nije isto snima li nastavu jedna osoba ili više njih. Ako u snimanju sudjeluje samo jedna osoba, i to jednom kamerom i mikrofonom koji je integriran u kameru, možda neće moći obuhvatiti svu složenost učioničkih interakcija, što može biti osobito važno prilikom skupinskog rada. Ako jedna osoba snima nastavu, pri čemu se kreće po učionici s jednom kamerom, dok druga stoji na stativu i usmjerena je samo na jednu interakciju, tada snimatelj nema mogućnost uvida u to što se događa s kamerom koju ne nadgleda, odnosno snima li elemente nastavnoga sata koji su pogodni za analizu. No ako u snimanju sudjeluju barem dva snimatelja, mogu se dogovoriti oko toga za koji će tip učioničkih interakcija svaki od njih biti odgovoran. S druge strane, previše snimatelja u učionici, osobito ako je riječ o manjem razrednom odjelu, može biti problem zbog ometanja uobičajene nastavne atmosfere. No ako učitelj preuzme ulogu snimatelja vlastite nastave, na taj bi se način doskočilo problemu ulaska stranih osoba u učionicu i time narušavanja organske komunikacije tijekom nastave. Učitelj bi u tom slučaju imao slobodu odabrati isječke iz snimljenoga sata koje će kasnije analizirati samostalno ili u suradnji s kolegama praktičarima i/ili istraživačima.

c) Problemi prilikom primjene videozapisa u stručnom usavršavanju učitelja

Gledanje snimki nastave, pogotovo ako je riječ o cjelovitim snimkama, može biti dugotrajno i zamarajuće. Učitelji mogu izgubiti fokus prilikom gledanja snimke jer se neće moći usmjeriti na bitne aspekte sata (Blomberg et al., 2013). Također, voditelji mogu imati problema s odabirom dijelova snimki koji su pogodni za analizu pa im u tome mogu pomoći učitelji, primjerice snimanjem svoje nastave i samostalnim odabirom isječaka za raščlambu (Sherin i Dyer, 2017). Također, može se pojaviti i problem nespremnosti učitelja i učenika na snimanje, osobito u kulturi škole koja ne potiče profesionalni razvoj djelatnika. No stoga je važno provoditi sustavne analize kulture škole i odrediti jasne ciljeve razvoja kako bi ih se moglo dostići praktičnim i svrhovitim aktivnostima napretka.

Zaključak

Učitelji imaju pravo i obavezu stručno se usavršavati. S obzirom na to da je glavna profesionalna zadaća učitelja voditi nastavu, jedan je od najboljih načina za njihovo učenje analiza nastavne prakse. Snimanje nastave pruža mogućnost vjernog dokumentiranja stvarnosti, što omogućuje dubinsku analizu nastavnog sata. Videozapisi nastave, osobito ako ih se pohrani na neku mrežnu platformu, lako su dostupni te ih se može pogledati i analizirati u bilo koje vrijeme i koliko je puta potrebno, što stvara fleksibilne uvjete učenja učitelja. Stručno je usavršavanje učitelja koje uključuje snimke nastave učinkovito jer utječe na nastavnu praksu, učiteljeve vrijednosti o nastavi, na njegovu sliku o sebi te na učeničke rezultate učenja i interes za predmet. Učenje učitelja na temelju analize videozapisa nastave pospješuje njihovu refleksiju o nastavnoj praksi, što im omogućuje sustavno praćenje rezultata svoga rada i adaptivno poučavanje na temelju procjene vlastite uspješnosti. Važno je da učitelji u okviru stručnog usavršavanja uče u vođenim zajednicama učenja s kolegama sustručnjacima, i to na temelju primjera iz prakse i na njihovoj sustavnoj analizi. Prilikom planiranja i provedbe stručnog usavršavanja treba voditi računa o tome tko može snimati nastavu te kako se može provoditi analiza, što snimati, ali i koje elemente snimljenoga sata odabrati za kasniju analizu. Također, treba promišljati i o potencijalnim problemima prilikom integriranja snimki nastave u stručno usavršavanje: ne smiju trajati predugo, moraju biti dovoljno reprezentativne za praksu i povezane s ciljevima učenja učitelja i učenika te utrošak energije prilikom odabira isječaka snimki ili prilikom njihova gledanje ne smije biti prevelik. Snimanje nastave nije nužno tehnički zahtjevno, a pruža bogate mogućnosti za učenje učitelja. No važno je da taj postupak učenja učitelja bude smisleno integriran u stručno usavršavanje kako bi učitelji, a posljedično i učenici, optimalno učili.

Literatura

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. Teaching and Teacher Education, 27, 10–20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007

Ball, D., Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. U L. Darling-Hammond i G. Sykes (ur.), Teaching as the learning profession (3-32). Jossey-Bass.

Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H., Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. Journal for Educational Research Online, 5(1), 90-114.

Blank, R. K., de las Alas, N., Smith, C. (2008). Does teacher professional development have effects on teaching and learning? Analysis of evaluation findings from programs for mathematics and science teachers in 14 states. Council of Chief State School Officers.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. Educational Researcher, 33(8), 3–15. https://doi.org/10.3102/0013189×033008003

Borko, H., Carlson, J., Mangram, C., Anderson, R., Fong, A., Million, S., Mozenter, S., Villa, A. M. (2017). The role of video-based discussion in model for preparing professional development leaders. International Journal of STEM Education, 4(1). doi:10.1186/s40594-017-0090-3

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute.

Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G., Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. Journal of the Learning Sciences, 19(1), 3–53. https://doi.org/10.1080/10508400903452884

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. Educational Researcher, 38(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L., Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. American Educational Research Journal, 38(3), 653–689. doi:10.3102/00028312038003653

Gaudin, C., Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. Educational Research Review. 16, 41-67. 10.1016/j. edurev.2015.06.001.

Greenleaf, C. L., Litman, C., Hanson, T. L., Rosen, R., Boscardin, C. K., Herman, J., Schneider, S. A., Madden, S., Jones, B. (2011). Integrating Literacy and Science in Biology. American Educational Research Journal, 48(3), 647–717. https://doi.org/10.3102/0002831210384839

Hubers, M. D., Endedijk, M., Van Veen, K. (2020). Effective characteristics of professional development programs for science and technology education. Professional development in education, 1-20. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1752289

Jacobs, V. R., Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L., Battey, D. (2007). Professional development focused on children's algebraic reasoning in elementary school. Journal for Research in Mathematics Education, 38(3), 258–288.

Kalinowski, E., Gronostaj, A., Vock, M. (2019). Effective Professional Development for Teachers to Foster Students' Academic Language Proficiency Across the Curriculum: A Systematic Review. AERA Open, 5(1), 233285841982869. https://doi.org/10.1177/2332858419828691

Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? Review of Educational Research, 86(4), 945–980. https://doi.org/10.3102/0034654315626800

Knowles, M. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy (drugo izdanje). Cambridge Books.

Kiemer, K., Gröschner, A., Pehmer, A.-K., Seidel, T. (2014). Teacher learning and student outcomes in the context of classroom discourse. Findings from a video-based teacher professional development programme. Form@re, 14(2), 51-62.

Lave, J., Wenger. E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

Lindvall, J., Helenius, O., Eriksson, K., Ryve, A. (2021). Impact and Design of a National-scale Professional Development Program for Mathematics Teachers. Scandinavian Journal of Educational Research, 1–16. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1910563

Lynch, K., Hill, H. C., Gonzalez, K. E., Pollard, C. (2019). Strengthening the Research Base That Informs STEM Instructional Improvement Efforts: A Meta-Analysis. Educational Evaluation and Policy Analysis, 41(3), 260–293. https://doi.org/10.3102/0162373719849044

Major, L., Watson, S. (2017). Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. Technology, Pedagogy and Education, 27(1), 49–68. doi:10.1080/1475939x.2017.1361469

Moore, N., Coldwell, M., Perry, E. (2021). Exploring the role of curriculum materials in teacher professional development. Professional Development in Education, 47(2-3), 331–347. doi:10.1080/19415257.2021.1879230

Pedder, D., Opfer, V. D. (2011). Concepualizing teacher professional learning. Review Of Educational Research, 81, 376–407.

Polly, D. (2011). Teachers' learning while constructing technology-based instructional resources. British Journal of Educational Technology, 42(6), 950–961. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01161.x

Pouta, M., Lehtinen, E., Palonen, T. (2021). Student Teachers' and Experienced Teachers' Professional Vision of Students' Understanding of the Rational Number Concept. Educational Psychology Review, 33(1), 109–128. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09536-y

Prediger, S., Roesken-Winter, B., Stahnke, R., & Pöhler, B. (2021). Conceptualizing content-related PD facilitator expertise. Journal of Mathematics Teacher Education. doi:10.1007/s10857-021-09497-1

Rezat, S., Fan, L., Pepin, B. (2021). Mathematics textbooks and curriculum resources as instruments for change. ZDM – Mathematics Education, 53(6), 1189–1206. https://doi.org/10.1007/s11858-021-01309-3

Rich, P. J., Trip, T. (2011). Ten Essential Questions Educators Should Ask When Using Video Annotation Tools. TechTrends, 55(6), 16–24. https://doi.org/10.1007/s11528-011-0537-1

Roth, K. J., Garnier, H. E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K., Wickler, N. I. (2011). Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. Journal of Research in Science Teaching, 48(2), 117–148. https://doi.org/10.1002/tea.20408

Roth, K., Bintz, J., Wickler, N., Hvidsten, C., Taylor, J., Beardsley, P., Caine, A., Wilson, C. (2017). Design principles for effective video-based professional development. International Journal of STEM Education, 4(1). 10.1186/s40594-017-0091-2

Roth, K. J., Wilson, C. D., Taylor, J. A., Stuhlsatz, M. A. M., Hvidsten, C. (2018). Comparing the Effects of Analysis-of-Practice and Content-Based Professional Development on Teacher and Student Outcomes in Science. American Educational Research Journal, 56(4), 1217–1253. https://doi.org/10.3102/0002831218814759

Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching. Journal of Teacher Education, 61(4), 339–349. https://doi.org/10.1177/0022487110369555

Schueler, S., Roesken-Winter, B. (2018). Compiling video cases to support PD facilitators in noticing productive teacher learning. International Journal of STEM Education, 5(1). https://doi.org/10.1186/s40594-018-0147-y

Seago, N. (2004). Using video as an object of inquiry for mathematics teaching and learning. U J. Brophy (ur.), Using video in teacher education: advances in research on teaching (Vol. 10, str. 259-286). Elsevier.

Seago, N., Koellner, K., Jacobs, J. (2018). Video in the Middle: Purposeful Design of Video-Based Mathematics Professional Development. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 18(1), 29-49.

Sherin, M. G., Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. Teaching and Teacher Education, 20 (2), 163-183.

Sherin, M. G., Dyer, E. B. (2017). Mathematics teachers' self-captured video and opportunities for learning. Journal of Mathematics Teacher Education, 20(5), 477–495. https://doi.org/10.1007/s10857-017-9383-1

Sims, S., Fletcher-Wood, H. (2020). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. School Effectiveness and School Improvement, 32(1), 47–63. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841

Topolovčan, T., Rajić, V., Matijević, M. (2017). Konstruktivistička nastava: teorija i empirijska istraživanja. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

van Es, E. A., Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. Journal of Technology and Teacher Education, 10, 571-596.

van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. Teaching and Teacher Education, 28(2), 182–192. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.005

van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. F. (2012). What makes Teacher Professional Development Effective? A Literature Review. U M. Kooy i K. van Veen (ur.), Teacher Learning That Matters. International Perspectives (str. 3–21). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203805879

Voogt, J. M., Pieters, J. M., Handelzalts, A. (2016). Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions. Educational Research and Evaluation, 22(3-4), 121–140. doi:10.1080/13803611.2016.1247725

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee Wen-Yu, S., Scarloss, B., Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. http://ies.ed.gov/ncee/edlabs, posljednji put pristupljeno 25. rujna 2021.

Zhang, M., Lundeberg, M.A., Koehler, M.J., Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. Teaching and Teacher Education, 27(2), 454-462.

Video-based teacher professional development

Abstract

Teachers have the right and obligation to regularly participate in professional development. In order to be effective, professional development needs to be grounded in teacher and student learning theories. It should include facilitation from experts, opportunities for active and collaborative teacher learning, materials for teachers and students, as well as video-based analysis of practice. Recording of lessons facilitates the analysis of learning and teaching strategies, classroom atmosphere, teachers' classroom management, classroom arrangement and other aspects important for understanding the classroom context. Video analysis can enhance teachers' reflection on their own teaching and help in applying newly acquired knowledge when planning upcoming instruction. It is important that teacher professional development is conducted in facilitated communities of practice in order to enhance active and collaborative teacher learning. The purpose of this paper is to analyse various possibilities of video-based teacher professional development aimed at building their teaching skills. In general, such learning is not common in teacher professional development in Croatia. Therefore, this paper seeks to highlight new perspectives on lifelong teacher education.

Keywords:
analysis of teaching; communities of practice; teacher learning; teacher professional development; videos of teaching

Pregled istraživanja o funkcijama državne mature u Republici Hrvatskoj

Amanda Glavaš

Sažetak

Ispiti državne mature u Republici Hrvatskoj ispiti su visokog uloga jer polaganjem obveznog dijela ispita daju potvrdu o završenosti (gimnazijskog) srednjoškolskog obrazovanja (izlazna funckija) te su preduvjet za nastavak obrazovanja na visokim učilištima (ulazna funkcija). Radi toga, predmet su interesa ne samo znanstvene zajednice nego i šire populacije. Ipak, u kontekstu istraživanja državne mature funkcije državne mature rijetko su predmet istraživanja. Stoga je u ovom radu dan pregled potpuno različitih istraživanja (metodološki i na druge načine) koji se bave problematikom državne mature, a posredno se ili neposredno dotiču njezine ulazne i/ili izlazne funkcije. Bez obzira na različitost aspekata bavljenja problemom državne mature u svim se radovima ističe kritika postojećeg modela državne mature zbog: upitnog ispunjenja njezine izlazne funkcije, dominacije selekcijske funkcije i nepravednosti državne mature u pogledu pristupa visokom obrazovanju učenika negimnazijskih programa.

Ključne riječi:
izlazna funkcija; ulazna funkcija; vanjsko vrednovanje

Uvod - Matura[1] prije državne mature

Prije nego što je uvedena državna matura 2009./2010. godine, srednje obrazovanje gimnazijskih učenika završavalo je polaganjem mature, a učenika po strukovnom, odnosno umjetničkom, četverogodišnjem programu polaganjem završnog ispita.

Provedbe mature i završnog ispita bile su decentralizirane, odnosno za njihovu organizaciju i provedbu bili su zaduženi ispitni odbor i ispitna komisija koje je imenovao ravnatelj srednje škole. Matura i završni ispit mogli su se polagati u tri ispitna roka.

Matura se sastojala od izrade i obrane maturalnog rada iz jednog ili više predmeta, polaganja ispita iz dva obvezna predmeta koji su se polagali usmeno i pismeno te jednog izbornog predmeta, koji se polagao samo usmeno. Pozitivno ocijenjen maturalni rad bio je preduvjet za pristupanje ostalim dijelovima mature. Za sve gimnazije jedan od obveznih ispita bio je Hrvatski jezik, a drugi obvezni ispit razlikovao se ovisno o vrsti gimnazijskog programa. Učenici koji su pohađali opću gimnaziju mogli su birati hoće li im drugi obvezni ispit biti iz stranog jezika ili Matematike, a učenici klasičnih gimnazija su za drugi obvezni predmet birali između Grčkog i Latinskog jezika. Učenici jezičnih gimnazija, morali su za drugi obvezni ispit odabrati jedan od stranih jezika, kao što je za učenike matematičkih gimnazija bilo obvezno polaganje Matematike. Izborni predmet za gimnazijalce mogao je biti samo predmet iz odgovarajućeg gimnazijskog plana i programa.

1 Svi podatci koji se odnose na pravila i obveze polaganja mature, odnosno završnog ispita, do 2009. godine izvučeni su iz Pravilnika o polaganju mature i završnog ispita (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 1995).

Završni ispit za učenike ostalih četverogodišnjih škola sastojao se od izrade i obrane završnog rada, ispita iz Hrvatskog jezika te ispita iz stručnog predmeta odgovarajućeg programa. Ispit iz Hrvatskog jezika polagao se i pismeno i usmeno, dok se ispit iz stručnog predmeta mogao polagati pismeno ili usmeno, sukladno stručnim uputama. Od obveze polaganja mature, odnosno završnog ispita (osim izrade i obrane maturalnog, tj. završnog rada) bili su oslobođeni svi učenici koji su sve razrede završili odličnim uspjehom.

Državna matura[2]

Uvođenjem državne mature mijenja se način i funkcija mature, tj. završnih ispita za sve učenike četverogodišnjih škola. Državna matura oblik je (sumativnog) vanjskog vrednovanja i provodi se polaganjem ispita državne mature (iz općeobrazovnih predmeta) koji se na standardizirani način provode u cijeloj državi. To podrazumijeva provođenje mature u isto vrijeme i pod jednakim uvjetima te kriterijima za sve pristupnike (Primorac i sur., 2009). Ispite državne mature provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (u daljnjem tekstu: NCVVO) u suradnji sa školama i ostalim javnim ustanovama uključenima u provedbu ispita i to u dva ispitna roka. Za pripremne i druge radnje vezane uz organizaciju i provedbu državne mature zaduženo je ispitno povjerenstvo koje imenuje ravnatelj, dok je za popis izbornih ispita, izradu ispitnih kataloga, izradu i ocjenjivanje ispita itd. zadužen NCVVO. U tom smislu, ispiti su državne mature centralizirani.

Ispiti državne mature sastoje se od obveznog i izbornog dijela. Obvezni dio ispita čine ispiti iz Hrvatskog jezika, Matematike i stranog jezika. Iznimno, učenici klasičnih gimnazija mogu umjesto stranog jezika birati polaganje ispita iz Grčkog ili Latinskog jezika, a učenici koji se školuju na jeziku i pismu nacionalnih manjina u sklopu obveznog dijela polažu ispit iz Hrvatskog jezika, jezika nacionalne manjine na kojem se školuju te kao treći ispit biraju ispit iz Matematike ili stranog jezika. Obvezni ispiti mogu se polagati na osnovnoj razini (B razini) i višoj razini (A razini). Popis ispita iz izbornog dijela donosi se na godišnjoj razini, a uglavnom su to svi ostali općeobrazovni predmeti. Ispiti iz izbornog dijela pišu se na jednoj razini. Ispitni sadržaji, način provjere te ocjenjivanja znanja i sposobnosti na ispitima svake godine uređuju se predmetnim ispitnim katalozima prema nastavnim planovima i programima iz općeobrazovnih predmeta (Pravilnik o polaganju državne mature, 2019). U ispitnom katalogu propisano je da se izborni ispiti i više razine obveznih ispita usklađuju s gimnazijskim nastavnim planovima i programima, dok osnovna razina obveznih predmeta odgovara presjeku nastavnih planova i programa s najmanjom satnicom u preostalim četverogodišnjim školama (NCVVO, 2020).

Nadalje, državnom maturom mijenja se i obveza polaganja mature, tj. dotadašnjih završnih ispita za sve učenike četverogodišnjih škola. Državna matura postaje obveznom za gimnazijalce čije srednjoškolsko obrazovanje završava uspješnim polaganjem obveznih ispita na državnoj maturi, bez obveze izrade i obrane maturalnog rada. Nasuprot tomu, polaganje državne mature nije uvjet za završetak srednjoškolskog obrazovanja učenika strukovnih i umjetničkih škola. Drugim riječima, za njih ostaje obvezujuće jedino izrada i obrana završnog rada, a čija se provedba, kao i do tada, organizira na školskoj razini. Također, svake godine, polaganju ispita državne mature mogu pristupiti i sve osobe koje su završile četverogodišnje srednjoškolsko

2 Svi podatci koji se tiču pravila, obveza i načina polaganja državne mature izvučeni su iz Zakona o odgoju i obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 64/20) i Pravilnika o polaganju državne mature (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

obrazovanje u Republici Hrvatskoj prije školske godine u kojoj se polažu ispiti državne mature te osobe koje su završile srednju školu izvan Republike Hrvatske. Potonje je moguće ukoliko NCVVO utvrdi usporedivost završenog programa s nekim od četverogodišnjih srednjoškolskih programa u Republici Hrvatskoj.

Iako cilj državne mature nije eksplicitno definiranim nijednim zakonskim aktom, u brošuri o državnoj maturi navodi se da je cilj „provjera i vrjednovanje postignutih znanja i sposobnosti učenika stečenih obrazovanjem prema propisanim općeobrazovnim nastavnim planovima i programima" (Primorac i sur., 2009, str. 14). Jasno postavljanje cilja državne mature važno je jer iz njega proizlaze funkcije (Ristić Dedić, Jokić, 2011). Nedvojbeno je da obvezni ispiti na državnoj maturi imaju izlaznu (certifikacijsku) funkciju za gimnazijalce. Izlazna funkcija podrazumijeva potvrdu minimalne usvojenosti nastavnim planom i programom, odnosno predmetnim kurikulumom, definiranih obrazovnih ishoda. Budući da je Rektorski zbor hrvatskih učilišta te Vijeće veleučilišta i visokih škola prihvatio rezultate postignute na ispitima državne mature za upis na neki od studija (Primorac, 2009), državna matura time postaje uvjet za nastavak obrazovanja u visokom školstvu, tj. dobiva i ulaznu (selekcijsku/kvalifikacijsku) funkciju. Ulaznu funkciju imaju svi izborni predmeti za sve polaznike te obvezni predmeti za učenike strukovnih i umjetničkih škola. Primorac i suradnici (2009) smatraju da se, osim uz povećavanje mogućnosti upisa i izbora, dodjeljivanjem ulazne funkcije državnoj maturi ostvaruje pravedniji odabir pristupnika za upis na studij. Uzevši u obzir ove funkcije državne mature, može se reći da su ispiti državne mature ispiti visokog uloga jer imaju vrlo važne posljedice za pristupnike: omogućavaju završnost srednjeg obrazovanja za gimnazijalce te nastavak obrazovanja za sve pristupnike (Lewis, 2000).

Pregled istraživanja

Budući da je relativno mali broj relevantnih istraživanja koji se bave državnom maturom u Republici Hrvatskoj, broj onih koji su stavili u fokus svog istraživanja funkcije državne mature još je i manji. Stoga i ne čudi da pretraga baza podataka o funkcijama državne mature u Republici Hrvatskoj, prema ključnim riječima i naslovu, nije dala rezultate. Posljedično, autorica se odlučila na pretraživanje i odabir članaka koji se bave problemom državne mature i koji: a) u sažetku rada spominju funkcije državne mature te b) izrijekom ne spominju funkcije državne mature u sažetku, ali je iz njega (ili cjelovitog rada) razvidno da se, u manjem ili većem opsegu, neovisno o aspektu, dotiču problema funkcija državne mature.

U ovom radu prikazuje se pet istraživanja koji su se posredno ili neposredno bavili problemom funkcija državne mature u Republici Hrvatskoj. U prikazima istaknuti su istraživački problemi, ali je težište prikaza i analize radova stavljeno u kontekst i aspekt u kojem se dotiču funkcija državne mature u Republici Hrvatskoj.

Državna matura kao zapreka pristupu visokom obrazovanju (Bezinović, 2009)

U časopisu Revija za socijalnu politiku 2009. godine uvedena je rubrika RSP Forum koja je tražila brzu reakciju i raspravu znanstveno-stručne zajednice o aktualnim društvenim temama. U sklopu jedne takve rasprave objavljen je i ovaj rad autora Bezinovića. U svojoj raspravi Bezinović naglasak stavlja na tezu da ne postoji odredba prema kojoj je polaganje ispita državne mature

uvjet upisa u visoko obrazovanje u važećim zakonskim aktima, iako će se kao takvo primjenjivati od 2010./2011. akademske godine, te diskutira o pravednosti državne mature. Upravo u toj prvoj tezi, postavljanjem uvjeta polaganja ispita državne mature za nastavak obrazovanja na visokoškolskoj razini, Bezinović kritizira dodjeljivanje ulazne, tj. selektivne funkcije državnoj maturi. Argumente za to pronalazi u (ne)pravednosti postojećeg modela državne mature, navodeći da je pogrešno shvaćanje da je državna matura „najpravedniji način ocjenjivanja i vrednovanja učeničkih školskih postignuća" (Primorac i sur., 2009, str.5) kako se navodi u brošuri o državnoj maturi koja je informativnog karaktera. Bezinović smatra da su ispiti visokog uloga pravedni „tek onda kada svi pristupnici imaju i jednake mogućnosti ostvarivanja dobrog rezultata" (Bezinović, 2009, str. 175). Nadalje, on smatra da se u tako postavljenom modelu državne mature, prema kojemu učenici strukovnih te umjetničkih programa „moraju polagati ispite prema nastavnim programima koje nisu pohađali u svojoj školi" (Bezinović, 2009, str.9), te učenike dovodi u neravnopravan položaj. Zatim, autor navodi da državna matura za gimnazijalce predstavlja završni ispit, dok je za ostale pristupnike kvalifikacijski ispit čime posredno govori o njezinoj ulaznoj i izlaznoj funkciji. U nastavku i sam autor diskutira o dvojnoj, ali i dvojbenoj, funkciji ispita državne mature: „Ukoliko se inzistira da se ipak radi o ispitima državne mature, a ne o kvalifikacijskim ispitima, postavlja se naoko apsurdno pitanje ne bi li se onda učenicima strukovnih i umjetničkih škola koji polože ispite državne mature trebala priznati završnost gimnazijskog obrazovanja?" (Bezinović, 2009, str. 175). S obzirom na to Bezinović smatra da je potrebno razmotriti prethodno navedeni problem. U kontekstu ulazne funkcije ispita autor smatra da je državna matura diskriminatorna prema učenicima strukovnih i umjetničkih škola jer im se otežava dostupnost visokog obrazovanja uzimajući u obzir činjenicu da su mnoge visokoškolske instance prije uvođenja državne mature prilagođavale upisne postupke i kriterije učenicima strukovnih škola. Konačno, raspravu zaključuje izjavom kako državna matura nije pravedan sustav.

Analiza sadržaja i rezultata ispita državne mature iz matematike 2009./2010. – 2011./2012. (Ristić Dedić, Jokić, 2011)

Navedeni rad napisan je u sklopu istraživačko-razvojnog projekta Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu i NCVVO-a s ciljem sinteze spoznaja vezanih za kvalitetu i konstrukciju ispita na državnoj maturi u prve tri godine njezine provedbe. U tom radu autori Ristić Dedić i Jokić posvećuju jedno poglavlje pitanju određenja funkcije i cilja državne mature. Autori navode da je konstrukcija ispita prilikom vanjskog vrednovanja određena ciljem i funkcijom ispitivanja, a da je poželjno da oni budu jednoznačno određeni zbog velikog broja različitih srednjoškolskih programa. Nadalje, navode da je upravo to jednoznačno određenje funkcije ispita kriterij za procjenu kvalitete ispita. Radi utvrđivanja cilja državne mature autori su istaknuli pravno određenje državne mature s naglaskom na njezin cilj i funkciju. Na temelju pravne dokumentacije zaključili su kako je cilj državne mature općenito i široko postavljen, ali su iz iste iščitali funkcije državne mature za predmet Matematiku. Ristić Dedić i Jokić utvrđuju da za gimnazijalce ispit iz Matematike, kao i ispiti obveznog dijela državne mature imaju certifikacijsku (izlaznu), ali i selekcijsku (ulaznu) funkciju. Isto tako, zaključuju da za sve ostale pristupnike ispit iz Matematike ima isključivo selekcijsku funkciju. Pri tome analiziraju i valjanost funkcija državne mature navodeći da ulazna funkcija nije upitna, dok certifikacijska je. Problematičnim smatraju davanje mogućnosti gimnazijalcima da odabiru razinu na kojoj će pisati obvezni dio ispita na maturi. Prethodno navedeno autori argumentiraju na sljedeći način: „Kako osnovna razina ispita odgovara nastavnomu planu i programu s najmanjom satnicom u četverogodišnjim

strukovnim školama, polažući ispite osnovne razine učenici iz gimnazijskih programa završavaju srednjoškolsko gimnazijsko obrazovanje polaganjem ispita koji ne odgovaraju sasvim zahtjevima programa obrazovanja koji su pohađali." (Ristić Dedić, Jokić, 2011, str. 7). Smatraju kako je taj problem potrebno raspraviti te kao rješenje predlažu određene modele revidiranja postojećeg modela državne mature. Autori se zalažu za dogovaranje jednoznačnog određenja funkcije državne mature, ali i daju sugestije kako premostiti izneseni problem ukoliko bi se zadržao postojeći dvojni model. Analiza podataka koju su proveli o općoj strukturi pristupnika na ispitima osnovne i više razine iz Matematike, a koja je pokazala da je između 45 % i 55 % posto gimnazijalaca u prve tri godine provođenja državne mature pristupilo ispitu iz Matematike na osnovnoj razini, dodatno je potkrijepila njihove stavove. Kao bitnim Ristić Dedić i Jokić ističu potrebu da se pri konstrukciji ispita mora voditi računa o tome da su ispiti sadržajno i zahtjevima prilagođeni pristupnicima te da je upitna njihova pravednost ukoliko to nije slučaj.

Kvaliteta predtercijarnog obrazovanja u Hrvatskoj s posebnim osvrtom na strukturu obveznog obrazovanja kao čimbenika njegove kvalitete (Pastuović, 2013)

Pastuović u svom radu raspravlja o kvaliteti predtercijarnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj, s naglaskom na obvezno obrazovanje pri čemu kvalitetu operacionalizira temeljem rezultata vanjskih vrednovanja na PISA, TIMSS, PIRLS i državnoj maturi. Pastuović prvo govori o nezadovoljavajućim rezultatima koje učenici postižu na tim ispitima ističući strukturalne (prekratko primarno i osnovno obrazovanje) i izvanstrukturalne (kurikulum, vođenje škole i razlike u pedagoškim standardima) razloge za to. Nadalje, smatra da su rezultati na državnoj maturi nezadovoljavajući zbog niske ulazne kvalitete, nedovoljno kvalitetnog poučavanja, ali i neusklađenosti programa srednjeg obrazovanja i testova na državnoj maturi. Autor navodi da se kvaliteta srednjeg obrazovanja može procjenjivati temeljem unutarnjeg i vanjskog vrednovanja. Pastuović kritizira korištenje zaključnih ocjena (unutarnja evaluacija) kao jednog od kriterija za upis u viši stupanj obrazovanja argumentirajući to činjenicom da se ona temelji na subjektivnoj procjeni usvojenosti ishoda određenog programa. Osim što kriteriji ocjenjivanja variraju od nastavnika do nastavnika isto tako „ocjeni iz nekog predmeta ne odgovara podjednako znanje iz tog predmeta" (Pastuović, 2013, str. 464), a upravo zbog različitosti općeobrazovnih i strukovnih programa. Autor smatra da vanjsko vrednovanje, kao što je državna matura, ima veću valjanost i objektivnost od unutarnjeg, ali da podatci dobiveni državnom maturom nisu u potpunosti valjani za procjenu kvalitete srednjeg obrazovanja. Pastuović navodi da je državna matura prikladna za određivanje kvalitete gimnazijskog obrazovanja jer za gimnazijalce ona ima izlaznu funkciju (i selekcijsku), dok je za učenike strukovnih škola državna matura proizvoljna i pritom ima isključivo selekcijsku funkciju. S obzirom na to Pastuović smatra da bi se kvaliteta srednjeg strukovnog obrazovanja valjano mogla ispitati i vrednovanjem ishoda njihovog programa koji nužno ne odgovara upisnim kriterijima visokoškolskih učilišta. No, tada bi takvi ispiti bili konstruirani prema odgovarajućim programima strukovnih škola (imali bi izlaznu funkciju), a ne upisnim zahtjevima visokih učilišta. Autor, osim što navodi da izborni ispiti imaju selekcijsku funkciju „jer ih polažu samo oni učenici koji žele nastaviti studirati, a procjenjuju ih važnima za upis na određeni fakultet ili visoku školu" (Pastuović, 2013, str. 464), također govori da je i konstrukcija ispita podređena selektivnoj funkciji državne mature, čime se provjerava „posjeduju li kandidati za upis na pojedine visoka učilišta ona znanja što su potrebna za svladavanje određenog visokoškolskog programa" (Pastuović, 2013, str. 464).

Uzevši u obzir probleme kako osnovnog tako i sekundarnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj, Pastuović je predložio dva modela optimizacije strukturnog obveznog obrazovanja. Formalno, promjene se odnose na osnovno obrazovanje, ali može se pretpostaviti njihov utjecaj i na sekundarno obrazovanje, a samim time i na postojeći model (i funkcije) državne mature. Cilj promjena oba modela produljenje je općeobrazovnog obrazovanja. U prvom modelu bi se to činilo na način da se odgodi horizontalna diferencijacija učenika za jednu godinu čime se omogućava svim učenicima jedna godina poučavanja općeobrazovnih predmeta više. U drugom bi se modelu povećala zastupljenost općeobrazovnih predmeta tijekom prve dvije godine strukovnog obrazovanja.

Upisi na visoka učilišta Sveučilišta u Rijeci prije i poslije uvođenja državne mature (Žauhar, Dresto-Alač, Lekić i Ravlić-Gulan, 2016)

Cilj ovog rada bio je utvrditi kako se uvođenje državne mature kao uvjeta za upis na visoka učilišta te različit odabir kriterija bodovanja odrazio na strukturu studenata i uspješnost u svladavanju gradiva iz Fizike. Autori su se pitali „je li dobro koristiti rezultate postignute na testovima državne mature za upise u visoko obrazovanje i mjere li korišteni testovi doista ono što je važno za kvalitetno studiranje te hoće li kandidati koji ostvare bolje uspjehe na tim testovima biti ujedno i bolji studenti“ (Žauhar i sur., 2016, str. 103). Istraživanje je provedeno među studentima Medicinskog fakulteta (sveučilišni studij medicine) i Fakulteta zdravstvenih studija (stručna radiologija i stručna fizioterapija) u Rijeci. Pri tome, analizirani su uvjeti upisa dvije godine prije državne mature te prvih pet godina nakon uvođenja državne mature. Iako se u ovom radu autori ne bave direktno funkcijama državne mature, temeljem dobivenih rezultata u raspravi posredno propituju (ispunjenje) funkcija državne mature. Rezultati istraživanja Žauhar i suradnika pokazali su kako je bitno smanjen broj studenata medicine koji dolaze iz strukovnih škola te da iznosi svega 5 % u odnosu na prijašnjih 20 %, što smatraju zabrinjavajućim. Osim toga, autori konstatiraju sljedeće: „Očito je na ovaj način kandidatima iz gimnazije olakšan upis jer se boduju kolegiji koje oni opširnije obrađuju tijekom srednjoškolskog obrazovanja“ (Žauhar i sur., 2016. str.111) te da svojim znanjem iz Kemije, Fizike i Biologije ne mogu konkurirati gimnazijalcima. Isti je trend zabilježen i na stručnom studiju radiologije, za koji su autori naveli da su ga prije državne mature upisivali gotovo u potpunosti učenici medicinskih škola. Autori to pripisuju činjenici da su se prije uvođenja državne mature u razredbenom postupku ispitivala znanja i iz stručnih predmeta poput Fiziologije i Anatomije, no uvođenjem državne mature vrednuju se isključivo rezultati postignuti na ispitima iz obveznog dijela državne mature, tj. iz općeobrazovnih predmeta. Žauhar i suradnici navode da je položaj gimnazijalaca povoljniji jer je državna matura za njih obvezna (zbog njezine izlazne funkcije) i testiranje se znanja zasniva na gimnazijskim programima te ponovno navode da se zbog toga uspijevaju lakše upisati. Isto kao i u prethodna dva slučaja i na stručnom studiju fizioterapije, koji su prije državne mature uglavnom upisivali učenici medicinskih škola, struktura studenata promijenila se u korist zastupljenosti gimnazijalaca. Tijekom godina praćenja strukture studenata fakulteti su mijenjali popis i obveznost polaganja izbornih predmeta u sklopu državne mature. Osim toga, mijenjali su i kriterije bodovanja općeg uspjeha ili uspjeha postignutog iz pojedinog predmeta u srednjoj školi, poput Anatomije i Fiziologije čime su nastojali utjecati na strukturu studenata, tj. povratiti određeni postotak učenika medicinskih škola na studije.

Sažeto, može se reći da Žauhar i suradnici (2016) posredno propituju je li ulazna funkcija državne mature diskriminirajuća. Uz to, autori daju prijedlog *niveliranja* neravnopravnog položaja učenika strukovnih škola sugerirajući da se u sklopu upisa na studije, uz ispite državne mature,

uvede i dodatno testiranje iz Fiziologije i Anatomije.

Konačno, autori problematiziraju upise na studije isključivo polaganjem državne mature na određenim smjerovima te u tom slučaju ističu nedovoljnu osjetljivost ulazne funkcije na probir najkvalitetnijih učenika za određene smjerove. Ipak, smatraju da se promjenom kriterija upisa može utjecati na opću strukturu studenata.

Jednaki i jednakiji: perspektive ravnatelja o državnoj maturi i mogućnostima ostvarivanja visokoškolskih aspiracija učenika strukovnih i gimnazijskih programa u Hrvatskoj (Baketa, Ristić Dedić i Jokić, 2020)

U svom istraživanju Baketa i suradnici ispitivali su perspektive ravnatelja u Republici Hrvatskoj o pravednosti i pravičnosti državne mature u Republici Hrvatskoj. Autori navode da se jednakost očituje u tome „da svi učenici koji žele studirati imaju pravo pod jednakim uvjetima i kriterijima pristupiti državnoj maturi kao preduvjetu za upis visokog obrazovanja" (Baketa i sur., 2020, str. 223), a pravičnost se ogleda u tome da „svaki učenik ima jednaku mogućnost uspjeha u pristupu visokom obrazovanju" (Baketa i sur., 2020, str. 223). U teorijskoj analizi autori su i sami diskutirali o funkcijama državne mature. Ističu problematičnim ostvarenost certifikacijske funkcije jer velik dio gimnazijalaca bira osnovne razine na obveznom dijelu ispita državne mature, a čiji sadržaj opsegom ne odgovara onome što su učenici učili tijekom svojega gimnazijskoga obrazovanja. Baketa i suradnici uočavaju izraženost visokoškolskih obrazovnih aspiracija učenika strukovnih i drugih škola te da se u skladu s time sve više koriste mogućnošću nastavka obrazovanja na visokoškolskoj razini, a što se očituje u broju prijava ispita državne mature (Baketa i sur., prema Šabić, 2019), koji su za njih isključivo selekcijski. Isto tako, postavljaju pitanje institucionalnih prepreka do kojih dolazi kada visokoškolske ustanove postavljajući ulazne zahtjeve zanemaruju razlike (kvalitativne i kvantitativne) u obrazovnim ishodima i programa različitih dijelova srednjoškolskog sustava.

U istraživanju, koje su proveli intervjuiranjem sudionika, između ostalog, htjeli su odgovoriti na postavljeno istraživačko pitanje: kako ravnatelji percipiraju postojeći model državne mature i njezine funkcije. Proveli su tematski analizu razgovora pri čemu su izdvojili dio o glavnim funkcijama državne mature. Ravnatelji su opisivali funkcije državne mature te iznosili svoja razmišljanja o „primjerenosti, uvjetima i mogućnostima ostvarivanja pojedine funkcije" (Baketa i sur., 2020, str. 232). Generalno, ravnatelji smatraju selekcijsku funkciju korisnom i potrebnom, ali se ne slažu sa sveprisutnim trendom visokoškolskih ustanova za uvođenjem dodatnih prijamnih ispita. Uz to, ravnatelji su gimnazija zabrinuti zbog dominacije selekcijske funkcije u odnosu na certifikacijsku funkciju. Mišljenja ravnatelja, ovisno o programu škole u kojoj rade, razlikuju se po pitanjima jednakosti i pravičnosti. Pri tome ravnatelji gimnazija smatraju da je sustav pravičan zbog otvorene mogućnosti pristupa te pravedan jer ima jednake kriterije i uvjete za sve pristupnike. S druge strane, ravnatelji strukovnih i mješovitih škola uočavaju nejednakost i nepravičnost postojećeg modela državne mature, a što je, između ostalog, posljedica veće usklađenosti državne mature s gimnazijskim obrazovnim programom. Detaljniji prikaz rezultata ovog istraživanja koji se odnose na funkcije državne mature dan je u Tablici 1.

Tablica 1

	Ravnatelji gimnazija	Ravnatelji strukovnih i mješovitih škola
Državna matura (DM)	Valjan način vrednovanja na kraju srednjoškolskog obrazovanja	Važno za učenike strukovnih škola jer većina želi nastaviti obrazovanje
	Pravedan sustav	Ispitivanjem samo općeobrazovnih predmeta u neravnopravnu poziciju se stavlja učenike strukovnih škola u odnosu na gimnazijalce
	Pravičan sustav → DM jednaka za sve (jednakosti uvjeta i kriterija)	Nejednakost zahtjeva → obveza izrade i obrane završnih radova učenika strukovnih škola, koji se ne vrednuju za ulaz u visoko obrazovanje
	Opravdana zahtjevnost	Institucionalne prepreke → zahtijevanje polaganja više razine obveznih predmeta pojedinih visokoškolskih institucija (po čijim se programima učenici strukovnih škola nisu obrazovali)
	Nejednakost rezultata je individualna → učenici se trebaju potruditi da bi ostvarili svoje aspiracije	Nejednakost rezultata jer je DM ponajprije prilagođena gimnazijalcima
Certifikacijska funkcija	Neprimjereno davanje mogućnosti polaganja osnovne razine gimnazijalcima	/
	13,6 % učenika prirodoslovno-matematičkih gimnazija polaže osnovnu razinu ispita iz Matematike	
Selekcijska funkcija	Percipiranje DM kao upisnog postupka za visoko obrazovanje → dominantna	Važno za ostavljanjem mogućnosti nastavka obrazovanja u području u kojem su se školovali, ali i kosih prijelaza
	Negativan utjecaj na učenje i poučavanje → zadnje polugodište=priprema za DM → *Teaching to test effect*	Nepotrebne dodatne provjere
	Nepotrebno opterećenje dodatnim prijamnim ispitima	

Sažeti prikaz istraživanja

Prikazana istraživanja vrlo su različita po postavljenom istraživačkom problemu, vrsti istraživanja, metodologiji rada, kontekstu u kojem se posredno ili neposredno bave funkcijama državne mature, aspektu s kojeg posredno ili neposredno obrađuju problem funkcija državne mature, ali su u rezultatima i zaključcima koje donose vrlo slični. Drugim riječima, različitim se pristupima autori dotiču funkcija državne mature donoseći uglavnom iste zaključke. U Tablici 2 dan je sažeti prikaz istraživanja s obzirom na prethodno navedene elemente.

Tablica 2

AUTOR, GODINA	NASLOV	ISTRAŽIVAČKI PROBLEM/CILJ	ASPEKT/TEZE PROMATRANJA FUNKCIJA DM	VRSTA ISTRAŽIVANJA/ METODOLOGIJA	REZULTATI/ ZAKLJUČCI
Bezinović, P. (2009)	Državna matura kao zapreka pristupu visokom obrazovanju	- Pravednost DM - Legitimnost selekcijske funkcije	- Za gimnazijalce je DM završni ispit, za ostale kvalifikacijski → onima koji polože DM priznati završnost gimnazijskog obrazovanja - Odnos dostupnosti visokog obrazovanja i ulazne funkcije	Rasprava na forumu	- DM nije pravedna – diskriminira učenike strukovnih i umjetničkih škola - Potrebno omogućiti dostupnost visokog obrazovanja mimo DM
Pastuović, N. (2013)	Kvaliteta predtercijarnog obrazovanja u Hrvatskoj s posebnim osvrtom na strukturu obveznog obrazovanja kao čimbenika njegove kvalitete	- Procjena kvalitete osnovnog i srednjeg obrazovanja u RH prema rezultatima na testovima vanjskog vrednovanja - Optimizacija strukturnog obveznog obrazovanja	- Diskutiranje o DM kao relevantnom pokazatelju kvalitete srednjoškolskog (gimnazijskog) obrazovanja obzirom na njezine funkcije - Definiranje funkcija DM za obvezne i izborne predmete ovisno o vrsti škole - Podređenost konstrukcije ispita selektivnoj funkciji DM i gimnazijskom programu	Pregled istraživanja	- DM nije valjan pokazatelj kvalitete srednjeg obrazovanja jer ima isključivo selekcijsku funkciju za „negimnazijalce“ - Osim općeobrazovnih znanja za procjenu kvalitete negimnazijskih programa trebalo bi vrednovati i kognitivne i afektivne ishode specifičnih programa - Predloženi modeli restrukturiranja utječu i na bolju osposobljenost učenika negimnazijskih programa za DM → povećanje pravednosti

Ristić Dedić, Z., Jokić, B. (2013)	Analiza sadržaja i rezultata ispita državne mature iz matematike 2009./2010. – 2011./2012.	- Sadržajna analiza ispita iz matematike - Konstrukcija i analiza baze podataka o uspjehu učenika na DM, zaključnim ocjenama, vrsti programa itd.	- Pitanje određenja cilja i funkcije DM - Usporedba rezultata s obzirom na vrstu srednjoškolskog programa	Analiza dokumentacije	- Potrebno je revidirati postojeći model državne mature radi jednoznačnog određenja funkcije DM ili uz zadržavanje istog korigirati izlaznu funkciju
Žauhar, G., Dresto-Alač, B., Lekić, A., Ravlić-Gulan, J. (2016)	Upisi na visoka učilišta Sveučilišta u Rijeci prije i poslije uvođenja državne mature	- Ovisnost strukture i uspješnosti studenata o promjeni kriterija upisa za pristup visokom obrazovanju - Manipulacija upisnim zahtjevima radi korekcije nejednakosti mogućnosti pristupa visokom obrazovanju učenika strukovnih škola i odabira najboljih kandidata	- Ispunjenje ulazne funkcije DM - Pitanje utjecaja ulazne funkcije na pravednost i odabir najboljih kandidata	Analiza dokumentacije	DM kao uvjet upisa značajno je utjecala na strukturu studenata, pri čemu je olakšan pristup gimnazijalcima → Je li pravedno koristiti ulaznu funkciju DM?
Baketa, Z., Ristić Dedić, Z., Jokić, B. (2020)	Jednaki i jednakiji: perspektive ravnatelja o državnoj maturi i mogućnostima ostvarivanja visokoškolskih aspiracija učenika strukovnih i gimnazijskih programa u Hrvatskoj	- Percepcija ravnatelja o jednakosti i pravičnosti DM uzimajući u obzir: procjenu postojećeg modela, funkcija DM, prepreka u pristupu te kompenzacijskim mehanizmima za premošćivanje prepreka	- Percepcija ravnatelja o postojećem modelu i funkcijama DM - Mišljenja ravnatelja o primjerenosti, uvjetima i mogućnostima ostvarivanje funkcija DM	Intervjui	- Zabrinutost zbog dominantno selekcijske funkcije DM koja je nepravedna u odnosu na učenike strukovnih škola - Diskutabilno postojeće određenje certifikacijske funkcije DM

Zaključak

U pregledanim istraživanjima, od kojih ni u jednom problem istraživanja nisu funkcije državne mature, može se uočiti pojavljivanje istih teza, a koje se tiču funkcija državne mature. Stoga, ovo su neki od zaključaka dobiveni prethodno navedenim pregledom literature:

- Nepravednost postojećeg modela (pri čemu se referira na ulaznu funkciju) državne mature u odnosu na učenike strukovnih škola.
- Strukturalna reforma (smanjenjem diferenciranja obrazovanja) obrazovanja može doprinijeti boljem položaju učenika strukovnih i umjetničkih škola i ispunjenju ulazne funkcije državne mature.
- Upitna je valjanost izlazne funkcije državne mature.
- Ispite je potrebno konstruirati u skladu s ciljem i prilagoditi ispitanicima, kako ne bi dominirala selekcijska funkcija.
- Potrebno je revidirati postojeći model državne mature.

Iz svega navedenog u radu može se vidjeti kako su funkcije državne mature važna tema jer autori koji se direktno i ne bave njima ili ih ne stavljaju u prvi plan svog istraživanja svakako ih se dotiču i raspravljaju o funkcijama koje državna matura ima. U daljnjim istraživanjima na ovu temu predlažem detaljnije ispitivanje promjena i posljedica državne mature koje je donijela na tercijarnoj razini obrazovanja (u smislu strukture studenata, uspješnosti studenata i sl.), davanje sustavna pregleda literature o funkcijama državne mature te istraživanje koliko kvalitetno državna matura ispunjava svoje funkcije.

Literatura

Baketa, Z., Ristić Dedić, Z., Jokić, B. (2020). Jednaki i jednakiji: perspektive ravnatelja o državnoj maturi i mogućnostima ostvarivanja visokoškolskih aspiracija učenika strukovnih i gimnazijskih programa u Hrvatskoj. Revija za sociologiju, 50(2), 223-251.

Bezinović, P. (2009). Državna matura kao zapreka pristupu visokom obrazovanju. Revija za socijalnu politiku, 16 (2), 175-176.

Lewis, A. (2000). High – Stake testing: Trends and Issuess. Mid-continent Research for Education and Learning, Pristupljeno dana 25.7.2020. na: https://web.archive.org/web/20110727074218/http://www.mcrel.org/pdf/policybriefs/5993pi_pbhighstakestesting.pdf

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (1995). Pravilnik o polaganju mature i završnog ispita. Narodne novine, br. 29/94, 15/95, 24/95.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2008). Pravilnik o polaganju državne mature. Narodne novine, br. 87/08.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Pravilnik o polaganju državne mature. Narodne novine, br. 41/19.

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2020). Ispitni katalog za državnu maturu u

školskoj godini 2019./2020. Pristupljeno dana 24.7.2020. na: https://mk0ncvvot6usx5xu4d.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2019/10/MATEMATIKA-2020_IZMJENE-I-DOPUNE.pdf

Pastuović, N. (2013). Kvaliteta predtercijarnog obrazovanja u Hrvatskoj s posebnim osvrtom na strukturu obveznog obrazovanja kao čimbenika njegove kvalitete. Sociologija i prostor, 197 (3), 449-470.

Primorac, D., Vican, D., Milanović Litre, I., Vričko, M., Bošnjak, I. (2009). Državna matura. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa; Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja; Agencija za znanosti i visoko obrazovanje. Pristupljeno dana 24.7.2020. na: http://dokumenti.ncvvo.hr/SS/2009-03-05/drzavna_matura_2009.pdf

Ristić Dedić, Z., Jokić, B. (2013). Analiza sadržaja i rezultata ispita državne mature iz matematike 2009./2010. – 2011./2012. Poučak, 54, 4-21.

Šabić, J. (2019). Populacijska perspektiva – visokoškolski odabiri hrvatskih srednjoškolaca u razdoblju od 2010. do 2017. godine. U: Ristić Dedić Z i Jokić B (Ur.). Što nakon srednje? Želje planovi i stavovi hrvatskih srednjoškolaca (str. 136-185). Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje.

Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju. Narodne novine, br. 123/03.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine, br. 97/08.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine, br. 64/20.

Žauhar, G., Dresto-Alač, B., Lekić, A., Ravlić-Gulan, J. (2016). Upisi na visoka učilišta Sveučilišta u Rijeci prije i poslije uvođenja državne mature. Medicina fluminensis, 52(1), 102-115.

Overview of research on Croatian State graduation exam functions

Abstract

State graduation exams in the Republic of Croatia are considered to be high-stakes exams because by taking obligatory part of the exam, they not only provide the certificate (for grammar school programs) of secondary education completion (the exit function) but are also compulsory for continuing education at higher education facilities (the entrance function). Therefore, they are the subject of much interest, not only of the scientific community but also of broader audience. Nevertheless, in the context of State graduation exam research, its functions are rarely the focus of research. Therefore, this paper provides an overview of completely different research (methodologically and in other ways) dealing with the issue of the State graduation exam and are directly or indirectly related to entrance and/or exit function. Regardless of the diversity of aspects of the dealing with the problem of State graduation exam, the existing model of the State graduation exam has been criticized in all papers due to: the questionable fulfillment of its exit function, the dominance of the selection function and the unfairness of the State graduation exam in terms of access to higher education for non-grammar school students.

Key words:
entrance exam, external assessment, exit exam

Vidimo se online! Kada studenti rade online?

Vlatka Ivić

Sažetak

Cilj ovog rada je proučiti koje vrijeme tijekom dana studenti samostalno odabiru za sastanak u Moodle Chatu kako bi u svojim grupama organizirali raspravu u obliku književnih kružoka, kao i vremensko trajanje njihovih sastanaka. Zahvaljujući tehnološkom napretku književni kružoci (Forum za slobodu odgoja, 2016) osmišljeni za rad u učionici, preoblikovani su za online grupni rad u sustavu Moodle. Na taj način je studentima pružena mogućnost nekonvencionalnijeg i slobodnijeg pristupa izvršenju zadatka, bez direktnog nadzora i nazočnosti nastavnika tijekom njihove provedbe. Aktivnosti su se odvijale tijekom sedam akademskih godina (2014-2021) sa studentima prve godine engleskog jezika i književnosti Filozofskog fakulteta u Osijeku. Preko 500 studenata sudjelovalo je u književnim kružocima u grupama od četiri do šest članova. Podatci će biti obrađeni kvantitativno i kvalitativno. Kvantitativno će se prikazati podatci o vremenu tijekom dana i trajanju sastanaka, a kvalitativno će biti provedena anketa sa studentima kako bismo saznali zašto biraju određeno doba dana za izvršenje zadatka. Tijekom godina uočeno je da studenti najčešće biraju popodnevne i večernje sate za sastanke i da u raspravama provedu više vremena od onog koji je tražen u opisu zadatka.

Ključne riječi:
grupni rad; književni kružoci; Moodle Chat; online diskusije; vrijeme provođenja aktivnosti

Uvod

Strategije kvalitetnog upravljanja vremenom pokazale su se jako bitne tijekom pandemije kada smo iznenada prešli iz tradicionalnih učionica u virtualne učionice i počeli organizirati nastavu na drugačiji način. Odjednom su problemi s djelotvornim korištenjem vremena koje provedemo organizirajući nastavu (profesori) i sudjelujući u nastavi i nastavnim obvezama (studenti) pokazali se ključnim u smislu prihvaćanja novih oblika e-nastave kao poticajnih i pozitivno izazovnih, umjesto da ih doživljavamo kao vrlo opterećujuće i demotivirajuće.

E-učenje se vrlo često odvija pomoću sustava za upravljanje učenjem kao što je LMS Moodle (LMS – Learning Management System), otvoreni sustav za upravljanje učenjem. Moderni sustavi e-učenja odgovaraju principima konstruktivističkog učenja. Danas nam nove tehnologije (Web 2.0) omogućuju veću interakciju, autonomiju i kreativnost učenika u procesu učenja, a to znači da su prikladnije za ostvarivanje učenja zasnovanog na konstruktivističkoj i aktivističkoj teoriji učenja. Web 2.0 tehnologije omogućuju korisnicima stvaranje novih sadržaja uz interakciju putem foruma, chatova, radionica i slično, uz mogućnost asinkrone komunikacije (Bognar, Gajger, Ivić, 2016). S obzirom na prednosti koje pruža, konstruktivističko učenje bi trebalo biti više zastupljeno u visokoškolskoj nastavi čemu može doprinijeti korištenje sustava Moodle.

Obrazovanje kao strukturna ljudska aktivnost podrazumijeva veliko osobno ulaganje vremena i nastavnika i učenika i uzima velika vremenska razdoblja pojedincima kako bi se postigla značajna razina znanja, a istodobno nema posebnih alata za ovladavanje vremenom koji bi osigurali djelotvorno i učinkovito učenje (Barbera, Gros & Kirschner, 2014). Kvalitetno e-učenje zahtijeva kvalitetno korišteno vrijeme poučavanja i kvalitetno korišteno vrijeme učenja. Pri tome fleksibilnost vremena poučavanja jedan je od glavnih razloga pri odabiru online učenja (Schrum, 2002; Sullivan, 2001; u Romero & Barbera, 2011) . Stoga bi obrazovanje na daljinu pomoću tehnologije moglo pružiti izvrsnu priliku za preispitivanje i izradu preciznih koncepcija i postupaka koji optimiziraju vremenska pitanja nastave i učenja (Barbera i sur., 2014).

Unatoč tomu što su okolnosti za proučavanje vremena za poučavanje i učenje u novije doba uz informacijsko-komunikacijske tehnologije puno dostupnije, Barbera i sur. (2014) tvrde da je pojam vremena nejasno definiran u obrazovanju, iako obuhvaća mnoge ključne aspekte poučavanja i učenja počevši od pravljenja rasporeda na svim razinama i određivanja broja sati do priznavanja ECTS bodova. Ipak, iako su ti vremenski aspekti poučavanja i učenja iznimno važni, vremenski faktor nije dobio veliku pozornost u obrazovnim istraživanjima. To je posebno čudno budući da su *nedostatak vremena* i *neusklađenost rasporeda* dvije učestale pritužbe koje se čuju od učenika u obrazovnim okruženjima na mreži. Ulaganje vremena svakog pojedinca za učenje i sudjelovanje neodvojivi su u internetskim okruženjima. Kako bismo unaprijedili online učenje, moramo uložiti puno truda u poticanje studenata na mrežnu suradnju i aktivno sudjelovanje (Tang, Xing & Pei, 2018).

Kvalitetna i djelotvorna organizacije (radnog) vremena kako tvrde Barbera i sur. (2014) jedan je od odlučujućih čimbenika unutar institucija za učenje na daljinu gdje je obrazovanje gotovo uvijek neovisno o vremenu i mjestu. Isti autori zaključuju da obrazovnoj praksi nedostaje odgovarajuće istraživanje o tom važnom aspektu koji može poboljšati obrazovanje/učenje općenito, a posebno online učenje.

Raspodjela dnevnih aktivnosti učenja

Učinkovita raspodjela dnevnih aktivnosti studenata važan je čimbenik u akademskom postignuću. Kako se u ovom radu bavimo studentima engleskog jezika, zanimljivo je istraživanje Fernex, Lima i de Vriesa (2014) koje pokazuje da neka znanstvena područja (u humanističkim i društvenim znanostima, književnosti i jeziku) uključuju znatno manje sati rada od drugih. Stoga se čini neizbježnim poduzeti sve mjere radi povećanja radnog vremena u svim njegovim oblicima jer se vrijeme koje studenti prijavljuju čini vrlo niskim. Studija Chiteng Kot-a (2018) bavila se raspoređivanjem vremena za akademske aktivnosti s obzirom na opterećenje studenata vezano za raspodjelu ECTS bodova i pokazalo se da su studenti preddiplomskih studija u prosjeku dodijelili 35% manje vremena akademskim aktivnostima od očekivanih prema ECTS standardima.

Neki znanstvenici smatraju da trajanje učenja nije toliko bitno koliko efikasnost učenja. Romero i Barbera (2011) smatraju da kvaliteta vremena za učenje ima stvarni utjecaj na uspješnost učenja. Kvaliteta vremena za online učenje ovisi o raspoloživosti vremena učenika i njihovoj spremnosti da kvalitetno kognitivno vrijeme posvete aktivnostima učenja. Međutim, količina i kvaliteta vremena koje odrasli e-učenici provode na aktivnostima učenja mogu se smanjiti profesionalnim, obiteljskim i društvenim obvezama. S obzirom na to da je glavni obrazac vremena koji slijedi većina odraslih e-učenika profesionalno, moglo bi biti korisno da obrazovni programi na

mreži nude određeni stupanj fleksibilnosti u nastavi, što bi odraslim učenicima moglo omogućiti prilagođavanje vremena učenja drugim obvezama. Oni smatraju da je fleksibilnost vremena jedna od najatraktivnijih opcija koju nudi obrazovanje na daljinu, a to s nastavnog gledišta znači da se vrijeme akademskog učenja može prilagoditi kako bi bilo dostupno učenicima i stupnju njihovog intelektualnog razvoja.

Ako promatramo najučinkovitije doba dana za provođenje akademskih zadataka, istraživanja su pokazala da su večer i noć vremena kada je kognitivna kvaliteta smanjena, a jutro i vikendi vrijeme s najvišom kognitivnom kvalitetom. Učenici koji su ujutro mogli i željeli raditi dobili su najbolje ukupne ocjene, ali također možemo ustvrditi da je večernja dostupnost također bila blisko povezana s akademskim uspjehom. S obzirom na to da je jutro najkvalitetnije vrijeme učenja i najbliže povezano s jakim akademskim uspjehom, nastavnici bi trebali razmotriti podizanje svijesti među studentima o tim saznanjima i promicati njihovo što djelotvornije korištenje vremena na raspolaganju tijekom vikenda ili ih motivirati na moguću promjenu profesionalnih i društvenih aktivnosti kako bi si stvorili mogućnosti da ujutro veći dio svog vremena posvete učenju. Pri suradničkom učenju ocjene za aktivnosti učenja obavljene ujutro bile su umjereno povezane s akademskim uspjehom, dok je raspoloživost večernjeg vremena bila značajnije s njim povezana, tako da se može zaključiti da je uočena bliska veza između večernjih aktivnosti i bolje akademske uspješnosti u suradničkim zadatcima. Stoga, iako je jutro vremensko razdoblje najuže povezano s dobrim akademskim uspjehom jer pruža visoko kvalitetno vrijeme učenja, dostupnost nekvalitetnijeg vremena navečer također je usko povezana sa snažnim učinkom u suradničkim aktivnostima (Romero & Barbera, 2011).

Kako bismo pomogli studentima da kvalitetno organiziraju svoje vrijeme učenja i budu uspješniji i efikasniji treba u obzir uzeti i zanimljivu spoznaju Tanga i sur. (2018) da je u mrežnom učenju sudjelovanje u nekoliko kritičnih trenutaka važnije za učenje nego sudjelovanje u neko drugo vrijeme. Reimann (2009) predlaže gledište na učenje zasnovano na događajima koje učenje shvaća kao razvoj i progresivno poboljšanje, te se učenje razvija s vremenom kako se događaji gomilaju. Ono što autor smatra najvažnijim je da redoslijed događaja ima izrazit utjecaj na učenje. Ako bi uspjeli identificirati te ključne trenutke, nastavnici bi mogli optimalno olakšati uspjeh učenika pružajući relevantne intervencije u tim trenucima (Tang i sur., 2018). Romero i Barbera (2011) predlažu da se aktivnosti raspodjele po pojedinačnim zadatcima jer se na taj način omogućuje učenicima da tijekom aktivnosti lakše organiziraju raspodjelu svog vremena na pojedine zadatke. To funkcionira bolje u individualnim zadatcima, dok u suradničkim zadatcima s određenim stupnjem međuovisnosti učenici moraju koordinirati svoj rad, te se na razini grupe smanjuje individualna fleksibilnost vremena.

Rad studenata noću

Priznali to rado ili ne rado, ipak se puno akademskih zadataka i obveza, ili da ih nazovemo intelektualnim, obavlja u večernjim ili noćnim satima. Razlog za to najčešće je nedostatak vremena tijekom dana radi zaokupljenosti drugim obvezama - društvenim, poslovnim i obiteljskim, i, vezano za prvi razlog, nedostatak mira i spokoja koji je potreban da bi se kvalitetno moglo usredotočiti na izvršavanje kompleksnih intelektualnih zadataka.

Ipak, ne bismo pri tome smjeli zaboraviti na, kako to Mairs i Mullan (2015) u svom radu nazivaju, higijenu spavanja koju opisuju kao ponašanje koje podržava prirodne tjelesne ritmove spavanja i buđenja te potiče miran san. Loš san povezuju sa smanjenom mentalnom, emocionalnom

i tjelesnom dobrobiti, kao i lošijim svakodnevnim funkcioniranjem. Autori naglašavaju da je poznato da studenti imaju posebno lošu higijenu sna, obrasce spavanja i kvalitetu sna, te je održavanje zdravih obrazaca spavanja u ovoj populaciji pravi izazov. Osim toga, autori tvrde da studenti ponekad konzumiraju stimulanse te koriste mobilne telefone i računala kasno navečer, što dodatno utječe na nekvalitetan san. I Luqman, Masood, Shahzad, Shahbaz i Feng (2020) su utvrdili da uporaba pametnih telefona noću kod studenata dovodi do lošije kvalitete sna što rezultira smanjivanjem kognitivnih funkcija i posljedično utječe na akademska postignuća. S njima se slažu i Matsimbe, Mbanze, Gelb, Jonas i Nhapuala (2018) koji također smatraju da su negativne emocije koje se javljaju kod studenata sklonih noćnom radu jedan od čimbenika koji utječe na niska akademska postignuća.

Unatoč tvrdnjama da rad noću nepovoljno utječe na akademska postignuća i općenito ne čini dobro zdravlju pojedinca, neki su mišljenja da činjenicu da ljudi često rade noću treba prihvatiti i ponuditi više mogućnosti za učenje tijekom noćnih sati. Yip, Chiu, Cho i Lo (2017) su analizirali aktivnosti i potrebe studenata tijekom noćnih obrazovnih aktivnosti kako bi unaprijedili usluge koje im nudi knjižnica u Hong Kongu u svojoj Zoni24 kako bi postigli maksimalnu djelotvornost učenja. Postizanje maksimalne djelotvornosti učenja tijekom noćnih sati pomalo je oprečna mišljenju da noćni rad rezultira niskim akademskim postignućima, ali može se objasniti činjenicom da neki pojedinci ne bi mogli uopće sudjelovati u obrazovnom procesu, ako ne bi imali mogućnost rada noću, jer zbog privatnih okolnosti ne mogu se preko dana posvetiti akademskim obvezama i svojem školovanju. Tako su i Sanders i Hodges (2014) utvrdili da 22% studenata posjećuje knjižnicu od 23 sata do 8 sati ujutro. A Sowell i Nutefall (2014) izvještavaju o 90% studenata koji su se u anketi izjasnili da dostupnost knjižnica u noćnim satima ima pozitivan utjecaj na njihov akademski uspjeh.

Stoga se povećava broj usluga koje obrazovne institucije nude noću svojim korisnicima. Akademske knjižnice diljem svijeta ponudile su nove vrste prostora za učenje sa sadržajima poput usluge knjižničara, dostupne informacijske tehnologije i prostora za boravak u knjižnici. Takvi novi prostori za učenje postali su okupljališta namijenjena studentima za suradnju na projektima i zajedničko učenje. Često se takvi prostori nazivaju zajedničkim prostorima za učenje ili dijeljenje informacija, neki od njih imaju 24-satno radno vrijeme (Yip i sur., 2017).

Knjižnica Sveučilišta Notre Dame od 2007. do 2010. nudila je svojim korisnicima mogućnost da se obrate knjižničaru sa svojim upitima od 21:00 do 1:00 sat od nedjelje do četvrtka navečer tijekom akademske godine. Podaci su pokazali da je broj pitanja postavljenih tijekom kasnih noćnih sati usporediv s brojem upita tijekom redovitog radnog vremena. Nalazi su pokazali da je složenost pitanja koja su pristizala noću veća od one koja su korisnici postavljali tijekom redovnih dnevnih radnih sati. Mogućnost kasnog noćnog razgovora s knjižničarem bila je vrijedna usluga korisnicima u trenutku kada im je to bilo potrebno (Kayongo & Van Jacob, 2011). Trebamo spomenuti i otvorenu mogućnost noćnog rada u Hrvatskoj koja je dostupna korisnicima Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu koja nudi rad u knjižnici od 21:00 – 24:00 sata uz prethodnu najavu zbog ograničenog broja mjesta (a pojačanog interesa korisnika).

Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj ovog rada je proučiti koje vrijeme tijekom dana studenti samostalno odabiru za sastanak u Moodle Chatu kako bi u svojim grupama organizirali raspravu u obliku književnih kružoka, kao i vremensko trajanje njihovih sastanaka. Zahvaljujući tehnološkom napretku književni kružoci (Forum za slobodu odgoja, 2016), osmišljeni za rad u učionici, preoblikovani su za online grupni rad u sustavu Moodle. Na taj način je studentima pružena mogućnost nekonvencionalnijeg i slobodnijeg pristupa izvršenju zadatka, bez direktnog nadzora i nazočnosti nastavnika tijekom njihove provedbe. Tako su studenti dobili slobodu da sami upravljaju svojim vremenom koje će posvetiti učenje. Stoga smo postavili neka istraživačka pitanja na koja smo potražili odgovore u prikupljenim podatcima.

IP 1: Koje doba dana studenti odabiru za samostalno učenje i rad online?
IP 2: Koje dane u tjednu studenti odabiru za samostalno učenje i rad online?
IP 3: Rade li studenti noću?
IP 3: Jesu li studenti spremni posvetiti zadatcima više vremena nego se to od njih traži?

Metodologija

Istraživanje obuhvaća sedam generacija studenata prve godine Odsjeka za engleski jezik i književnost (2014-2021) Filozofskog fakulteta u Osijeku tijekom pohađanja kolegija Suvremeni engleski jezik u sklopu kojega su trebali sudjelovati u književnim kružocima u Moodle Chat-u na www.pedagogija.net. Studenti su bili nasumično podijeljeni u grupe od četiri do šest članova, što ukupno čini 112 grupa tijekom sedam generacija. U istraživanju je sudjelovalo 519 studenata, muških i ženskih, što čini 94.71% od ukupnog broja studenata (548) tijekom sedam akademskih godina. Studenti koji nisu sudjelovali su oni koji tijekom nastavne godine odustanu od daljnjeg studiranja na Odsjeku. Moodle Chat bilježi svako pristupanje studenata poimence, te datum i vrijeme pristupanja, kao i vrijeme provedeno u diskusiji. Tijekom godina uočeno je da studenti u raspravama provedu više vremena od onog koji je tražen u opisu kolegija (90 minuta rasprave u grupi o pročitanoj kratkoj priči koju sami odabiru), a da osim toga gotovo uvijek biraju popodnevne i večernje sate za grupni rad online, a vrlo često dogovaraju sastanke online tijekom vikenda i blagdana. Stoga smo zadnju generaciju studenata (generacija 2020-2021, 61 student) pitali anketnim upitnikom koje doba dana najčešće ili najrađe biraju da bi samostalno učili i radili zadatke online i zašto im odgovara ili ne odgovara određeno doba dana za učenje. Dan je podijeljen na četiri cjeline u trajanju od šest sati koje su se činile najlogičnijim u studentskom dnevnom ritmu (8:00-14:00; 14:00-20:00; 20:00-2:00; 2:00-8:00), a studenti su trebali za svako doba dana odgovoriti uče li *uvijek, često, ponekad* ili *nikad*, te kratko odgovoriti zašto. Podatci su obrađeni kvantitativno i kvalitativno. Kvantitativno će se prikazati podatci iz Moodle Chata o danima koje studenti biraju za sastanke u grupi, dobu dana koje biraju i trajanju njihovih sastanaka, a iz ankete će se doći do brojčano obrađenih podataka o izboru doba dana za učenje.

Kvalitativno će biti prezentirani odgovori studenata o osobnim razlozima za izbor pojedinog doba dana za učenje i rad na zadatcima. Zasnovano na dobro poznatim pojmovima intrinzične i ekstrinzične motivacije u učenju, gdje se intrinzičnim motivima smatraju svi oni koji dolaze od same osobe koja uči i nisu povezani s vanjskim utjecajima već s unutarnjim željama i potrebama

pojedinca, dok su ekstrinzični motivi upravo suprotno vezani za vanjske utjecaje i potrebu pojedinca da se uklopi i udovolji zahtjevima okoline. Stoga radi lakšeg snalaženja u odgovorima studenata, odgovori, tj. razlozi za odabir pojedinog dijela dana za učenje, su podijeljeni na intrinzično motivirane, kada studenti zbog svojih osobnih razloga biraju određeno doba dana za učenje, i ekstrinzično motivirane, kada studenti biraju određeno doba dana za učenje zbog neosobnih razloga, tj. pod utjecajem vanjskih faktora. Osim toga, odgovori koji su se ponavljali predstavljeni su tako da je njihova učestalost zabilježena brojem u zagradi.

Rezultati prikupljenih podataka iz Moodle Chat-a

Tablica 1.

Broj i postotak studenata koji u sudjelovali u književnim kružocima po akademskim godinama, broj grupa po akademskim godinama i prosječno vrijeme provedeno u književnim kružocima po grupama

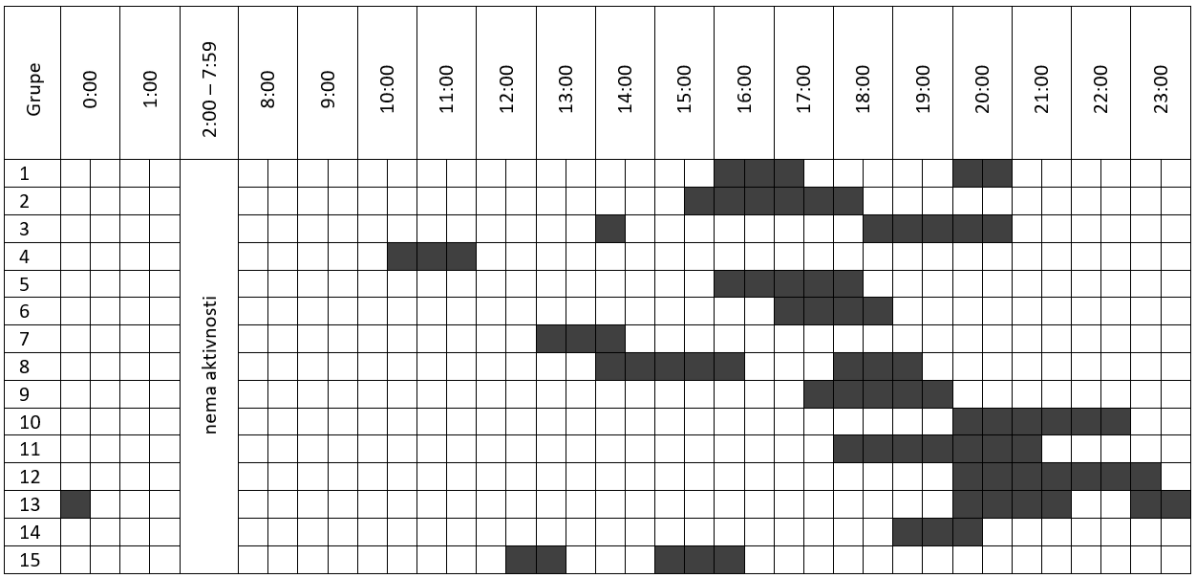
Akademska godina	Ukupan broj studenata na akademskoj godini	Broj studenata (sudjelovali u KK)	Postotak studenata (sudjelovali u KK)	Broj grupa u akademskoj godini	Prosječno vrijeme po grupama provedeno u KK (90 minuta traženo)
2014/2015	74	71	95,94%	15	120,20
2015/2016	81	76	93,82%	16	131,25
2016/2017	86	81	94,18%	18	142,16
2017/2018	86	83	96,51%	17	136,70
2018/2019	81	78	96,29%	17	145,53
2019/2020	75	67	89,33%	15	131,26
2020/2021	65	63	96,92%	14	145,14
UKUPNO	**548**	**519**	**94,71%**	**112**	**136,03**

Tablica 2.
Broj susreta i postotak po danima u tjednu, od toga broj i postotak susreta blagdanom (i nedjeljom) ili praznikom

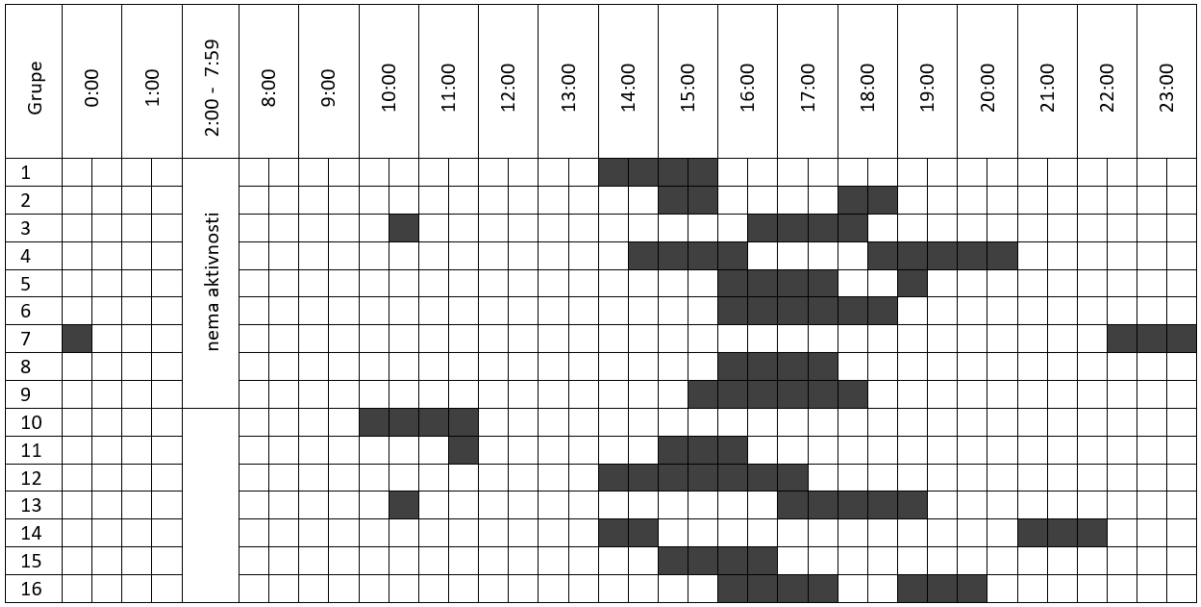
Dani u tjednu	Broj susreta online	Postotak	Broj susreta blagdanom (i nedjeljom) ili praznikom	Postotak
Ponedjeljak	32	15,84%	12	5,94%
Utorak	26	12,87%	7	3,47%
Srijeda	19	9,41%	11	5,45%
Četvrtak	22	10,89%	21	10,40%
Petak	32	15,84%	28	13,86%
Subota	34	16,83%	14	6,93%
Nedjelja	37	18,32%	37	18,32%
UKUPNO	**202**	**100%**	**130**	**64,36%**

Tablica 3.
Pojednostavljen prikaz doba dana (raspon od 30 minuta) kada su se pojedine grupe susretale i diskutirale online, po generacijama (2014-2021)

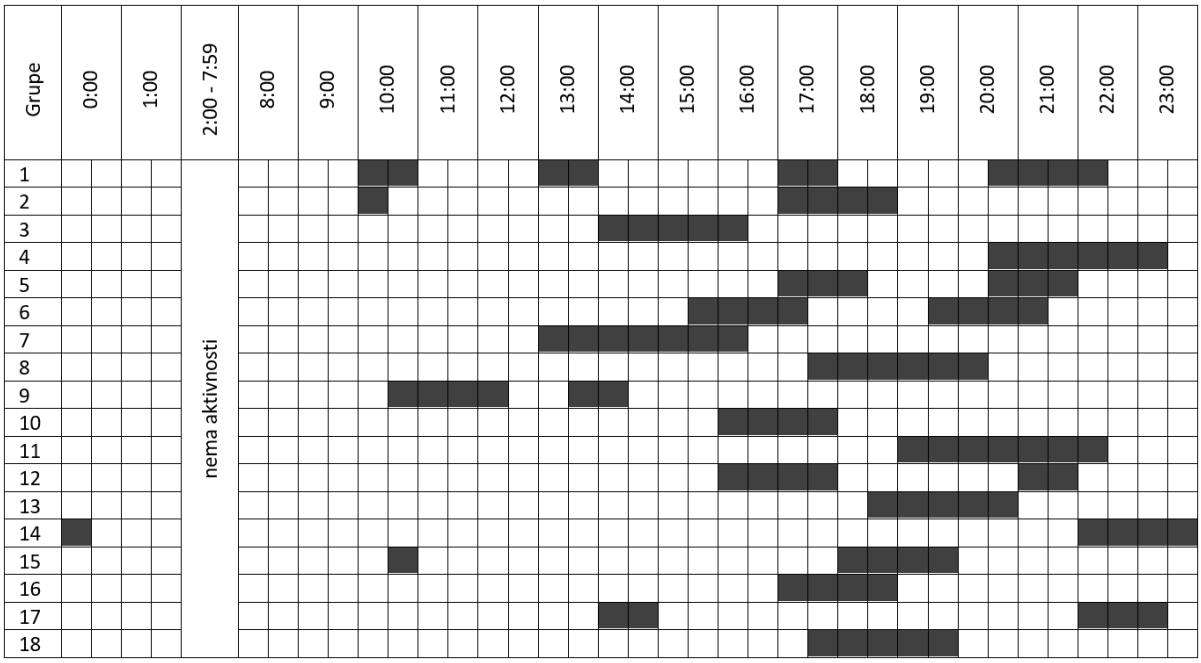
Generacija 2014/2015



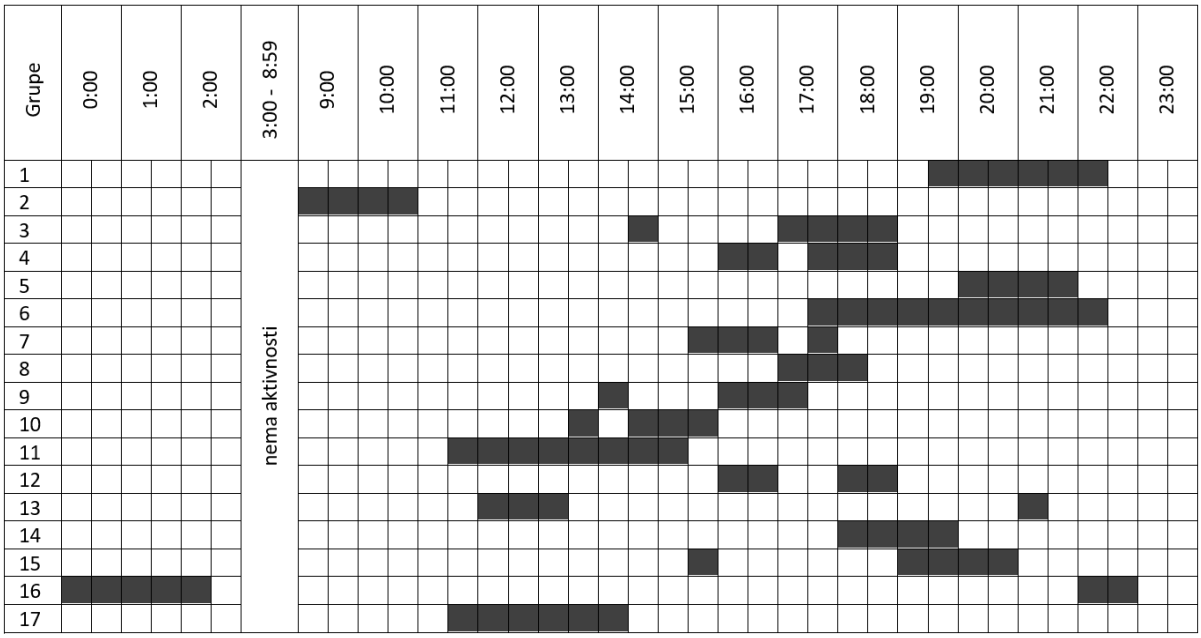
Generacija 2015/2016



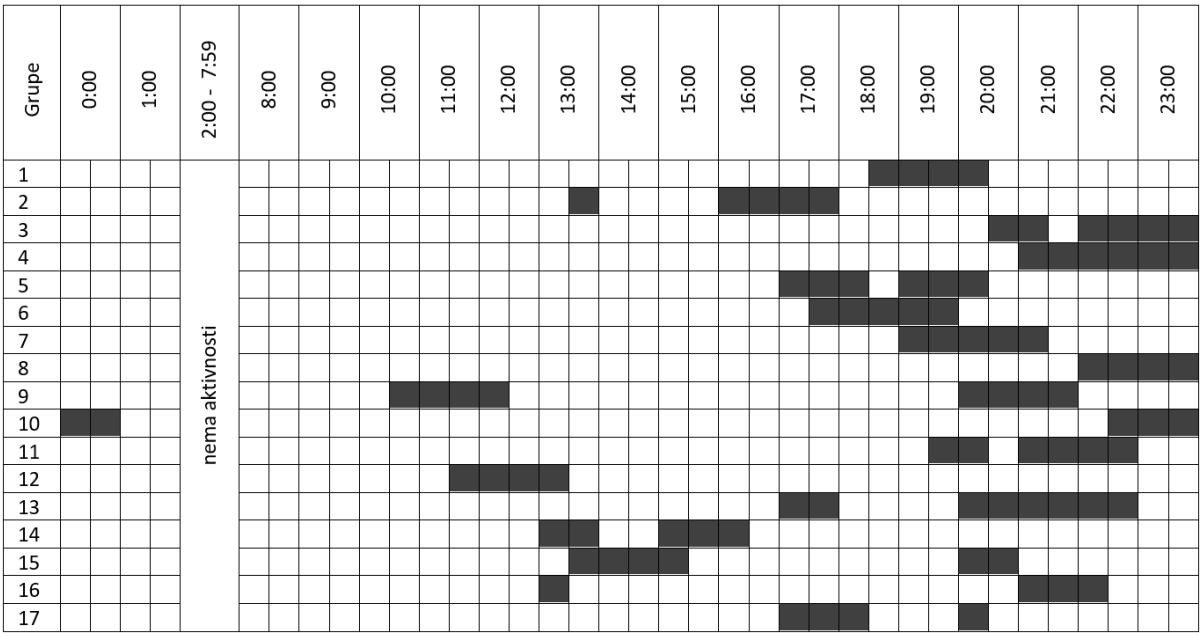
Generacija 2016/2017



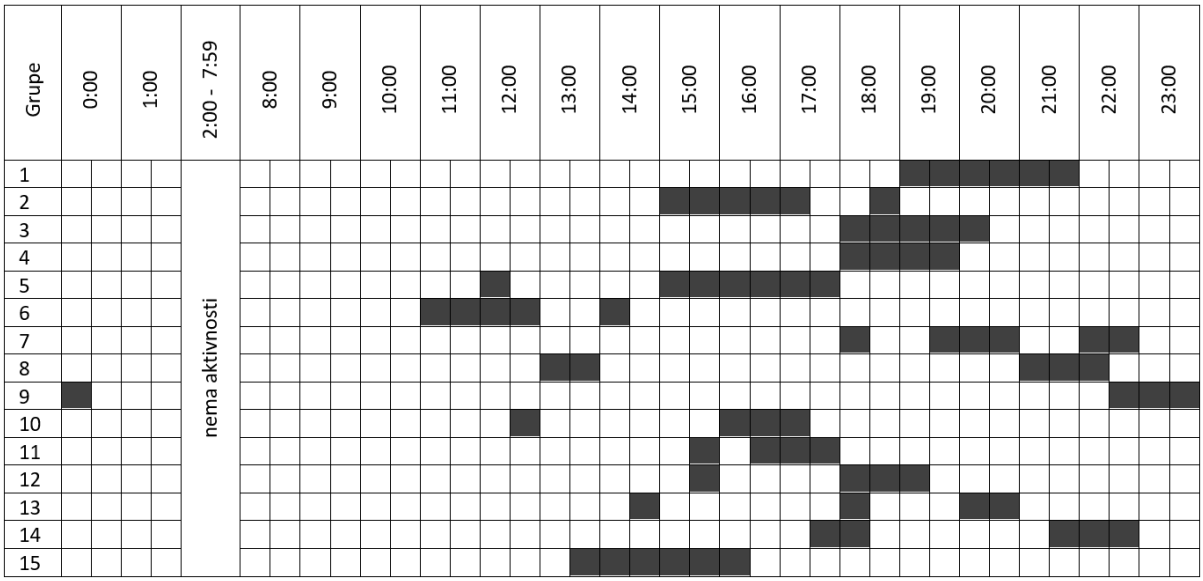
Generacija 2017/2018



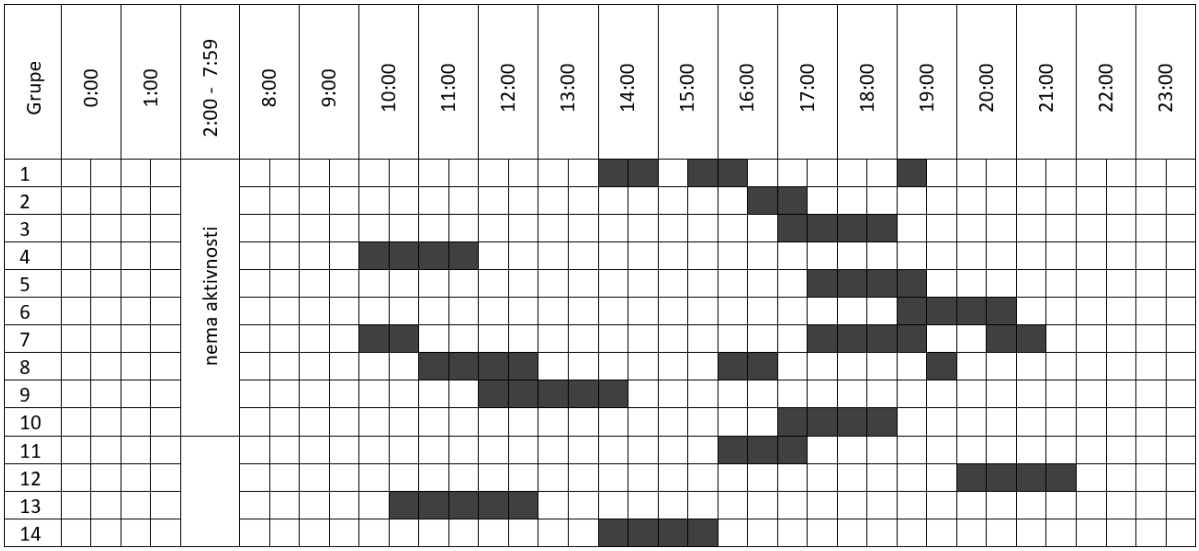
Generacija 2018/2019



Generacija 2019/2020



Generacija 2020/2021



Analiza rezultata dobivenih iz Moodle Chat-a

Tablica 1. pokazuje ukupan broj studenata engleskog jezika i književnosti na prvoj godini tijekom sedam akademskih godina (ukupno 548), te broj studenata koji su sudjelovali u književnim kružocima (ukupno 519) što čini 94,71% studenata koji su sudjelovali, i označava veću participaciju od prosječne participacije studenata tijekom uobičajenih nastavnih aktivnosti u učionicama, gdje su se prije održavali i književni kružoci tijekom dva nastavna sata (90 minuta). Rasprava od 90 minuta je zatražena od studenata i u online književnim kružocima, ali su njihovi susreti online u prosjeku trajali cijeli nastavni sat dulje, gledajući prosjek svih generacija zajedno to iznosi 46 minuta. Tablica je preuzeta od Ivić & Šoštarić (2020) i nadopunjena podatcima zadnje generacije (2020-2021).

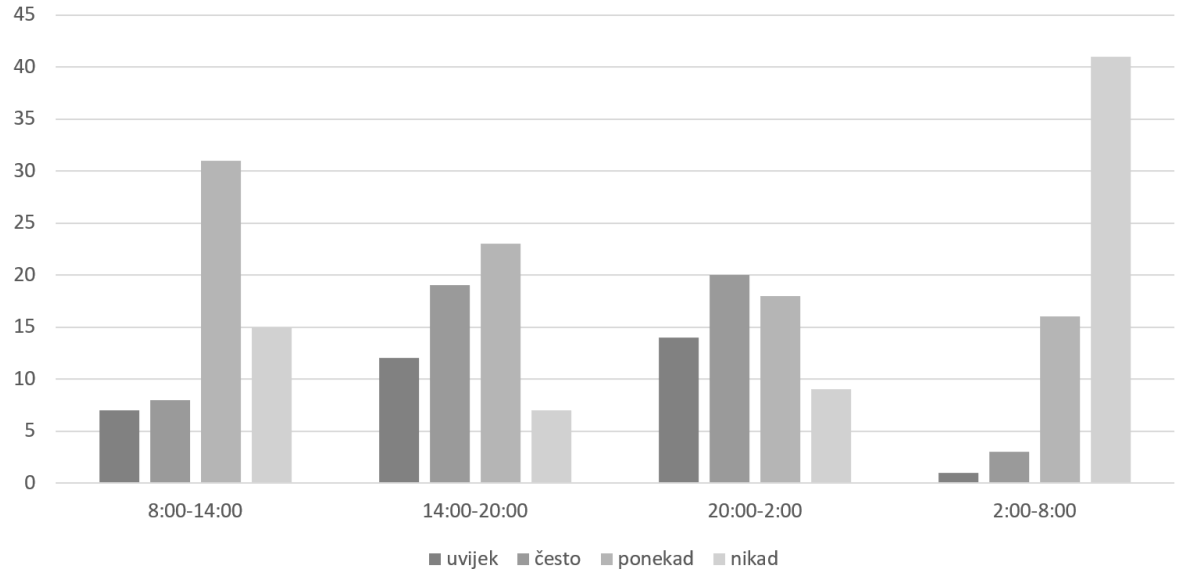
Tablica 2. pokazuje broj susreta pojedinih grupa online, jer je studentima dana mogućnost da se sastanu kada hoće i koliko god puta hoće (može jedan dulji susret ili dva ili više kraćih) tijekom šest tjedana. Možemo vidjeti da su subota (34) i nedjelja (37), kada studenti nemaju nastavu, bili najpopularniji dani za sastanke, a nakon toga slijede ponedjeljak i petak (32). Dan kada su se studenti najrjeđe sastajali je srijeda (19). Međutim, ako se pogledaju bolje datumi kada su se studenti sastajali, može se vidjeti da je veliki broj susreta radnim danima se dogodio tijekom blagdana kada su studenti bili na praznicima (božićni blagdani). Čak je jedan susret bio na Novu godinu (1. siječnja). S obzirom da je studentima dana mogućnost sastajanja tijekom šest tjedana, radi se o njihovom osobnom izboru da se sastaju neradnim (tj. nenastavnim) danima. Iz podataka možemo zaključiti da je čak 64,36% studenata odabralo tu opciju za svoje susrete.

Tablica 3., raspodijeljena u 7 manjih tablica po generacijama radi preglednosti, nam daje pojednostavljen (zato što je svaki sat podijeljen na dva dijela od 30 minuta) prikaz doba dana kada su se pojedine grupe susretale i diskutirale online. Razvidno je da su se studenti sastajali gotovo isključivo u periodu od 14.00 do 23.00 s vrlo malo iznimaka po generacijama. Ako uzmemo u obzir da je prethodna tablica pokazala da je 64% susreta online se dogodilo tijekom neradnih (nenastavnih) dana, odabir popodnevnih i večernjih sati pokazuje također osobni izbor svake pojedine grupe, bez utjecaja fakultetskih i drugih profesionalnih obveza, kao što su nastava i ispiti, na izbor vremena za rad.

Rezultati kvantitativnih podataka prikupljenih u anketi s generacijom 2020-2021

Tablica 4. *Rezultati odabira doba dana za učenje i izvršenje zadataka*

VRIJEME	uvijek	često	ponekad	nikad	UKUPNO
8:00-14:00	7	8	31	15	61
14:00-20:00	12	19	23	7	61
20:00-2:00	14	20	18	9	61
2:00-8:00	1	3	16	41	61



Grafikon 1. *Rezultati odabira studenata o dobu dana koje biraju za učenje i izvršavanje zadataka*

Analiza kvantitativnih rezultata dobivenih u anketi s generacijom 2020-2021

Tablica 4. i Grafikon 1. pokazuju prvi brojčano, a drugi vizualno podatke o odabiru vremena učenja i rada studenata koji su prikupljeni u anketi provedenoj sa zadnjom generacijom (2020-2021). Možemo ustvrditi da studenti uglavnom odabiru za učenje vrijeme od 14:00-20:00 i 20:00-2:00 (odgovori *uvijek* i često) i da nema puno studenata koji u to vrijeme *nikad* ne rade. Osim tog podatka zanimljivi su i odgovori studenata vezani za ranojutarnji termin od 2:00-8:00. 41 student (67,21%) *nikada* ne radi u to vrijeme, njih 16 (26,23%) radi samo *ponekad*, 3 studenta (4,92%) rade često, a samo jedan student (1,64%) radi *uvijek*.

Rezultati kvalitativnih podataka prikupljenih u anketi s generacijom 2020-2021

Tablica 5. *Pregled odgovora studenata na pitanje zašto biraju određeno vrijeme za učenje*

VRIJEME	ZAŠTO?		
8:00-14:00	UVIJEK	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• najodmornija • ujutro najbolje pamtim • osjećam se najproduktivnije prijepodne • najviše koncentracije • volim riješiti sve odmah da mi je ostatak dana slobodan	• nitko nije doma • nitko nije doma • najljepše doba dana zbog virtualne nastave koja je u tom periodu (prije/poslije nastave učim)
	ČESTO	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• tada imam najviše koncentracije (3X) • tada imam najviše energije i volje (2X) • najbolje riješiti ujutro da mi ostatak dana bude slobodan • najbudnija / najodmornija	• radim bilješke tijekom predavanja prijepodne
	PONEKAD	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• ujutro imam više koncentracije za učenje (3X) • slabo pamtim ujutro • kada se probudim, ovisno o energiji (2X) • teže mi se fokusirati • teško se natjeram učiti ujutro • tad učim ako znam da neću imati vremena kasnije • većinom se tek budim, jedem, etc. • rijetko imam volje učiti prije podne • prerano, budem previše umorna (2X) • volim učiti ujutro jer krenem ranije i imam vremena cijeli dan • tad sam najodmornija • većinom spavam u tom periodu osim ako je ispit taj dan popodne • nekad se znam probuditi oko 6-7 pa učiti jer tad imam svoj mir	• u ovom vremenskom razdoblju (op. kraj akademske godine) većinom ponavljam već naučeno, ukoliko imam kolokvij, ispit ili slično (4X) • ovisi koliko obveza imam u danu (2X) • uglavnom su sva predavanja tada (5X) • ako ujutro imam nastavu pa se ne mogu odmah riješiti obveza • ako moram učiti za nešto što imam taj dan popodne • ako imamo puno ispita učim i ujutro, ali ne često • u to vrijeme najčešće imam sinkronu nastavu, ali u danima kada je takva nastava popodne, onda učim online samostalno • ako imam obaveze popodne učim prijepodne; većinom da mi ne prođe cijeli dan u učenju
	NIKAD	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• vrijeme za odmor/spavam (3X) • prerano (3X) • loša koncentracija • lijen sam • ne funkcioniram ujutro	• ne stignem • predavanja su najčešće tada (4X) • obaveze u kući

14:00-20:00	UVIJEK	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• to mi je najdraže vrijeme učenja (3X) • najviše se mogu fokusirati tada (2X) • razdoblje kada više nisam pospana • zadatci najbolje idu • u ovom razdoblju napravim najviše • najodmornija • do 20 mi mozak radi	• zbog obveza • tada imam najviše vremena • tada imam najviše vremena za obveze • imam najmanje drugih obaveza i najviše slobodnog vremena • nakon nastave i odmora učim
	ČESTO	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• najbolje vrijeme za učenje (4X) • tada imam najviše vremena (2X) • tada imam najviše koncentracije (2x) • ovaj period smatram najproduktivnijim (2X) • kako sam lijen, često moram u ovo vrijeme • popodne mi je lakše završiti zadatke • često ne mogu raditi poslije 8 navečer, bude se teško skoncentrirati • tada sam najodmorniji (2X)	• oko 1-2 mi završe predavanja pa onda imam vremena do 5-6 (do drugog predavanja) • završi mi predavanje (2X) • tada često imam online satove pa kroz njih učim • većinom imam online nastavu ujutro pa učim popodne
	PONEKAD	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• prokrastiniram • odmaram se od predavanja, družim s prijateljima • ovisno o energiji • kada imam motivacije • ako dobijem volje • tada imam vremena • ponekad znam pisati zadaće tada • ako učim ujutro onda ručam, spavam i prolazim kroz rutinsku egzistencijalnu krizu	• ovisno o obavezama (4X) • kada nemam što drugo raditi • kada trebam negdje ići navečer • samo u slučaju da imam puno toga za učiti • učim ako je ispit uskoro • ako nemam predavanja (4X) • ima ljudi u kući • zauzeta drugim stvarima (3X) • uglavnom radim u ovo doba, uključujući vikende • tada radim druge stvari (Netflix, vježbanje, šetanje psa, kave i druženje) • uglavnom imam predavanja tada pa ne učim
	NIKAD	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• tada uglavnom odmaram	• ne stignem (obveze, posao)

20:00-2:00	UVIJEK	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• I always delay things and can't make myself to get things done; sometimes I forget I have to do something • dovoljno je rano da mi se ne spava, a dovoljno kasno da imam mira • najmirnije doba dana (navika iz srednje), iako ne učim toliko često (isto navika iz srednje) • najviše slobodnog vremena (2X) • najbolja koncentracija (2X) • predavanja su gotova, imam mira, najbolje funkcioniram tada • tada sam najviše fokusiran i bistar • jer mi je najlakše tada, tada je najmirnije i razbudim se	• bez distrakcija • jer tada ništa ne radim, po danu obično radim kućanske poslove • tada ne moram raditi ništa drugo pa mogu učiti na miru
	ČESTO	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• lakše mi je učiti preko noći • najviše mi odgovara ako nisam vani • tada se osjećam motivirana i imam energije • nikad ne učim poslije 23.00, ali za vrijeme kolokvija iskorištavam sve moguće vrijeme u sva tri termina i učim nerijetko cijeli dan • tada sam najodmorniji i imam najviše koncentracije • najbolje pamtim popodne • cijeli život tako učim • lijena sam preko dana • najbolja koncentracija • tada moram odraditi zadatke zbog cjelodnevnog odgađanja (2X) • tad imam najviše vremena • naspavam se, resetiram, tempo si u potpunosti sama mogu odrediti	• taj period kada lagano ponestaje energije iskoristim za pravljenje prezentacija • nema predavanja • nikad nisam na faksu ili na poslu poslije 8 • navečer učim zato što ponekad preko dana ne stignem obaviti sve obveze • po danu volim vrijeme provoditi s obitelji i prijateljima

20:00-2:00	PONEKAD	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• ako nisam umorna (2x) • ako mi se da • ako sam lijena	• nekad jedino tada imam vremena • samo ponekad kada imam puno za učiti, a ne stignem sve • ako ne stignem prije • ako nisam sve stigla obaviti tijekom dana, obavim navečer • nitko mi ne smeta • kada trebam ponavljati za određene zadatke ili ispite • ako je zadnji dan, ne duže od ponoći • uobičajeno ne zbog treninga, ali kada zatreba • ako nisam uspjela učiti tijekom dana • ako imam previše za učiti, tada ostavim nešto za navečer • prije ispita ili kolokvija pošto sam ponekad kampanjac • ako imam puno za učiti, ali većinom ne jer se ne mogu koncentrirati od umora • ako je nastava do 20:00 nekada učim poslije toga • ako ponavljam nešto pred ispit
	NIKAD	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• spavam (3X) • prekasno, odnosno prerano • I am not a night owl • poslije 20 imam vrijeme za opuštanje (2X)	• družim se s obitelji/prijateljima
2:00-8:00	UVIJEK	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• 0	• nitko mi ne smeta, puni fokus na to
	ČESTO	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• imam vremena • većinom učim do 3-5 ujutro	• ako učim dan prije ispita, onda učim cijelu noć

2:00-8:00	PONEKAD	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• prerano, spavam • kad ne mogu spavati, rijetko • spavanje je bitnije nego učenje • ako prespavam cijeli dan onda učim po noći	• samo kada su kolokviji i ispiti jer ne učim na vrijeme (4X) • uglavnom spavam, ali za vrijeme kolegija učim i tada • ako ne stignem do 2 • jedino ako se ustanem prije 8 (otprilike učim od 6-8) ako taj dan nešto pišem • samo kad zaboravim na određeni zadatak • vjerojatno sam u stisci s vremenom, pa moram prakticirati “all-nighters” • ako ne stignem ranije sve dovršiti • tada svi misle da spavam i nitko me neće tražiti ništa • ako sila natjera
	NIKAD	INTRINZIČNO MOTIVIRANI	EKSTRINZIČNO MOTIVIRANI
		• spavam (22X) • smatram da bez sna ni ne mogu nešto naučiti kako treba • nisam noćna ptica • većinom tada spavam, ostanem budna do 2 • to je vrijeme se odmaram • preumoran sam za učenje (2X) • nikad ne učim po noći • samo nekad oko 6, ali inače gotovo nikad nemam koncentracije tada • rekla sam si kako nikada neću tako kasno učiti i pokvariti si san jer uvijek stignem nekada preko dana	• većinu obveza obavim ranije pa nemam potrebe po noći učiti

Analiza kvalitativnih rezultata dobivenih u anketi s generacijom 2020-2021

U analizi odgovora studenata dobivenih na pitanje zašto biraju određeno vrijeme za učenje izdvojili bismo samo neke koji se javljaju učestalije ili su posebno zanimljivi. Za period od 8:00 do 14:00 studenti koji uče uvijek i često uglavnom su naveli da tada bolje pamte, imaju više volje i energije, i žele biti slobodni kada obave svoje zadatke. Oni koji su nerado aktivni u tom vremenu navode da se teško motiviraju za rad prijepodne jer im je prerano, a neki i spavaju. Za vrijeme od 14:00 do 20:00 za one koji vole raditi u to vrijeme to je najproduktivnije doba dana kada nemaju toliko drugih obveza, dok oni kojima to vrijeme ne odgovara navode kako imaju drugih obveza, neki i rade, te da “ima ljudi u kući” pa stoga se ne mogu usredotočiti. Od 20:00-2:00 je vrlo popularno vrijeme za učenje kod određenog broja studenata jer tada pronalaze svoj mir, a još nisu preumorni, pa se mogu posvetiti učenju, osim toga, ovo vrijeme im odgovara jer tijekom

dana imaju drugih obveza, društvenih i profesionalnih. Oni studenti kojima ovo vrijeme nije baš po volji navode da su tada već umorni ili se žele posvetiti sebi i bližnjima. Raduje podatak da za razdoblje od 2:00 do 8:00 ujutro samo jedan student voli raditi u to vrijeme jer se jedino tada može fokusirati, neki to vrijeme koriste samo ponekad za učenje "ako sila natjera", najveći broj studenata spava u to vrijeme jer shvaćaju važnost odmora. Ako bismo pokušali uočiti neke tipične 'obrasce' ponašanja koja su studenti naveli u anketi, možemo zaključiti iz njihovih odgovora da se čini da si studenti većinom odvoje dovoljno vremena za odmor, druženje i druge obveze (osim ponekad u vrijeme ispita). Osim toga, većina ih uči poslije podne i navečer jer im to vrijeme najviše odgovora. Puno njih na sebe prihvaća krivicu za kasno učenje jer priznaju da se tijekom dana bave drugim stvarima. Ono čime svakako možemo biti zadovoljni je što se studenti u svojim komentarima nisu požalili na stres stvoren vanjskim faktorima, kao što bi bila preopterećenost fakultetskim obvezama, osim u iznimnim slučajevima već gore spomenutim ispitnih rokova.

Rasprava

Nakon provedenog istraživanja možemo ponuditi odgovore na naša istraživačka pitanja.

IP 1: Koje doba dana studenti odabiru za samostalno učenje i rad online?

Studenti poglavito odabiru popodnevne i večernje sate za svoj samostalni rad online. Možemo to vidjeti iz kvantitativne analize u Tablici 3, gdje studenti iz generacije u generaciju postaju aktivni u skupinom radu tek u popodnevnim i večernjim satima, a neki ostaju i dugo u noć. Vrlo mali broj studenata se odlučio za rad u prijepodnevnim satima, čak i tijekom blagdana i vikendom. Što se kvalitativne analize studentske ankete tiče, studenti potvrđuju taj izbor navodeći ekstrinzične razloge koji su vezani za njihove društvene ili profesionalne obveze koje im tek tada dopuštaju rad, ali imaju i osobne intrinzične razloge kao što su osjećaj bolje fokusiranosti, budnosti i mira u popodnevnim i večernjim satima.

Dobiveni rezultati istraživanja potvrđuju navode prethodnog istraživanja Romera i Barbere (2011) kako studenti za online rad u skupinama najčešće biraju popodnevne i večernje sate. Osim ovog istraživanja, naši rezultati podupiru i druga istraživanja koja su navedena u ovom radu, a potvrđuju pojačanu akademsku aktivnost studenata u večernjim satima.

IP 2: Koje dane u tjednu studenti odabiru za samostalno učenje i rad online?

Studenti češće biraju vikende, pa zatim petak i ponedjeljak da bi radili online kada njima odgovara. Osim toga, ispostavilo se u istraživanju da je i dosta naizgled radnih dana bilo tijekom studentskih blagdana i praznika. Studenti su čak odgađali svoje obveze online tijekom nastavnih dana kako bi odradili svoje obveze samostalno tijekom vikenda i blagdana. Iako prethodna istraživanja navedena u radu ne pokazuju specifično kojim danima u tjednu su studenti bili aktivni, naše istraživanje pokazuje da su to poglavito vikendi i blagdani, što se može povezati i sa istraživanjima vezanim za doba dana, pa tako možemo zaključiti da studenti biraju ona razdoblja u danu, a i tjednu, kada su više slobodni od ostalih obveza i kada mogu ostati kod kuće i posvetiti se svojim akademskim zadatcima.

IP 3: Rade li studenti noću?

Studenti su skloni raditi kasno popodne i tijekom večeri, ali nakon ponoći (ili kako su neki napisali 'nakon 2') rijetki ostaju budni da bi izvršili svoje fakultetske obveze. Iako većina istraživanja pokazuje da su jutarnji i prijepodnevni sati najkvalitetnije i najdjelotvornije doba za učenje koje je povezano s boljim akademskim postignućima, moramo prihvatiti činjenicu da su studenti dosta neskloni radu u to vrijeme iz već gore spomenutih razloga koje su naveli u svojim odgovorima na anketu. Ujutro su neki preumorni, neki imaju drugih obveza, profesionalnih, obiteljskih i društvenih, te stoga rade popodne i navečer. Ipak možemo biti zadovoljni činjenicom da većina studenata (67,21%) poštuje higijenu spavanja koju naglašavaju Mairs i Mullan (2015) u svom istraživanju kao prijeko potrebnu za fizičko i psihičko dobrostanje pojedinca.

IP 4: Jesu li studenti spremni posvetiti zadatcima više vremena nego se to od njih traži?

Mjerenje vremena koje su studenti proveli u raspravama u književnim kružocima pokazalo je da studenti tijekom rada u grupi nisu (tj. rijetko) su gledali na to da samo ispune svoje obveze diskusije od 90 minuta, već su ostajali dok god su osjetili potrebu za nastavkom razgovora. U prosjeku su ostajali čitav nastavni sat dulje (46,03 minute). S ovim rezultatom moramo biti jako zadovoljni, jer ako uzmemo u obzir prethodna istraživanja koja su pokazala da studenti humanističkih znanosti ulažu manje truda od očekivanih u svoje aktivnosti (Fernex i sur., 2014), kao i istraživanje Chiteng Kot-a (2018) o manjem ulaganju vremena od očekivanog u okviru ECTS bodova.

Zaključak

Kako bismo zaključili naše istraživanje možemo dati sljedeće smjernice za upućivanje studenata na rad online. Studentima treba kad god je to moguće dati slobodu izbora vremena kada će odraditi svoje zadatke, ali im se pri tome treba dati određeni raspon vremena u kojem se očekuje da te zadatke završe i također ih uputiti u 'međukorake' koje trebaju poduzeti kako bi taj zadatak uspješno obavili. Ovo potonje nas vodi do sljedeće sugestije, a to je da se studentima da dovoljno vremena za obavljanje zahtjevnijih zadataka. Savjesniji studenti prići će rješavanju zadataka smirenije i temeljitije, i njihovo učenje i ideje koje će iz toga proizaći bit će puno bolje. Manje savjesni studenti naći će se u 'stisci s vremenom' neovisno o tome koliko im se (ne) dovoljno vremena dopusti za rješavanje zadataka i kod njih neće biti nekih veći promjena u učenju, iako se promjene uvjeti pod kojima im se zadatci daju.

Ponuditi mogućnost večernjeg, noćnog ili 'blagdanskog' rada za one studente koji to žele svakako se ne treba previdjeti, kada god nam obrazovni uvjeti to dopuštaju. Pri tome nam sustavi za upravljanje učenjem mogu uvelike pomoći, kada nam već informacijsko-komunikacijska tehnologija to dopušta.

Kvalitetnim i promišljenim oblikovanjem zadataka za studente može ih se navesti da pristupe izvršavanju zadataka s puno više entuzijazma i na taj način se izbjegne odrađivanje zadataka samo zato što moraju uz minimalni napor i sudjelovanje.

Zanimljivi komentar jedne studentice o noćnom radu "rekla sam si kako nikada neću tako kasno učiti" nas upućuje na važnost usmjeravanja pozornosti na problem s dobrom i djelotvornom raspodjelom radnog vremena i obveza kod učenika i studenata. Stoga možemo svakako preporučiti da se studente treba uputiti/upućivati u strategije upravljanja (radnim) vremenom jer u ovo novo online doba učenja i poučavanja vještine koje će doprinijeti boljoj samoregulaciji učenja su vrlo bitne za uspješno obavljanje obrazovnih zadataka i s time povezano, za osobni osjećaj zadovoljstva i sreće učinjenim i postignutim. I ono što je uz to također važno za spomenuti je postepeno navikavanje studenata da preuzmu odgovornost za svoj rad.

Ovo istraživanje otvorilo je niz pitanja koja mogu biti zanimljiva za daljnje istraživanje. Navest ću samo neka od njih: koji su ključni elementi u oblikovanju nastave da ona postane zanimljivija i privlačnija studentima tako da su spremni uložiti više truda nego se od njih očekuje; kako uputiti studente u kvalitetnu samoregulaciju učenja te kako ih navesti da preuzmu veću odgovornost za svoje učenje i napredovanje.

Literatura

Barbera, E., Gros, B. & Kirschner, P. (2014). Paradox of time in research on educational technology. Time & Society, 24(1), 96–108. doi:10.1177/0961463×14522178

Bognar, B., Gajger, V. & Ivić, V. (2016). Konstruktivističko e-učenje u visokoškolskoj nastavi. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 18(Sp.Ed.1), 31-46.

Chiteng Kot, F. (2018). Gap between actual and expected time allocation to academic activities and its impact on undergraduate academic performance. Tertiary Education and Management, 25(1), 65–82. doi:10.1007/s11233-018-09015-8

Fernex, A., Lima, L. & de Vries, E. (2014). Exploring time allocation for academic activities by university students in France. Higher Education, 69(3), 399–420. doi:10.1007/s10734-014-9782-5

Ivić, V. & Šoštarić, B. (2020). Benefits and drawbacks of literature circles in Moodle chat for the students of English as a foreign language. (Action Research on Moodle Chat). ALARj (Action Learning and Action Research Journal), Vol. 26, Special Issue, 133-158. ISBN 978-3-8300-9837-9 https://alarj.alarassociation.org/index.php/alarj/article/view/279

https://www.alarassociation.org/publications/alar-journal/carn-alara-conference-issue

Kayongo, J. & Van Jacob, E. (2011). Burning the Midnight Oil: Librarians, Students, and Late-Night Chat Reference at the University of Notre Dame. Internet Reference Services Quarterly, 16(3), 99–109. doi:10.1080/10875301.2011.597632

Luqman, A., Masood, A., Shahzad, F., Shahbaz, M. & Feng, Y. (2020). Untangling the adverse effects of late-night usage of smartphone-based SNS among University students. Behaviour & Information Technology, 1–17. doi:10.1080/0144929x.2020.1773538

Mairs, L. & Mullan, B. (2015). Self-Monitoring vs. Implementation Intentions: a Comparison of Behaviour Change Techniques to Improve Sleep Hygiene and Sleep Outcomes in Students. International Journal of Behavioral Medicine, 22(5), 635–644. doi:10.1007/s12529-015-9467-1

Matsimbe, C., Mbanze, A. A., Gelb, K., Jonas, J. A. & Nhapuala, G. (2018). Use of Two-Steps Cluster Analysis to Understand How Emotions Affects Night Shift Teenagers' Students. Journal of Education, Society and Behavioural Science, 24(3), 1-15. https://doi.org/10.9734/JESBS/2018/39264

Reimann, P. (2009). Time is precious: Variable-and event-centred approaches to process analysis in CSCL research. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 4(3), 239–257.

Romero, M. & Barberà, E. (2011). Quality of E-Learners' Time and Learning Performance Beyond Quantitative Time-on-Task. The International Review of Research in Open and Distance Learning. 12. 125-137. 10.19173/irrodl.v12i5.999

Sanders, M. & Hodges, C. (2014). An overnight success?: Usage patterns and demographics of academic library patrons during the overnight period from 11 p.m.-8 a.m. Journal of Access Services, 11(4), 309-320. http://dx.doi.org/10.1080/15367967.2014.945121

Sowell, S. L. & Nutefall, J. E. (2014). Mysteries in the night: An exploratory study of student use and perceptions of 24/5 hours. Public Services Quarterly, 10(2), 96-114. http://dx.doi.org/10.1080/15228959.2014.904676

Tang, H., Xing, W. & Pei, B. (2018). Time Really Matters: Understanding the Temporal Dimension of Online Learning Using Educational Data Mining. Journal of Educational Computing Research, 0(0) 1–22, 073563311878470. doi:10.1177/0735633118784705

Yip, T., Chiu, D. K. W., Cho, A. & Lo, P. (2017). Behavior and informal learning at night in a 24-hour space: A case study of the Hong Kong Design Institute Library. Journal of Librarianship and Information Science, 096100061772612. doi:10.1177/096100061772612

See you online! When do students work online?

Abstract

The aim of this paper is to study what time during the day students independently choose for a meeting in Moodle Chat in order to organize a literary circles discussion in their groups, as well as the duration of their meetings. Thanks to technological advances, literary circles (Forum za slobodu odgoja, 2016) designed as a teaching method in the classroom, have been redesigned for online group work in Moodle. In this way, students are given the opportunity for an unconventional and independent approach to the task, without direct supervision and the presence of a teacher during their implementation. The activities took place during seven academic years (2014-2021) with the first-year students of the English language and literature at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek. Over 500 students participated in literary circles with four to six members per group. Data will be processed quantitatively and qualitatively. Quantitative data on the time of day and duration of meetings will be presented, and qualitative date collected through a questionnaire will be conducted with students to find out why they choose a particular time of day to complete the task. Over the years, it has been observed that students most often choose afternoon and evening hours for their meetings and spend more time in discussions than it is required in the task description.

Keywords:
group work; literary circles; Moodle Chat, online discussions; time of implementation of activities

Proces enkulturacije u očuvanju baštinske tradicije

izv. prof. dr. sc. Mirko Lukaš
Dinka Liščić

Sažetak

Kultura je nasljeđe koje pripadnici društva ostavljaju budućim naraštajima, a ogleda se u obrascima mišljenja, ponašanja i djelovanja osoba. Ona je utkana u povijest i pamćenje svakog društva jer ju ono svojim postojanjem stvara i čuva od zaborava. Kultura svoj život i opstojnost zahvaljuje procesu enkulturacije koji se manifestira usvajanjem pravila, normi, vrijednosti i običaja kulture određenog društva. Svaka jedinka procesom enkulturacije postaje dio vlastite kulture, upoznaje ju, usvaja, prihvaća i poštuje te prenosi dalje novim naraštajima. Suvremeni sveprisutni trend globalizacije polako, ali sigurno preuzima dominantnost u društvima i djeluje kao proces koji usporava, a ponegdje i potpuno briše širenje lokanih kultura i tradicijskih pojava kao i prenošenje baštinske ukorijenjenosti. Kako bi se upoznavanje i usvajanje vlastite tradicijske baštine ojačalo, mnogi istraživači prepoznaju važnost povezivanja škole i obitelji sa sadržajima tradicijske baštine. Ovim radom donosi se pregled dostupne literature koja aktualizira oblike enkulturiranja djece predškolske i mlađe školske dobi. U radu se komparativnom metodom interpretiraju spoznaje koje dominiraju enkulturacijskim procesima u namjerno odabranim zemljama svijeta od Amerike, Rusije, Makedonije, Slovačke, Mađarske do Hrvatske. Djeca i mladež značajni su čimbenici u preuzimanju i diseminiranju kulturnih i tradicijskih vrijednosti koje se uz obiteljska okruženja, mogu usvajati i u odgojno-obrazovnim institucijama putem sadržaja usmjerenih prema društvenim stremljenima koje obuhvaćaju kurikulumi očuvanja nacionalnih i baštinskih te tradicijskih vrijednosti.

Ključne riječi: *identitet; kultura; nasljeđe; vrijednosti*

Uvod

Fenomenu kulture danas je moguće prići s raznolikih kutova pa su i njezine definicije mnogobrojne, a uz to je moguće reći kako svaki pojedinac može definirati ovaj fenomen na svoj način jer on pripada određenoj kulturnoj zajednici čije posebnosti uči, proživljava, čuva i prenosi novim generacijama u zajednici, pa time kultura predstavlja način života određene zajednice kako navodi Eagleton (2002). Kultura predstavlja sve ono što nije proizvela sama priroda nego čovjek svojim promišljanjem i djelovanjem, a što asocira na više vrijednosti, istinsko obrazovanje i duševnu dubinu (Cifrić, 2008). Kultura je sastavni dio prošlosti stečena kreativnim stvaralaštvom i promišljanjem sadašnjosti, a nadamo se i budućnosti za što se, kako se radom interpretira pojedinci, pripadnici raznih kulturnih zajednica, samostalno trebaju aktivirati radom s djecom i mladima kako bi usvajali i stečeno očuvali i njegovali.

Posebnosti kulture i baštine ogledaju se tvrdi Crespi (2006) u prihvaćanju identiteta i autentičnih vrijednosti svih kultura, ali i prava na razliku i posebnosti što se prema Skledaru (2001) ogleda u prožimanju tri ključna kulturna procesa: akulturaciji – stapanju i prihvaćanju uvjerenja i ponašanja drugih kulturnih zajednica; enkulturaciji – procesu učenja sadržaja kulture iskustvom, opažanjem i podukom; inovaciji – obnovi postojećeg, odnosno uvođenju novosti i promjena u postojeći sustav zajednice. Razvojni procesi kulture ogledaju se u proizvodnji novih kulturnih vrednota na temelju pozitivne tradicije i to temeljenih na otkrićima i stvaralaštvu (Papak, Vidulin Orbanić i Rončević, 2012). Ovaj rad ima za cilj ukazati na još jedan od mnogih razvojnih procesa kulture, a on je poticanje i ukazivanje na važnost održanja i prenošenja postojećih, već stvorenih kulturnih vrednota i tradicija.

Enkulturacijskim procesom tradicijska se baština upoznaje i usvaja prvotno u obitelji (Lukaš i Mušanović, 2020), a potom u vrtiću, školi, izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima i drugim djeci i mladima dostupnim sferama života i djelovanja. Tradicijska baština kao dio kulture, predstavlja vjerovanja, vrijednosti, prikaze, instrumente, predmete i prostore zajednice koja sve prethodno navedeno prenosi s koljena na koljeno gdje stvara odnos između okoline i svojih pojedinaca što pruža osjećaj postojanosti identiteta i kontinuiteta (Taylor, 2008) čemu je potrebno i važno težiti kako bi se kulturna zajednica i njezini pojedinci održali.

U vremenu globalizacije, koju određeni autori povezuju s napretkom i razvojem, a drugi s propašću i nazadovanjem, a koja podrazumijeva stapanje i objedinjavanje različitih kulturnih identiteta i homogenizaciju te dovodi u pitanje postojanje naroda i njihov identitet (Lončar, 2005) nije jednostavno oduprijeti se svemu što suvremenost i „svjetovno“ nude, no sve to potrebno je iskoristiti kako bi se na atraktivan i inovativan način elementi tradicijske baštine predstavili djeci i mladima te očuvali. Globalizacija stvara kvalitativne, kvantitativne, ubrzane i značajne promjene u društvu, ali i u životu čovjeka (Jagić i Vučetić, 2013) stoga se postavlja pitanje enkulturiramo li danas djecu i mlade ili ih vodimo u nepovratnu akulturaciju svojim djelovanjima tijekom globalizacijskih promjena?

Nestankom enkulturacije, diseminacije i očuvanja tradicijske baštine narodima prijeti opasnost gubitka dijela njihove nacionalne kulture, kao i identiteta pripadnika određenih skupina naroda. Kako bi se ovo izbjeglo, a ponegdje usporilo ili zaustavilo, potrebno je inovativnim i kreativnim aktivnostima pristupati mladim generacijama diseminirajući im sadržaje tradicijske baštine koji će ih obogatiti kao osobe i u njima buditi osjećaje prihvaćanja svojeg identiteta, kulture i svojih korijena. Samo se kontinuiranim radom na upoznavanju i usvajanju tradicijskih, etičkih i kulturnih vrijednosti mogu očekivati rezultati, razvijena empatija prema usvojenim sadržajima, a nakon toga i njihovo očuvanje i prenošenje svojim poznanicima, prijateljima pa čak i novim mladim generacijama i drugim zainteresiranim sudionicima. Primjeri pozitivne prakse koje preporučamo kao poželjne za primjenu i na našim prostorima zastupljeni su u Americi, Rusiji, Makedoniji, Slovačkoj, Mađarskoj i dijelovima Hrvatske.

Diskursi i čimbenici fenomena enkulturacije

Enkulturacija kao proces usvajanja kulturnih vrijednosti određenog naroda postavlja se kao ključna za odgovor na poimanje vlastitog kulturnog i narodnog identiteta. Enkulturaciju je najbolje promatrati putem prakse unutar određenih kulturnih sadržaja, odnosno aktivnosti tradicijske baštine koje je mladima potrebno prezentirati na različite načine kako bi spoznavali

tradicijsku ostavštinu i koristili ju u životu. Literaturom promatrane kulture imaju jedan zajednički cilj, a on se ogleda u pojmu održivosti. Iako različite kulture u svijetu imaju zajedničkih elemenata, ipak su one različite u svojim primjenama i praksi jer su rezultat „selekcioniranog iskustva niza pokoljenja“ (Bečirović, 2009, str. 181) koje sve proživljeno prenose na mlađe generacije. Žitelji, ne pojedinih, nego svih kultura imaju zadatak gajenja, njegovanja, rafiniranja, uljuđivanja, humaniziranja i moraliteta iz čega je vidljivo kako je prvobitno važno biti čovjekom (Eagleton, 2002) samome sebi, a onda i drugima. Proces enkulturacije u istraživanjima se prikazuje kao odgojno-obrazovno djelovanje koje je rezultiralo socijalizacijom sudionika, čemu Herskovits (1948 prema Kim i Alamilla, 2019) dodaje i održavanje normi kulturne baštine, kao sastavni čimbenik enkulturacije, u koje su uključene vrijednosti, ideje i koncepti čime se ravnopravno zastupaju oba čimbenika enkulturacije.

Rođenjem i bivanjem ljudi u društvu, svaki čovjek usvaja i pripaja sebi osnovna znanja i spoznaje koje baštini pripadanjem i samim svojim postojanjem u određenom društvenom miljeu kao i one koje samostalno otkrije, osmisli i postavi. Gledano sa šireg aspekta postojanja čovjeka rađanjem u zajednici svaki čovjek stječe pravo biti ono što želi biti, ali stječe i pravo usvajanja onoga što njegova zajednica promiče i nudi kao pozitivnu afirmaciju osobe. Sve zajednice na svoj način promiču stavove, promišljanja, vrijednosti i koncepte življenja koje se međugeneracijski prenose godinama. Stoga članovi društva sebi postavljaju zadaću prenošenja tih iskustava na nove naraštaje želeći u potpunosti prenijeti svoja postignuća u obliku njihova kulturna poimanja. Kultura predstavlja način života i djelovanja ljudi u određenoj zajednici i zbog toga, bez obzira koliko kulture imale dodirnih točaka međusobno, one su iznimno različite pa se na njih djeluje s dosta promišljanja o njihovom njegovanju i očuvanju.

Kultura je multidimenzionalan pojam i predmet je izučavanja mnogih znanosti, a kao takva nudi mogućnost različitih diskursa i stajališta koja ju mogu prikazati na zanimljive načine i tako doprinijeti njezinu razvitku i očuvanju. Definirati kulturu može se kao „način života pripadnika društva; zbirku ideja i navika koje članovi društva uče, dijele i prenose iz pokoljenja u pokoljenje” (Haralambos i Heald, 1980, str. 16), a i kao „ljudsku tvorevinu“, odnosno strukturu koja se odnosi na materijalni, socijalni i duhovni aspekt (Gavazzi, 1994, str. 14). Kulturu je odjeća koju čovjek oblači na sebe na dan svojeg rođenja, a koja se ogleda u razmišljanju kako je čovjek primoran djelovati u životu u skladu s pravilima svoje okoline te na sebe preuzeti običaje, vjerovanja, vrijednosti, stavove i znanja okoline što u konačnici, predstavlja kulturalni kontekst zajednice (Bruner, 2000). Ona je cjelina koja uključuje znanje, uvjerenja, umjetnost, zakon, ćudoređe, običaj i svaku drugu sposobnost i navike koje čovjek stječe kao član društvene zajednice (Taylor, 1871 prema Haviland, 2004, str. 34). Iz prethodnih definicija može se zaključiti kako kultura ne predstavlja samo jednu dimenziju društvene zajednice nego skup dimenzija tj elemenata koji ju čine jedinstvenom, kolektivnom svijesti jednog naroda obuhvaćajući sve institucionalizirane tvorevine kojima se regulira ponašanje, određuju mišljenja i osjećaji, usmjeravaju postupci i definiraju svjetonazori individua kao pripadnika određene zajednice (Hercigonja, 2017).

Kako bi mladi navedene „tvorevine“ kulture usvojili potrebno ih je u tome voditi, odgajati i pružiti im različite mogućnosti spoznaje samih sebe i dimenzija koje su za njih očuvali njihovi roditelji, bake i djedovi kao i mnoge generacije njihovih prethodnika. Enkulturacijom djeca i mladi bivaju uronjeni u svoju kulturu koju uče i prihvaćaju od odraslih prenošenjem i oponašanjem njihovih različitih aktivnosti. Prenositelji znanja, enkulturatori i diseminatori, ostavljaju mlađim generacijama svoje nasljeđe kako bi ga oni vremenom i utjecajima društva, očuvali te prenijeli na nove, mlađe generacije u onom obliku u kojem su ga usvojili ili s eventualnim preinakama i

dodacima, ovisno o društvenim procesima koji su na njih imali utjecaja. Naslijediti nešto, znači primiti, baštiniti određenu svojinu od predaka, odnosno dobiti nešto poslije nekoga. Dobiti u nasljeđe kulturu i sve njezine dimenzije, predstavlja određenu odgovornost u vidu daljnjeg očuvanja, njegovanja i prenošenja iste kako bi djeca i mladi u budućnosti mogli predati svoje stečeno nasljeđe novim generacijama. Time se jednaka važnost pridaje i enkulturatorima i djeci i mladima koji će i sami s vremenom postati prenositelji.

Očuvanjem kulture njezini pripadnici čuvaju i sami sebe, ali i svoje postojanje. Čuvanjem sebe kao pojedinca osiguravamo postojanje jedinstvenog identiteta, što gledano na razini naroda znači postojanje identiteta jednog naroda, identiteta jedne kulture u odnosu na identitet globalnog društva. Identitet predstavlja promišljanje kako osoba doživljava samu sebe i preporučuje postavljanje pitanja „tko sam ja" (Musa, 2009, str. 268). Identitet se može promatrati kao različitost od drugih i na taj se način zapravo može odrediti suštinu identiteta (Skoko, 2009), a i kao „sidrište čovjekove egzistencije, pripadanja i ukorijenjenosti" (Južnič, 1993 prema Barić, 2011, str. 2). Identitet u kojem smo povezani s kulturom znači kontinuitet „duboke svijesti oko nekih vrijednosti koje čine neku kulturu, kontinuitet svijesti koja nam govori da smo isti usprkos različitosti" jer je ipak riječ o dinamičnom pojmu koji podrazumijeva različitost i sličnost s drugima (Jurčević, 2004, str. 2).

Ovisno o društvenom i političkom trenutku, o drugim relevantnim identitetima prema kojima se zajednica identificira, ali i o odnosima moći unutar kojih se identificiranje zbiva identitet se promatra u „pokretu", u „mijeni" i biva shvaćen kao relacijski, kontrastivni, situacijski i dinamički koncept (Čapo, 2013 prema Vlašić Cikojević, 2020, str. 35). O identitetu ne trebamo razmišljati kao završenom, potpunom konceptu, već ga treba sagledavati sa stajališta u kojem on nikada ne završava, nego se uvijek gradi unutar iste skupine koju predstavlja pružajući novim generacijama priliku da ga oblikuju, prošire, nadomjeste novitetima i usavršuju. Na taj način konstataciji onoga što jesmo, pružamo priliku sličnostima i različitostima koje nose identitet (Stuart Hall, 1990). Promjenjivost identiteta, rezervirana i za identitet na nacionalnoj razini, vidljiva je iz činjenice kako identiteti, baš kao i povijest, kultura i civilizacija „stalno živi te tako dobivaju neka nova obilježja koja su znak života i životnosti svakog naroda" (Bratulić, 2011 prema Vlašić Cikojević, 2020, str. 38). Prisvajanje noviteta određena literatura će analizirati kao jednostavan, dok će ga druga promatrati kao težak, iscrpan i nepotreban čin.

Ovim se radom nastoji osvijestiti čin ne odbacivanja postojećeg i ne zaboravljanja predanog nasljeđa starijih generacija tj. enkulturacijskih generacija na one mlađe, daljnje pronositelje identiteta zajednice i naroda. Identitet nas kao takav obilježava i jasno prikazuje široj društvenoj zajednici tko smo i što smo. On ostavlja svima nama zadaću odgovornosti za usvajanje i prenošenje te važnost očuvanja tradicijske baštine kako bi spoznaje o određenom narodu i zajednici uvijek postojale, odnosno kako narod ne bi „pao u zaborav" zajedno sa svim konceptima kulture s naglaskom na vrijednosti koje su bile u njemu usvajane enkulturacijom.

Društvo živi svoju kulturu kada je vanjskim promatranjem vidljivo da se unutar tog društva ostvaruje zajedničko zadovoljstvo temeljeno na određenim koncepcijama vrijednosti, ostvarivanjem pojedinačnih uloga u društvu i odgovaranjem na unaprijed postavljena očekivanja (Rostow, 1953). Ostvariti se kao pojedinac koji u konačnici djeluje na globalnom ostvarenju naroda odvija se kulturnom izgradnjom i razvojem koji ga razlikuje od drugih, djelovanjem za budućnost s obzirom na svoju prošlost i sadašnjost te istraživanjem odgojnih i obrazovnih ideala, načela i vrijednosti kojima se potrebno voditi kako bi se pojedinac mogao nazvati čovjekom.

Prema Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sustava prva razina okoline koja ima utjecaj na dijete su njegovi roditelji, skrbnici, braća, sestre, vršnjaci, odgojitelji i učitelji i to je razina u kojoj se dijete prvotno socijalizira (Bezić, 2005), a ona podrazumijeva stjecanje stavova i vrijednosti neke kulture kao i usvajanje prihvatljivih ponašanja u društvu (Raboteg-Šarić, 1997).

Usvajanje vrijednosti je usko vezano uz odgoj i obrazovanje jer se ovim procesima pojedinac formira u svoj relativno stabilan i trajan sustav vrijednosti ili ga mijenja u skladu s društveno-povijesnim okolnostima ili društvenim vrijednostima što je u životu mladog pojedinca iznimno važno za oblikovanje njegova identiteta i ponašanje kao odgovorne, prosocijalno usmjerene osobe (Huljev, 2018). Ovime se može zaključiti kako je osnovni smisao vrijednosti u funkcijama „socijalizacije pojedinaca i održavanju postojeće društvene organizacije" (Lukaš, 2010, str. 39) što u nastojanju očuvanja identiteta pojedinaca i naroda putem procesa enkulturacije itekako objašnjava razvojni put i način postizanja cilja. Vrijednosti su, dakle, kulturni proizvod svake zajednice i društva koje daju određeno značenje društvu čineći ga posebnim i prepoznatljivim među drugima, a ujedno zbog svojeg postojanja pružaju pojedincima osjećaj reda zbog ostvarivanja onoga što im je potrebno. Vrijednosti određuju trendove prema dosljednosti u ponašanju, bilo na individualnoj ili na grupnoj razini te su hijerarhijski podijeljene, no u njihovoj organizaciji logično i smisleno su vezane jedna uz drugu, nadopunjuju se i slijede, što otežava njihovo rješavanje, a ujedno ih čini zanimljivima (Kluckhohn, 1951). Vrijednosti se razlikuju od društva do društva, od pojedinca do pojedinca, no i kao takve su prioritetne stoga se može reći da što je vrijednost općenitija (ona koja vrijedi u društvenoj zajednici) ona je prioritetnija jer doprinosi koherentnosti zajednice, njenoj organizaciji i funkcioniranju cjelokupnog sustava (Kluckhohn 1951, str. 420). Vrijednosti imaju funkcije norme ponašanja, koje mogu biti osobne i društvene, te motivacijsku funkciju koja predstavlja izbor između želja, vjerovanja i ciljeva egzistencije (Kovačević, 2014; Miliša, Dević i Perić, 2015). Vrijednosti kao proizvod naroda tj. njegovih pojedinaca prenose se socijalizacijom, enkulturacijom djece i mladih, a osim što orijentiraju društvo u njegovu „postojanju i bivanju" stvaraju osjećaj održivosti pojedinaca kao sastavnog dijela društva, kulture društva koju su ti isti pojedinci stvorili svojim djelovanjem, ali i identiteta društvene zajednice te identiteta svakog pojedinca. Shvatiti vrijednost identiteta vlastite zajednice i kulture kao onoga što određenu zajednicu čini prepoznatljivom i iznimnom te poštujući identitet svojih vrijednosti i one koji su ih diseminirali na trenutno postojeće pojedince znači utvrđivati se u onome što nam rođenjem pripada i čemu rođenjem pripadamo, a što je procesom enkulturacije preneseno i očuvano te osigurano za nove generacije.

Metodološko polazište

U ovom se radu analizom sadržaja literature i interpretacijom rezultata istraživanja provedenih u namjerno odabranim zemljama svijeta od Hrvatske, Makedonije, Slovačke, Mađarske, Rusije i Amerike prožima zajednička tematika tradicijske baštine i njezino očuvanje. Iskazani interesi analiziranih autora navode na zaključke i pokazatelj su važnosti ostalim čitateljima koji se direktno ili indirektno bave tematikom kulturnih i tradicijskih vrijednosti koje se usvajaju i razvijaju u različitim segmentima života pojedinaca. Kulturno stvaralaštvo djece, glazbeni i likovni, materijalni i nematerijalni kulturni kapital i kulturne ustanove mogu poslužiti kao model razvoja kulturnih vrijednosti, socijalizacijski čimbenik, a svakodnevna primjena tradicionalnih igara i njihovo spajanje s tehnologijom, implementacija narodnih plesova u nastavne sate, folklorni tekstovi kao obrazovni materijali i metoda rada, enkulturacijski su procesi i diseminacija sa starijih na mlađe generacije. Ovi sadržaji su osnovna tematika promatranih i analiziranih istraživanja

koja propituju položaj tradicijske baštine u sustavu obitelji, škole i slobodnog vremena djece i predmetom su ovoga istraživanja.

Ostvarivanje povezanosti obitelji i škole kao temeljnih zajednica koje njeguju i promiču kulturne vrijednosti i važnost očuvanja etničkog identiteta naroda problematika je kojoj stručnjaci nastoje pronaći raznovrsna rješenja prilagođena interesima i potrebama suvremene djece koja kulturne spoznaje trebaju prenositi na sljedeće generacije što je vidljivo u istraživanjima koja se mogu primijeniti i u hrvatskoj svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi kao izrazito pozitivni primjeri.

Interpretacija

Prvo promatrano tematsko područje su istraživanja provedena s djecom predškolske i rane školske dobi koje su provodile Bačlija Sušić i Fišer te Boneta, Čamber Tambolaš i Ivković.

Autorice Bačlija Sušić i Fišer (2016) ispitivale su prihvatljivost elemenata glazbenog tradicijskog stvaralaštva djece predškolske dobi s ciljem poticanja i obogaćivanja njihovog glazbenog stvaralaštva, točnije, glazbenog stvaralaštva djece uopće. Participativno istraživanje Bačlije Sušić i Fišer provedeno je u prirodnim uvjetima u odgojno-obrazovnom procesu uz različite metode istraživanja, a jedna od njih bila je obogaćivanje glazbenog centra u vrtiću s tradicijskim instrumentima i glazbenim tradicijskim sadržajima koje su djeca samostalno i aktivno istraživala.

Boneta, Čamber Tambolaš i Ivković (2017) su željele utvrditi značajke roditeljskog glazbenog kulturnog kapitala i njihov utjecaj na kulturni kapital i glazbenu socijalizaciju djece rane i predškolske dobi, odnosno utjecaj roditeljskog glazbenog kapitala, institucionaliziranog i participirajućeg na glazbeni ukus djece koja postaju namjerni ili nenamjerni i međugeneracijski transfer sadržaja. Roditeljska glazbena odgojna praksa s djecom unutar njihova obiteljskog doma dio je svakodnevice u više od tri četvrtine ispitanih obitelji, čime je transmisija kulturnih sadržaja u obiteljima prisutna i poželjna kao pozitivan model roditeljstva uz činjenicu kako sama transmisija ovisi i o sadržajima koji se prenose.

Veze kulturnog kapitala roditelja i njihove djece tema su brojnih istraživanja i studija kojima se potvrđuje generacijski prijenos i kontinuitet djelovanja i suštinska povezanost između kapitala roditelja i djece. Ove tvrdnje vidljive su i iz istraživanja (Christin, 2010; Kraaykamp i Van Eijck, 2010, Nagel, 2010; Willekens i Lievens, 2014) čija je tema dokazati utjecaj međudjelovanja socijalnih i društvenih čimbenika i kulturnog (glazbenog) kapitala roditelja na glazbene preferencije i oblik glazbenog sudjelovanja u kulturi i društvu.

Glazbeno istraživanje o stvaralaštvu djece često nije dovoljno popraćeno od strane odraslih, a ključan je trenutak u razvoju glazbenih osnova za daljnje aktivnosti jer na svemu što se oko njih nalazi djeca će stvarati i muzicirati, stoga je u samom glazbenom stvaralaštvu djece naglasak potrebno staviti na sam postupak i kreativni proces istraživanja, muziciranja, improviziranja, a ne samo na krajnji produkt (Tegano, Moran i Sawyers, 1991). Improvizacijom, ali i predstavljanjem sadržaja glazbenog stvaralaštva pomoću tradicijskih sadržaja mijenja se dosadašnja pedagoška praksa vrtića, ali samo u svrhu provedbe istraživanja. Kao rezultat tih izmjena vidljivo je prihvaćanje tradicijskih sadržaja kojima djeca vrtićke dobi promatranjem i samostalnim otkrivanjem počinju upoznavati svoju kulturu, a potom kao njezini aktivni promicatelji

postaju dijelom nacionalne kulturne baštine (Knežević, 1993) što u konačnici ima vrijednost u razvoju djetetovog osobnog glazbenog i stvaralačkog izričaja.

Osnovnoškolska dob zastupljena je u istraživanju Pejić Papak, Vidulin Orbanić i Rončević (2012) koje je nastojalo utvrditi navike posjeta djece kulturnim ustanovama kao modela za razvoj kulturnih vrijednosti djece. Istraživanje Kovačević i Opić (2014) je ispitivalo doprinos tradicionalnih igara u osnovnoj školi kao dominantne aktivnosti mladih u djetinjstvu (Maleš i Stričević, 1991; Matoković, 2003; Findak, 1996) u kvaliteti odnosa i njihov utjecaj na socijalizaciju učenika u osnovnom obrazovanju.

Kovačević i Opić (2014) su kroz pet tjedana u sklopu redovne nastave s učenicima provodili aktivnosti u kojima su djeca mogla usvojiti po dvije igre. Ove su aktivnosti provođene igranjem istih prije, poslije i za vrijeme nastave kada je učitelj u okviru određenog predmeta ili u drugim tematskim aktivnostima usvajanja tradicijskih sadržaja planirao igru. Ona u ovom slučaju nije samo i isključivo vrsta zabave za učenika, već se promatra i kao uvjet optimalnog rasta djeteta gdje je rast organizma, navode Andrilović i Čudina-Obradović (1994) proces istovremenog razvoja psihičkih i fizičkih funkcija kroz fizički, psihički, tjelesni, kognitivni, emocionalni i društveni rast. Učenički odnosi u razredu znatno su poboljšani igranjem tradicijskih igara pa su kao rezultat iskazani zaključci o potrebama češćih zajedničkih igara (socijalizacija) i svjesnost učenika o razvoju njihovih odnosa nakon implementacije igara. Zainteresiranost učenika za tradicijskim sadržajima postala je znatnija nakon istraživanja na što je uvelike utjecao način prezentacije igara. Ovo upućuje na zaključak kako oblik predstavljanja igara ovisi o učiteljevu poznavanju istih, ali i želji da se tradicijska baština očuva, u čemu se važnost pridaje povezivanju djece sa starijim generacijama i susretu s prenositeljima (enkulturatorima) znanja, vrijednosti i kulturnog nasljeđa. Tradicijske su se igre uglavnom igrale vani dok ne zahladi, neke su se igrale i na snijegu (Peršić-Kovač, 2004), no neovisno o mjestu igre prikladne su za rad s djecom mlađe školske dobi i kao takve su u ovom istraživanju opravdale svoju primjenu u svrhu odgojnog utjecaja koji se njima postiže (Dinter-Letica i Atanasov-Piljek, 2006).

Pejić Papak i sur. (2012) su istraživali navike za posjete kulturnim ustanovama koje su odabirali prema preferencijama učenika, a bile su vidljive iz aktivnosti kojima se učenici bave izvan škole pa su se i posjeti odvijali prema interesima djece. Slobodno vrijeme djece i mladih predstavlja vrijeme koje treba ispuniti vrijednostima koje će ih afirmirati kao osobe pa je upravo područje kulture prikladno za ostvarivanje tog procesa. Od izuzetno vrijednog značaja je poticanje kulture u odgoju i obrazovanju djece njihovim uključivanjem u aktivnosti kulturnih ustanova u kojima stječu nova znanja, razvijaju umijeća i sposobnosti, a gdje ih se, kako napominju Herceg, Rončević i Karlavaris (2010), potiče na razvoj demokratskih odnosa, emancipaciju, toleranciju i kritičnost. Ključnu ulogu u razvoju svijesti o kulturnim ustanovama imaju i roditelji čiji se odnos prema ustanovama reflektira na djecu kao i informacije koje djeca mogu dobiti od roditelja, prijatelja i učitelja o aktivnostima koje se održavaju, a koje bi djeca mogla posjetiti. Kulturna ustanova djetetu nudi fizički prikaz predmeta pa „zornost predstavlja temeljnu pretpostavku i početak estetskog čina, jer su estetska obilježja zorna po svom karakteru što upućuje na nužnost posrednog ili neposrednog kontakta djece s umjetničkim djelima“ (Husković, 2009, str. 135).

Osim obitelji u kojoj se dijete rađa i usvaja prve spoznaje, škola je nositelj raznovrsnih društvenih i kulturnih događanja i to u zajedništvu s roditeljima, drugim institucijama i zainteresiranim pojedincima (Vidulin Orbanić, Pejić Papak, 2009) što potvrđuje i analiza stavova ispitanika o uključivanju u različite programe gdje se ukazuje na daljnju potrebu podržavanja

škola u povezivanju s kulturnim ustanovama, a samim time i podizanja razine kulture njenih učenika čime se promiče prihvaćanje i važnost škole kao odgojno-obrazovne ustanove.

Implementacija tradicionalnih igara na otvorenom u redovno obrazovanje učenika 6.-ih razreda osnovnih škola uz spajanje tradicije folklora Makedonije i digitalne tehnologije cilj je istraživanja provedenog u Makedoniji (Stojanovska, Vasileva Connell, Malinovski i Trajkovik, 2014) koje je bilo usmjereno na obrazovne ishode u vidu razmatranja socijalnih i emocionalnih aspekata s naglaskom na stjecanje i razvoj tradicionalnih vrijednosti pristupom učenja temeljenog na igrama. Igre predstavljaju aktivnosti koje su u svojoj suštini intrinzičan motivacijski faktor (Garris, Ahlers i Driskell, 2002) i objedinjuju pažnju učenika, čine ga upornim i uzbuđenim zbog aktivnosti te je u želji za prihvaćanjem motivirajuće snage igara stvorena ideja da se tradicijskim igrama predaka motivira obrazovni proces učenika sadašnjice. U nastavu Matematike, Umjetnosti i Prirode i društva istraživači su uvodili po jedan par igara te su primijetili zadovoljstvo učenika pristupom učenja igrom, uz što su se poštovale i preferencije učenika i sklonost određenoj vrsti igara. Osim što su igre pružile zadovoljstvo u učenju, istraživači su primijetili kako su tradicionalne igre postale pomoćni alat za približavanje i usvajanje nastavnog sadržaja, apstraktnih tema kao i multikulturalnih te tradicijskih vrijednosti folklora Makedonije čime se pitanje očuvanja tradicijske baštine Makedonije sigurno neće dovesti u negativan kontekst. Na ovaj su način istraživači promicali i aktualizirali pitanje komplementarnih aktivnosti učenja koje vode ostvarivanju pozitivnih ishoda nasuprot današnjem oslanjanju mladih na suštu tehnologiju i trošenje vremena na interakciju s uređajima, a ne na odnose sa svojim vršnjacima, što sugerira da se tijekom faze pripremanja nastave učenja temeljenog na igri u obzir uzimaju i individualne razlike učenja učenika kao čimbenik percepcije aktivnosti učenja.

Uhrinová, Kožuchová i Zentko (2016) elemente narodne kulture implementirali su u obrazovni proces učenika trećih i četvrtih razreda u Slovačkoj i Mađarskoj. Istraživanje je tražilo odgovore na pitanja ima li narodni ples (Macko, 2013) u sustavu interesnih aktivnosti učenika važnu ulogu i uvrštavaju li učitelji prema interesima svojih učenika ples u odgojno-obrazovni proces. Tradicijski ples jedan je od važnijih predstavnika folklora, ali i društvenog života koji se može promatrati u kontekstu odgoja čovjeka za umjetničke vrijednosti i odnose s ljudima odnosno za kulturnije društvo (Dugonik i Plenković, 2012). Nekadašnji, ali i sadašnji dio odgojno-obrazovnog procesa u osnovnom obrazovanju bio je odgoj tradicionalnih vrijednosti narodnim plesom što učitelji prihvaćaju s oduševljenjem, što zbog njihova teorijskog i praktičnog usavršavanja kao i zbog razvoja tradicijske kulture u školama s kojom se mladi trebaju poistovjetiti te u obrazovnom procesu usvojiti. U obje države je, prema rezultatima istraživanja, narodni ples zastupljen, s isticanjem ponosa kako je u Slovačkoj ta zastupljenost značajnije veća. Ples se uvrštava u sate Glazbene i Tjelesne i zdravstvene kulture, a istraživači zaključuju kako ga je i dalje potrebno, osim u redovnom odgojno-obrazovnom procesu, poticati i u slobodnom vremenu učenika čime se razvija nacionalna svijest i pozitivan stvar prema tjelesnim aktivnostima među djecom. Učitelj je osoba koja bi među učenicima trebala razvijati pozitivan stav prema narodnoj tradiciji, posjedovati motoričke sposobnosti i osjećaj za ritam, poznavati određene elemente folklora i na taj način glazbeno aktivirati svoje učenike.

Primjerenost korištenja ruskih folklornih tekstova kao obrazovnih materijala u procesu formiranja čitateljskih kompetencija uz definiranje osobitosti čitanja te analizu i interpretaciju ruskog dječjeg folklora ispitali su Grakhova, Belyaeva, Sharafetdinova, Potanina i Tarasov (2019). Folklorni sadržaji usko su povezani s dječjom književnosti i kao takvi imaju važnu ulogu u obrazovnoj i čitalačkoj aktivnosti mlađih učenika, pa u suvremenoj nastavi književnog čitanja

uspješno pronalaze svoje mjesto kao nastavni sadržaj, materijal i način podučavanja. Sadržaji vježbi i zadataka s folklornim tekstovima sadrže niz tehnika kojima mlađi učenici razvijaju osobne, kognitivne i komunikativne radnje, a ponajviše vještine čitanja, analiziranja djela, pretraživanja, razvrstavanja, obrade informacija čime se uz usvajanje nacionalnih baštinskih sadržaja intenzivno radi na razvoju lingvističkih kompetencija. Proučavanje dječjih folklornih tekstova započinje čitanjem i interpretacijom uspavanki, dječjih pjesmica i šala, rima i basni, zatim zagonetki i potom bajki kao najsloženijeg književnog oblika. Prilikom izvođenja zadataka analize, generalizacije i kreativnog stvaralaštva učenici razvijaju prethodno navedene vještine, a sve uz aktivnosti analiziranja, pretraživanja i kreativnog izražavanja. Ova književna štiva pridonose formiranju učeničkih svjetonazora, kulture i etičkih ideja, koncepta morala što je prema Konceptu duhovnog i moralnog razvoja i obrazovanja osobnosti građanina Rusije potrebno ostvariti i to putem folklornih elemenata naroda Rusije uz suradnju učitelja i roditelja. Folklor je u Rusiji ukorijenjen u program nacionalnih osnovnih škola kao nastavno gradivo koje ima zadaću učenika voditi prema razvoju moralnih i kulturnih vrijednosti te formiranju građanskog i etničkog identiteta (Grakhova i sur., 2019).

Ponce-Garcia, Calix, Madewell, Randell, Perales, Bread i Turner (2019) su među ispitanicima indijanskog podrijetla iz nekoliko plemena ispitivali utjecaj topline odnosa bake, djedova i unuka na enkulturaciju te otpornost društveno nametnutim standardima koji pridonose ili ne pridonose razvijenijim, boljim i toplijim odnosima s bakama i djedovima te još jačoj enkulturaciji i otpornosti. Bake i djedovi u domorodačkim kulturama doživljavaju status „bake i djedova“ drugačije i različito od većinske kulture Sjedinjenih Američkih Država zbog povećanih ekonomskih i obiteljskih odgovornosti. Oni su uključeni u živote unučadi zbog potrebe prenošenja kulture i tradicije (Byers, 2010). Kultura, prema istraživanjima Lomay i Hinkebein (2006), Gone (2009) i Rees, Freng i Winfree (2014) može poslužiti kao mehanizam obrane protiv samoubojstava, droge i nestabilnosti zajednice indijanskog stanovništva čime se stanovništvo odmiče od postavljenih društvenih zamki. Istraživanjem se potvrdilo posredovanje topline u odnosima baka, djedova i unuka na enkulturaciju te pozitivno ocijenilo vezu jačine i kvalitete u odnosima baka, djedova i unuka za što jači i kvalitetniji prijenos kulture s jedne na drugu generaciju. Društvena podrška prijatelja i obitelji predstavlja snagu indijanske kulture koja služi kao zaštitni čimbenik i štiti od niza rizika (Cohen, Ferguson, Harms, Pooley i Tomlinson, 2011) stoga domorodačke obitelji čuvaju svoje jedinstvo i podršku kako bi doprinijele međugeneracijskom jedinstvu, enkulturaciji i unaprijedile prijenos kulturnih vrijednosti (Seale, Shellenberger i Spence, 2006). Proces enkulturacije ovdje je usvojen na razini programa plemenskih zajednica i njihovih vlada, kao zaštitnički čimbenik djece i mladih koji se promiče usađivanjem osjećaja pripadnosti u plemensku zajednicu (Lomay i Hinkebein, 2006; Gone, 2009; Rees i sur., 2014) prenoseći tradicijski jezik, vještine i vjerovanja sa starijih na mlađe generacije. Toplina odnosa baka i djedova s unucima mehanizam je kojim enkulturacija dovodi indijansko stanovništvo do otpornosti što istraživače vodi razmišljanju o ispitivanju daljnjih mogućnosti same enkulturacije kao mehanizma obrane od različitih rizika i izravnog utjecaja enkulturacije na kvalitetu odnosa između baka, djedova i unuka.

Zaključci

Pojam različitosti u ljudima izaziva brojna mišljenja. Pojedinci različitost prihvaćaju kao dobru razmišljajući kako je različitost nešto što ih čini posebnima, dok drugi teže jedinstvu ili pak želji posjedovanja onoga što drugi pojedinci imaju kako bi im bili što sličniji. Rođenjem u određenoj zajednici pripadamo kulturi te zajednice što nas čini kulturno jednakima svima onima koji toj

zajednici pripadaju. Odrastanjem u zajednici djeca imaju uvid u sličnosti ponašanja, razmišljanja, prosuđivanja što je karakteristično za tu kulturnu zajednicu i tako uz pomoć obitelj, a potom pohađanjem vrtića, škole, izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti stječu stavove, vrijednosti i razmišljanja svoje kulture što ih u odnosu na druge kulturne zajednice čini različitima. Osim što se kulturnu različitost (ili jedinstvenost) zaboravlja naglašavati kao važnu, a koja čini sastavni dio osobe i njegova identiteta, zabrinjavajuća činjenica je ta što se kulturu i tradicijsku baštinu u kojoj smo formirani i oblikovani počinje u potpunosti zaboravljati.

Tradicijska baština kao dio nacionalne kulturne baštine Republike Hrvatske sačinjena je od brojnih sastavnica, a najčešće ju čine usmena predaja, govor, plesovi, pjesme, instrumenti, nošnje, običaji, igre i brojni drugi oblici i kao takva nudi raznolikost koja se ogleda u različitosti tradicijskih čimbenika regionalnih i lokalnih krajeva. Enkulturacijom naraštaja postojanje kao i očuvanje tradicijske baštine nije ugroženo i temelj kulturnog identiteta pojedinog naroda ostaje postojan, no s promjenom načina života mijenjaju se i prioriteti pa tako i želje i volja za učenjem mladih o tradicijskoj baštini. Svijet se svakodnevno razvija, ljudima priređuje novitete i navodi ih na polagano zapostavljanje dosadašnjeg načina života u svim segmentima življenja, a odluku što će od toga prihvatiti, a što ne potrebno je donijeti na temelju razmišljanja o postojanju, identitetu pojedinog naroda i tome što će se diseminirati u nasljeđe.

Neminovno je u procesu globalizacije koji teži sjedinjavanju i ujednačavanju ukazati na lokalno i isticati bogatstvo raznolikosti, ne osporavajući suvremene procese nužne za daljnji razvoj i boljitak svjetske populacije, nego ih je dapače potrebno iskoristiti na najbolji mogući način kako bi pomogli enkulturaciji djece i mladih. Globalizacija stvara značajne promjene u društvu pa tako i u životu pojedinaca što nužno ne mora značiti nešto negativno, no unutar tog procesa pripadnici naroda trebaju „ostati budni“ i na proces globalizacije odgovoriti upravo enkulturacijom kojom će štiti svoje porijeklo, nasljedstvo i identitet koristeći pogodnosti i suvremenost globalizacijskog procesa.

Učenje sadržaja kulture iskustvom, opažanjem i podučavanjem, dakle enkulturacijom, započinje se u obitelji i stoga uloga obitelji ima veliko značenje kao prvotni sustav u kojem se dijete svojim rođenjem nalazi i u kojem usvaja osnovna znanja, vrijednosti i ponašanja uz bilo kojeg člana ili članove obitelji. Uz obitelj, vrtići i škole kao i njihovi djelatnici, odgojitelji i učitelji imaju potrebu za stručnom podrškom u djelovanju na transmisiji tradicijskih sadržaja na djecu kako bi nastavili započeti tijek enkulturacije, samim time što se na ovom uzrastu i djelovanju potenciraju stručno-pedagoške kompetencije poučavatelja koji filtriraju sadržaje na one najprihvatljivije za određenu razinu i stupanj djetetova razvitka. Odgojitelji i učitelji usvajanje tradicijskih sadržaja planiraju Kurikulumom/Nastavnim planom i programom unutar aktivnosti u vrtićima i školama, a njima se usvajaju sadržaji lokalne zajednice i povezuju s istraživačima, etnografima i etnolozima koji im omogućuju detaljnije i jasnije uvide u sadržaje i njihovu kvalitetu i vrijednosti koje je potrebno njegovati.

Diseminacijom tradicijske kulture, enkulturiranjem mladih naraštaja osigurava se nastajanje nove generacije koja svojim prenošenjem i usvajanjem tradicijskih, moralnih i etičkih vrijednosti djeluje na očuvanju vlastitog identiteta u širokom globalizacijskom procesu. Biti primjer mlađim generacijama kako se i koliko poznaje vlastita kultura i poštuju druge ponekad nije jednostavno, no baš zato je potrebno poticati ostvarivanje povezanosti između enkulturacijskih sustava obitelji, vrtića, škole i svih onih kroz koje pojedinac u životu prolazi kako bi na svakom životnom koraku jačao svijest o sebi i svojem identitetu.

Literatura

Andrilović, V., i Čudina, M. (1994). Osnove opće i razvojne psihologije. Školska knjiga.

Bačlija Sušić, B., i Fišer, N. (2016). Obogaćivanje glazbenog doživljaja i izražaja djece rane i predškolske dobi tradicijskim stvaralaštvom. Nova prisutnost, XIV(1), 107-124

Barić, B. (2011). Razumljivost kao kriterij pri utvrđivanju jezičnoga identiteta. Kroatologija, 2(2), 1-19

Bečirović, F. (2009). KULTURA I CIVILIZACIJA Polivalentnost, suživot, "susreti" i sukobi. Znakovi vremena, 12(43/44), 181-197

Bezić, Ž. (2005). Ljudsko ponašanje. Crkva u svijetu, 40(2), 207-227

Boneta, Ž., Čamber Tambolaš, A., i Ivković, Ž. (2017). Oblici roditeljskoga glazbenog kulturnog kapitala i glazbena socijalizacija djece rane i predškolske dobi. Revija za sociologiju, 47(1), 5-36

Bruner, J. (2000). Kultura obrazovanja. Zagreb: Educa.

Byers, L. (2010). Native American grandmothers: Cultural tradition and contemporary necessity. Journal of Ethnic i Cultural Diversity in Social Work, 19(4), 305–316 /online/. Preuzeto 8. svibnja 2021 sahttps://www.researchgate.net/publication/233123902_Native_American_Grandmothers_Cultural_Tradition_and_Contemporary_Necessity.

Christin, A. (2010). Gender and Highbrow Cultural Participation in the United States. Princeton University.

Cifrić, I. (2008). Imperij ili zajednica? Homogenzacija i raznolikost kultura u kontekstu globalizacije i identiteta. Društvena istraživanja, 17(4-5), 773-797

Cohen, L., Ferguson, C., Harms, C., Pooley, J., i Tomlinson, S. (2011). Family systems and mental health issues: A resilience approach. Journal of Social Work Practice, 25(1), 109–125 /online/. Preuzeto 5. svibnja 2021 sa https://www.researchgate.net/publication/232832349_Family_systems_and_mental_health_issues_A_resilience_approach.

Crespi, F. (2006). Sociologija kulture. Politička kultura.

Dinter-Letica, A., i Atanasov-Piljek, D. (2006). Dječje igre na otvorenom. Alka Script.

Dugonik, B., i Plenković, M. (2012). THE ROLE OF FUTURE GENERATION HYBRID TV TECHNOLOGIES IN EDUCATION. Informatologia, 45(2), 103-114

Eagleton, T. (2002). Ideja kulture. Naklada Jesenski i Turk.

Findak, V. (1996). Tjelesna i zdravstvena kultura u osnovnoj školi. Školska knjiga.

Gavazzi, M. (1991). Baština hrvatskog sela. Otvoreno društvo.

Gone, J. (2009). A community-based treatment for Native American historical trauma; Prospects for evidence-based practice. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77(4), 751–762 /online/. Preuzeto 10. svibnja 2021 sa https://www.semanticscholar.org/paper/A-community-based-treatment-for-Native-American-for-Gone/58d5a4cc65ab8a1da4364e6a79a5918c512cfa32.

Grakhova, S. I., Belyaeva, N. L., Sharafetdinova, Z. G., Potanina, A. V., i Tarasov, A. M. (2019). Children's folklore as a basis for teaching reading and text analysis. Revista Espacios, 40(21), 11-19 /online/. Preuzeto 10. svibnja 2021 sa https://www.semanticscholar.org/paper/Children%27s-folklore-as-a-basis-for-teaching-reading-Grakhova-Nina/5fa0bf90ee32c5afd00e81a9e07e29646720da98.

Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. U J. Rutherford (Ur.), Identity: Community, culture, difference (str. 222-237). London: Lawrence i Wishart /online/. Preuzeto 27. srpnja 2021 sa https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/postgraduate/masters/modules/asiandiaspora/hallculturalidentityanddiaspora.pdf.

Haralambos, M., i Heald, R. (1980). Uvod u sociologiju. Globus.

Haviland, W. A. (2004). Kulturna antropologija. Naklada Slap.

Herceg, L., Rončević, A., i Karlavaris, B. (2010.) Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi. Alfa.

Hercigonja, Z. (2017). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao imperativ razvoja interkulturalnih kompetencija. Socijalne teme, 1(4), 103-115

Huljev, A. (2018). Uloga romana i bajki Ivane Brlić-Mažuranić u oblikovanju odgojnih vrijednosti. (Doktorska disertacija). Doktorska škola društveno-humanistčkih znanosti, Sveučilište u Osijeku.

Husković, F. (2009.) Umjetničke galerije i likovne sposobnosti djeteta. U Ivon, H. (Ur.), Djeca i mladež u svijetu umjetnosti (str. 131-135). Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Centar za interdisciplinarne studije – Studia Mediterranea i Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split.

Jagić, S., i Vučetić, M. (2012). Globalizacijski procesi i kultura. Acta Iadertina, 9(1), 15-24

Kim, B. S., i Alamilla, S. G. (2017). Acculturation and enculturation: A review of theory and research. U A. M. Czopp, i A. W. Blume (Ur.), Social issues in living in color: Challenges and solutions from the perspective of ethnic minority psychology: Societal and global issues (str. 25-52). Praeger/ABC-CLIO. /online/. Preuzeto 10. svibnja 2021 s https://www.researchgate.net/publication/331233432_Acculturation_and_Enculturation_A_Review_of_Theory_and_Research.

Kluckhohn, C. (1951). Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. U T. Parsons, i E. Shils (Ur.), Toward a General Theory of Action (str. 388-433). Cambridge: Harvard University Press.

Knežević, G. (1993). Naše kolo veliko. Ethno.

Kovačević, V. (2014). Vrijednosna orijentacija i kršćanske vrijednosti. Nova prisutnost, 12(2), 221-238

Kovačević, T., i Opić, S. (2014). Contribution of Traditional Games to the Quality of Students' Relations and Frequency of Students' Socialization in Primary Education. Croatian Journal of Education, 16(Sp.Ed.1), 95-112

Kraaykamp, G., i Van Eijck, K. (2010). The intergenerational reproduction of cultural capital: A threefold perspective. Social Forces, 89(1), 209–231 /online/. Preuzeto 27. ožujka 2021 sa https://www.researchgate.net/publication/236720459_The_Intergenerational_Reproduction_of_Cultural_Capital_A_Threefold_Perspective.

Lomay, V. T., i Hinkebein, J. H. (2006). Cultural consideration when providing rehabilitation services to American Indians. Rehabilitation Psychology, 51(1), 36–42 /online/. Preuzeto 15. svibnja 2021 sa https://www.researchgate.net/publication/236671918_Cultural_considerations_and_perspectives_for_providing_psychological_counseling_for_Native_American_Indians.

Lončar, J. (2005). Globalizacija kao nositelj suvremenih promjena u svijetu. Geoadria, 10(1), 91-104

Lukaš, M. (2010). Obiteljski odgoj u Hrvatskoj – razvoj ideja od 1850. do 1918. godine. Hrvatsko futurološko društvo.

Lukaš, M. i Mušanović, M., (2020). Osnove pedagogije. Vlastita naklada.

Macko, J., Blahútová, D., i Stollárová, N. (2013). SPACE FOR THE ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF SECONDARY EDUCATION IN SLOVAKIA. Informatologia, 46(3), 256-260

Maleš, D., i Stričević, I. (1991). Druženje djece i odraslih. Školska knjiga.

Matoković, D. (2003). Dječji svijet. Etnološka istraživanja, 9(1), 53-76

Miliša, Z., Dević, J., i Perić, I. (2015). Kriza vrijednosti kao kriza odgoja. Mostariensia: časopis za humanističke znanosti, 19(2), 7-20

Musa, I. (2009). KULTURNI IDENTITET I GLOBALIZACIJSKI PROCESI. Hum, (5), 264-290

Nagel, I. (2010). Cultural participation between the ages of 14 and 24: Intergenerational transmission or cultural mobility?. European Sociological Review, 26(5), 541–556 /online/. Preuzeto 27. travnja 2021. sa https://academic.oup.com/esr/article-abstract/26/5/541/503229?redirectedFrom=fulltext

Pejić Papak, P., Vidulin-Orbanić, S., i Rončević, A. (2012). Uloga organiziranih aktivnosti u kulturnom životu učenika. Život i škola, LVIII(28), 188-202

Peršić-Kovač, V. (2004). Dječje igre i igračke u Podravini. Muzej grada Koprivnice.

Ponce-Garcia, E., Calix, S., Madewell, A. N., Randell, J. A., Perales, L., Bread, D., i Turner, B. (2019). Through Childhood Relationship with Grandparent, Enculturation Leads to Resilience in Native American Adults. Journal of Intergenerational Relationships, 17(3), 340-352 /online/. Preuzeto 27. ožujka 2021 s https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15350770.2018.1535348.

Raboteg-Šarić, Z. (1997). Uz temu- Socijalizacija djece i mladih. Društvena istraživanja, 6(4-5), 30-31.

Rees, C., Freng, A. L., i Winfree, T. L. (2014). The Native American adolescent: Social network structure and perceptions of alcohol induced social problems. Journal of Youth and Adolescence, 43(3), 405–425 /online/. Preuzeto 13. travnja 2021 s https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-013-0018-2.

Rhodes, A. M. (2006). Dance in interdisciplinary teaching and learning. Journal of Dance Education, 6(2), 48-56 /online/. Preuzeto 10. travnja 2021 s https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15290824.2006.10387312.

Rostow, W. W. (1953). Toward a General Theory of Action. World Politics, 5(4), 530-554 /online/. Preuzeto 20. rujna 2020 s https://www.cambridge.org/core/journals/world-politics/article/abs/toward-a-general-theory-ofaction/24CF553AB49F33406576022462B8C56C.

Seale, J. P., Shellenberger, S., i Spence, J. (2006). Alcohol problems in Alaska Natives: Lessons

from the Inuit. American Indian and Alaska Native Mental Health Research (Online), 13(1), 1-31 /online/. Preuzeto 22. travnja 2021 sa https://www.researchgate.net/publication/6235972_Alcohol_Problems_in_Alaska_Natives_Lessons_from_the_Inuit.

Skledar, N. (2001). Čovjek i kultura. Societas-Matica hrvatske Zaprešić.

Skoko, B. (2009). Država kao brand. Matica hrvatska.

Vasileva-Stojanovska, T., Vasileva-Conell, M., Malinovski T., i Trajkovik, V. (2014). The Educational Prospects of Traditional Games as Learning Activities of Modern Students. U C. Bush (ur.), 8th European Conference on Game Based Learning. Berlin: Alemanha /online/. Preuzeto 27. ožujka 2021 s https://www.researchgate.net/publication/

272127194_The_Educational_Prospects_of_Traditional_Games_as_Learning_Activities_of_Modern_Students.

Vlašić Cikojević, O. (2020). Predstavljanje kulturnog nasljeđa i identiteta - dernek u Imotskoj krajini i zapadnoj Hercegovini. (Doktorska disertacija). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Vidulin-Orbanić, S., i Pejić Papak, P. (2009.) HNOS i suvremena škola: Reakcija ili interakcija? U V. Kadum (Ur.), Škola po mjeri, monografija (str. 15-32). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgajatelja.

Taylor, D. (2008). Performance and intangible cultural heritage. U T. C. Davis (ur.), The Cambridge Companion to Performance Studies (str. 91-104). Cambridge University Press /online/. Preuzeto 12. travnja 2021 s https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-companion-to-performance-studies/performance-and-intangible-cultural-heritage/98E0316779B353A98B4C008B35EC397A.

Tegano, D. W., Moran, J. D., i Sawyers, J. K. (1991). Creativity in Early Childhood Classrooms. (NEA Early Childhood Education Series), National Education Association.

Uhrinová, M., Kožuchová, M., i Zentko, J. (2016). Folk dance as a tool of mutual communication with regard to primary education. Informatologia, 49(1-2), 1-8

Willekens, M., i Lievens, J. (2014). Family (and) culture: The effect of cultural capital within the family on the cultural participation of adolescents. Poetics, 42(1), 98–113 /online/. Preuzeto 25. travnja 2021. sa https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304422X13000788.

Process of enculturation in preservation of heritage tradition

Abstract

Culture is heritage left by a society to future generations, which is also reflected in the ways people think, behave and act. It is ingrained in the history and memory of every society because society, through its existence, creates culture and keeps it alive. Culture owes its life and existence to the process of enculturation, visible in the adoption of rules, standards, values and customs specific to the culture of a particular society. Through the process of enculturation, every individual becomes a part of their own culture, becomes familiar with it, fosters, accepts and respects it, passing it on to those who come after them. The modern, ever-present trend of globalisation slowly but surely establishes dominance in societies, acting as a process that decelerates, and in some places even completely eliminates the spread of local cultures and traditional phenomena as well as the passing on of deep-rooted heritage. For the purpose of greater familiarity with and acceptance of one's own traditional heritage, many researchers have recognised the importance of connecting schools and families with traditional heritage. This paper provides an overview of available scientific literature identifying the forms of enculturation of preschool and early school-age children. Using the comparative method, the paper interprets the most important findings regarding the enculturation processes in the USA, Russia, Turkey, North Macedonia, Slovakia, Hungary and Croatia. Children and young people are important when it comes to holding onto and disseminating cultural and traditional values. These values can be fostered not only within a family, but also in schools, in the form of education focused on social tendencies to preserve national, heritage and traditional values.

Keywords: *identity; culture; heritage; values*

Percepcije odgojitelja pripravnika refleksivnom pristupu u dječjim vrtićima

izv. prof. dr. sc. Mirko Lukaš
Luja Zamečnik

Sažetak

Različita su prethodna iskustva i znanja pojedinaca kao i njihovo implementiranje u odgojno-obrazovni proces djece rane i predškolske dobi. Stoga je potrebno pronaći što je moguće efikasnije i učinkovitije oblike stručnog usavršavanja i unaprjeđivanja njihovih djelatnika. Sve veću pozornost danas je potrebno uz osobne i socijalne kompetencije pridavati i unaprjeđivanju profesionalnih kompetencija odgojitelja u dječjim vrtićima. Odgojitelj je u ovim institucijama inicijator i pokretač promjena koje su usmjerene trajnom učenju i usavršavanju, brizi o svom osobnom i profesionalnom razvoju kao dijelu organizacijske kulture koja uči i mijenja se. Kako bi ovaj proces tekao što je moguće učinkovitije potrebno je prepoznati pravilne oblike i načine djelotvornog rada. Trenutno poželjan pristup u podizanju intrizične motivacije djelatnika u dječjim vrtićima za njihov osobni rast i razvitak prepoznat je u unaprjeđivanju kompetencija refleksivnog pristupa. Ova kompetencija posebice je značajna i dominantna kod odgojitelja pripravnika koja u njihovom radu kao metoda učenja, a osobito na razini kritičke refleksije može doprinijeti promjenama u implicitnoj pedagogiji i u njihovom profesionalnom okruženju te unaprijediti odgojnu praksu usmjerenu na dijete. Rad interpretira rezultate istraživanja koje je imalo za cilj utvrditi razinu refleksivnih kompetencija odgojitelja pripravnika nakon godine dana pripravničkog staža. Za prikupljanje relevantnih pokazatelja primjenjuje se upitnik općih podataka te upitnik o ispitivanju percepcije refleksivnih kompetencija. Varijable koje se promatraju istraživanjem su: razine refleksivnoga pristupa u području metodologije rada, kreiranja aktivnosti, organizacije prostora i materijala, komunikacije i interakcije, stvaranja cjelokupnog ozračja u odgojno-obrazovnim skupinama i vrednovanje ostvarenih postignuća djeteta. Uzorak istraživanja obuhvaća odgojitelje pripravnike s područja pet slavonskih županija. Za usvajanje novih znanja i vještina pripravnika značajni su voljnost i spremnost koje mijenjaju ustaljene načine promišljanja, preispituju pretpostavke te omogućuju stvaranje osobnog kritičkog mišljenja.

Ključne riječi:
cjeloživotno učenje; kompetencije; kvalitetan rad; profesionalni razvoj, samorefleksija.

Uvod

Profesionalni razvoj je kontinuirani proces u kontekstu organizacije koja uči (Stoll i Fink, 2000), reflektira se u cjeloživotnom pristupu učenju i nužan je u današnjem sustavu odgoja i obrazovanja, kao i prioritet u sustavu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Unaprjeđivanje

kvalitete odgojno-obrazovnoga sustava zajednički je zadatak s ciljem osnaživanja kompetencija za promišljanje i unaprjeđivanje djelatnosti stručnoga usavršavanja u skladu sa suvremenim europskim i svjetskim znanstvenim i stručnim spoznajama i razvojnim trendovima (Milović, 2010). Mnogi suvremeni autori (Bruner, 2000; Stoll i Fink, 2000; Senge, 2003) drže da se pristup profesionalnom usavršavanju odgojitelja treba temeljiti na istovremenom usavršavanju i razvijanju odgojitelja i odgojno-obrazovne prakse. Kvaliteta rada odgojitelja temelji se na četiri područja znanja (Olson, 1994; prema Šagud, 2006): znanja o djetetovu razvoju, znanja o razvojnom pristupu kurikulumu, znanja o tome kako kreirati zdravu, sigurnu i poticajnu sredinu te znanja o razvijanju sposobnosti promatranja djece, dokumentiranja i kvalitetne komunikacije. Ona će se temeljiti i omogućivanjem stalnih promjena svih sastavnica kurikuluma (Lukaš i Muašanović, 2020) vrednovanjem ostvarenosti ciljeva i odgojno-obrazovnoga procesa. Razvoj kompetencijskog okvira profesionalaca o odgoju i obrazovanju definiran je dokumentima OECD-a (2005) i Europske komisije (2006) te je predmetom mnogih istraživanja i projekata na lokalnoj, državnoj, regionalnoj i međunarodnoj razini. Teorijsko polazište za razvoj profesionalnog okvira znanost pronalazi u socijalno-konstruktivističkoj teoriji dječjega razvoja i pedagoškom modelu razvojno primjerenog pristupa usmjerenog na dijete (Rangelov Jusović i Vizek Vidović, 2013). Kada se govori o kompetencijama koje se reflektiraju u znanju, vještinama/sposobnostima i uvjerenjima, gdje znanja obuhvaćaju teorijske spoznaje u akademskom području i kapacitet za razumijevanje fenomena u području profesije, vještine podrazumijevaju praktičnu primjenu znanja u različitim profesionalnim situacijama, dok vrijednosti čine cjelovit svjetonazor utemeljen u načinu življenja s drugima u profesionalnom okruženju (Rangelov Jusović i Vizek Vidović, 2013). Kako je kompetentnost učitelja/odgojitelja razvojna, a ne statična kategorija, mogli bismo reći kako nju uvelike određuje spremnost na cjeloživotno istraživanje i učenje kao i shvaćanje učenja kao cjeloživotnoga procesa (Slunjski, Šagud, Brajša-Žganec, 2006).

Refleksija kao važna profesionalna kompetencija omogućuje učenje koje nužno ne uključuje znanja, nego ponajprije promjenu postupaka ili ponašanja (Senge, 2003). Kao i dijalog između objektivnog i normativnog teorijskoga znanja s jedne strane i kontekstualnoga i subjektivnog iskustva rada odgojitelja s druge strane (Šagud, 2006). Začeci refleksivnoga praktičara vežu se uz Johna Deweya (Smith, 1980; Schon, 1990; Goodman, 1995; Thomas, 1998; Bleakley, 1999; Rinaldi, 2001; prema Šagud, 2006). Refleksija se može ostvariti na tri razine: tehničkoj, praktičnoj/kontekstualnoj i kritičkoj (van Manen, 1977; Taggart i Wilson, 2005, prema Bognar, Krumes, 2017). Tehnička razina refleksije odnosi se na pronalaženje učinkovitih postupaka koji mogu dovesti do ostvarivanja postavljenih ciljeva, dok praktična propituje vrijednosti, ciljeve i teorijska polazišta. Refleksija koja omogućuje temelje budućem profesionalnom razvoju istraživana je kod Vujičić i Đapić (2009) kada oni zaključuju kako odgojitelj refleksivni praktičar nije ravnodušan prema „slučajnim situacijama" koje su stvorila djeca, već je otvoren za njihova pitanja i znatiželju. Iz tih razloga polazi se od jasnog opredjeljenja prema odgojiteljskoj profesiji, koja se određuje kao složeno zanimanje koje implicira refleksivno mišljenje, kontinuirani profesionalni razvoj, autonomiju, odgovornost, kreativnost, istraživanja i osobnu prosudbu. Biti refleksivni praktičar znači ne samo razvijati sposobnost refleksije na praksu i na kompletnost odnosa i pristupa unutar različitih konteksta učenja, već iznalaziti riječi kojima bi se refleksije izrazile drugima (Cook-Sather, 2008, prema Vujičić, Đapić, 2009).

Na temelju analiza metodološki kvalitativno provedenih istraživanja u kojima je utvrđena pozitivna povezanost između stručnoga usavršavanja učitelja, nastavne prakse i rezultata učenika, utvrđene su značajke učinkovitog stručnog usavršavanja (Darling-Hammond, Hyler i Gardner, 2017). Darling-Hammond i sur. (2017) tvrde kako se ne bi trebalo fokusirati na stručno

ili pedagoško znanje učitelja izolirano jedno od drugog, već povezati ga u specifičnom kontekstu u kojem se namjeravaju uvesti promjene, a namijenjeno je poboljšanju prakse, dopunjavanju znanja i okrijepi kompetentnosti. Važnost aktivnog učenja učitelja pokazuje istraživanje Lepiček Vodopivec (2012) proučavajući motive odgojitelja i metode za stalno stručno usavršavanje u kojem je utvrđeno da prevladavaju profesionalni motivi koji su orijentirani prema suvremenim konceptima razvoja, s metodama iskustvenog učenja u dvosmjernoj komunikaciji, dijalogu i drugim oblicima aktivnog učenja. Aktivno učenje podrazumijeva uporabu autentičnih primjera, interaktivnih strategija te primjenu naučenog u nastavi s ciljem suštinskih promjena, što su svojim istraživanjima dokazali Darling-Hammond i sur. (2017), a ne samo neznatnu modifikaciju postojeće prakse. Pri tom je suradnja bitan čimbenik i važna pretpostavka kvalitetnoga stručnog usavršavanja, što potvrđuje važnost u zajednicama učenja (Stoll i Fink, 2000), jer surađuju s ciljem unaprjeđenja svoje prakse i osobnoga učenja, kritički promišljaju rezultate svog djelovanja i njegove uvjete. Promičući zajedništvo i suradnju među profesionalcima širi se odgovornost u svakodnevnoj praksi od odgovornosti za razvoj ustanove, zajednice do odgovornosti za razvoj profesije. Rezultati istraživanja Recchia i Beck (2014) pokazuju da su rad u paru i rad sa sustručnjacima veliki izazov osobito u trenucima kada trebate pomoć. Pri tom je istaknuta važnost podrške u mentoriranju te mogućnost profesionalnoga razvoja i motivacije za promjene. Vještine rada s drugima i suradnički odnosi će uvelike doprinijeti poboljšanju kvalitete odgojno-obrazovne ustanove i klime u njoj. Autori u ovom istraživanju ističu impresioniranost sviješću novih odgojitelja/učitelja o vlastitim snagama i potrebama te njihovoj motivaciji za nastavkom učenja i prikupljanjem novih strategija za poboljšanje svoje prakse. Odgojitelji početnici imaju spoznaje o potrebi kvalitetne pripreme za polaganje stručnoga ispita što će rezultirati ne samo pomacima u znanju nego i promjenama u njegovim uvjerenjima i djelovanju (Mlinarević, Takač i Zamečnik, 2016). Stoga se svaki odgojitelj i odgojitelj pripravnik može zapitati koliko on u svojoj kulturi ustanove tomu doprinosi. Danas se više ističe važnost oblikovanja zajednice praktičara koje bi zajedno konstruirale znanja na temelju svakoga od njih, ne stvarajući zaključak, već više raznolikih teorija koje bi bile poticaj za daljnje promišljanje i refleksiju (Šagud, 2011). Što podrazumijeva da sudionicima stručnoga usavršavanja ne treba nuditi gotova rješenja (Kennedy, 1999, prema Bognar, 2017), već ih potaknuti na osmišljavanje novih i pomoći mu da postane cjeloživotni učenik koji stalno napreduje (Korak po korak, 2007).

Rezultati istraživanja Desimone (2002) uz fokus na sadržaj, koherentnost i kontinuitet potvrđuju kako aktivno učenje i kolektivno sudjelovanje ima značajnu ulogu u poticanju i jačanju entuzijazma za unaprjeđivanje odgojno-obrazovnoga rada. Cochran-Smith (2013) govori o tomu da s povećanjem zahtjeva novi učitelji odmah demonstriraju uspješnost u radu. Prema *Pravilniku o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnog suradnika u dječjem vrtiću* (Narodne novine, 133/97 i 4/98) odgojitelj pripravnik je u programu stažiranja 12 mjeseci. Tijekom procesa stažiranja imenuje se povjerenstvo koje prati njegov rad nakon čega ostvaruje uvjet za polaganje stručnoga ispita. Stručni ispit se sastoji od tri dijela: pisanoga dijela, praktičnog i usmenog dijela.

Metode

Cilj istraživanja ovoga rada je dobitak uvida u refleksivni pristup i utvrđivanje potreba odgojitelja pripravnika u odgojno-obrazovnom radu tijekom stažiranja u dječjem vrtiću.

Istraživačka pitanja:

- Kako odgojitelji pripravnici prihvaćaju povratne informacije/ kritičku refleksiju u razmjeni iskustava s mentorom i ostalim sustručnjacima?
- Na koji način odgojitelj pripravnik može bolje razumjeti odgojno-obrazovnu praksu?
- Koje oblike podrške i pomoći pripravnik ima od članova povjerenstava za praćenje tijekom programa stažiranja?
- Kako sami pripravnici vide program stažiranja?
- Kako refleksija utječe na polazne vrijednosti i postavljene ciljeve u programu stažiranja?

Instrument istraživanja je anketni *Upitnik* kreiran za potrebe ovog istraživanja koji se dijelom odnosio na opći dio, a dijelom na specifični dio. Opći dio upitnika sadržavao je 13 pitanja, pitanja zatvorenoga tipa, pitanja koja su se odnosila na demografske podatke, pitanja vezanih za spol, status odgojitelja pripravnika, odnosno, radno iskustvo u dječjem vrtiću, boravak u odgojno-obrazovnoj skupini s mentorom tijekom stažiranja, radno iskustvo mentora, napredovanje mentora u zvanje, ostvarene ogledne aktivnosti, provođenje evaluacije nakon provedene praktične aktivnosti, postojanje stručnoga tima u dječjem vrtiću i njihovim kompetencijama, odgovornim osobama dječjega vrtića (ravnateljica ili ravnatelj) te prosječnoj ocjeni dječjeg vrtića za cjelokupnu provedbu programa stažiranja prema percepciji pripravnika uključenoga u proces stažiranja ili pak nedugo nakon programa stažiranja. Drugi specifični dio anketnoga upitnika, s nazivom *Percepcija odgojitelja pripravnika o provedbi programa stažiranja,* sadrži 6 pitanja s varijablama i tvrdnjama *nikad/povremeno/uvijek* o percepciji pripravnika o ulogama članova povjerenstva za praćenje pripravničkoga staža, o procjeni uloge mentora i angažiranosti stručnoga tima tijekom procesa stažiranja. Rezultati su predstavljeni prema strukturi upitnika.

Način prikupljanja podataka je individualan, dragovoljan i anoniman pristup ispunjavanjem *Upitnika* elektroničkim putem u vremenskom trajanju od 20 minuta. Metodološki se postupci zasnivaju na deskriptivnoj analizi ključnih pojmova, a rezultati se istraživanja analiziraju prema kvalitativnoj metodologiji, uz zamijećene tendencije, izražene u postotcima vodeći brigu o metodologijskoj korektnosti.

Uzorak istraživanja čini 75 pripravnika - diplomiranih odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Istraživanjem su bili obuhvaćeni odgojitelji pripravnici i odgojitelj koji su nedugo prije položili stručni ispit za odgojitelja u dječjem vrtiću obuhvaćenim predškolskim ustanovama iz pet slavonskih županija: Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske, Požeško-slavonske, Virovitičko-podravske i Vukovarsko-srijemske županije.

Interpretacija rezultata istraživanja

Od ukupno 75 anketiranih odgojitelja pripravnika u istraživanju su sudjelovala 73 pripravnika ženskoga spola (96,7%) i 2 ispitanika *muškoga* spola (3,3%) od kojih je tijekom istraživanja u *statusu odgojitelja* pripravnika bilo 22 (29,3%) dok je njih 53 (70,7%) bilo u procesu polaganja stručnog ispita ili je već položilo stručni ispit.

Prema dobivenim rezultatima istraživanja radno iskustvo u dječjem vrtiću pripravnika ima raspon od 15 ili (20%) ih posjeduje *više od 6 mjeseci radnog staža*, a *12 ili više od 12 mjeseci radnog staža ima* 60 ili (80%) pripravnika. Na čelu ustanova u kojima su pripravnici bili u programu stažiranja su *ravnateljice* 72 (96%) i *ravnatelji* 3 (4%). Od ukupnog broja ispitanih pripravnika njih 52 (69,3%) je tijekom stažiranja bilo zajedno *s mentorom u odgojno-obrazovnoj skupini*, 14 (18,7%) u istom objektu, ali *u drugoj odgojno-obrazovnoj skupini*, a njih 9 (12%) je bilo *u drugom objektu* dječjega vrtića.

Dobiveni rezultati pokazuju kako prema broju djece u odgojno-obrazovnim skupinama ispitanici imaju sljedeća iskustva: 10 (13,3%) pripravnika je boravilo u skupini s *15-toro djece*, 15 (20%) pripravnika je imalo skupine sa po *20-toro djece*, 24 (32%) pripravnika je bilo u skupinama s *25 djece*, a preostalih 26 (34,7%) s *više od 25-toro djece*. Pokazatelji broja upisane djece u odgojno-obrazovne skupine ne mogu se navoditi kao otežavajući čimbenik prilikom ostvarivanja programa stažiranja, a što je važan čimbenik kada se promatraju uvjeti rada.

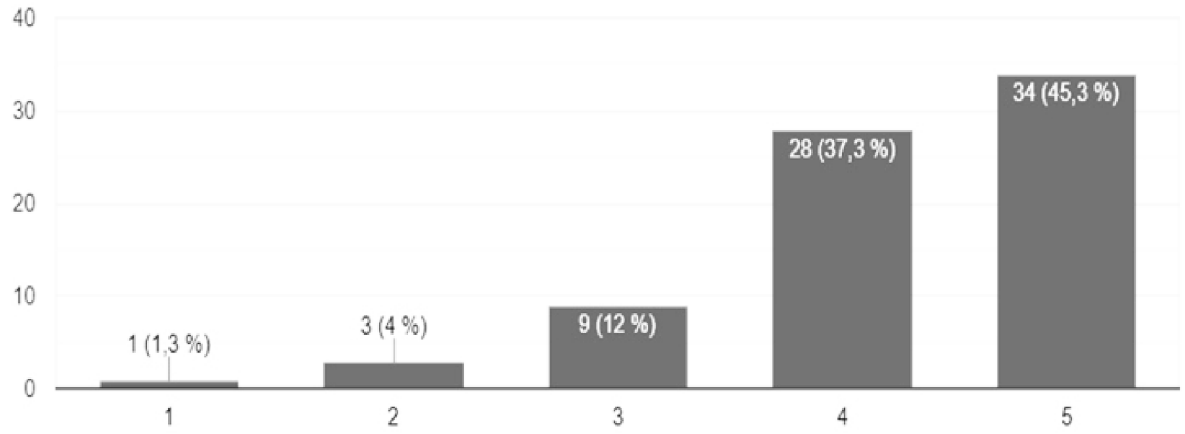
Jedno od pitanja općeg dijela upitnika odnosi se na dužinu radnog iskustva mentora koje je grupirano u šest kategorija. Na taj se način uzorak mentora može promatrati kao: mentori s *više od 5 godina radnog iskustva* 11 (14,9%) pripravnika, mentor s *više od 10 godina* 18 (24,3%), mentor s *više od 15 godina* 20 (25,7%), mentor s *više od 20 godina* 16 (21,6%), mentor s *više od 25 godina* radnog staža 9 (12,2%), a ostalo je 1 (1,4%). Od imenovanih mentora za članove povjerenstva u programu stažiranja *napredovanje u zvanje* odgojitelja mentora ili odgojitelja savjetnika je imalo 26 (34,7%) odgojitelja, a njih 31 (41,3%) *nije napredovalo u zvanje*. Od odgojitelja koji su napredovali u zvanju očekuje se profesionalan i predan pristup u stručno-pedagoškom radu te i na taj način biti kvalitetnijom podrškom u razvoju pedagoške prakse pripravnika. Za preostalih 18 (24%) odgojitelja ispitanik *ne zna* je li mentor napredovao u zvanje pa osim bolje informiranosti razmjenom stručno-profesionalnih informacija s mentorom pripravnik ima mogućnosti razvijati i bolju komunikaciju s mentorom i njegovati otvorenije suradničke i partnerske odnose.

Analizirajući rezultate istraživanja moguće je prepoznati različit broj ostvarenih oglednih aktivnosti u suradnji s mentorom. Tijekom stažiranja 17 (22,7%) ispitanika je ostvarilo *manje od tri* ogledne aktivnosti, *tri* ogledne aktivnosti njih 37 (49,3%), četiri ogledne aktivnosti 5 (6,7%) ispitanika dok je *pet ili više* oglednih aktivnosti ostvarilo 16 (21,3%) pripravnika. Kako bi pripravnici unaprijedili svoju pedagošku praksu potrebno je omogućiti im sudjelovanje u više različitih situacija neposrednoga odgojno-obrazovnog rada i stečenim iskustvima doprinijeti samostalnosti pripravnika i razvoju njihove implicitne pedagogije. S povjerenstvom za stažiranje uslijedila bi analiza provedenih ogledno-praktičnih aktivnosti i evaluacija odgojno-obrazovnoga rada. U kolikoj mjeri su se evaluacije provodile doznajemo iz sljedećih rezultata: *provodi se sustavno* odgovorilo je 52 (70,7%) ispitanika, *provodi se povremeno* 16 (21,3%) ispitanika, dok je njih 7 (9,3%) dalo odgovor *ne znam*.

Opći dio upitnika nadalje je sadržavao pitanja koja se odnose na ostale članove povjerenstva za stažiranje. U ovu skupinu ulaze stručni suradnici i ravnatelj dječjega vrtića. Na pitanje *ima li u dječjem vrtiću stručni tim* 57 (76%) pripravnika daje potvrdan odgovor, a njih 18 (24%) se izjasnilo o nepostojanju stručnoga tima u ustanovi u kojoj su proveli program stažiranja. Dobiveni rezultati ispitanika koji su potvrdno odgovorili o postojanju stručnoga tima u dječjem vrtiću pokazuju kako je njih 43 imao mogućnost surađivati sa stručnim suradnikom *pedagogom,* njih 39 sa stručnim suradnikom *psihologom* i 11 s *edukacijskim rehabilitatorom*. Ovako dobiveni rezultati nisu omogućili točnu interpretaciju o tome u koliko predškolskih ustanova postoji cjeloviti

stručni tim, te u kolikoj je mjeri stručna podrška tijekom stažiranja bila prisutna od pojedinoga stručnog suradnika ponaosob ili se to ipak svelo samo na pomoć jednog stručnog suradnika bez obzira na njihovu prisutnost. Odgovor *ostalo* odabralo je 26 (34,7%) ispitanika. Budući da nije bilo mogućnosti samostalno navođenje djelatnosti stručnih suradnika, već je postojala samo mogućnost izbora ponuđenog odgovora zatvorenog tipa, ne može se doznati koje su to djelatnosti obuhvaćene pojmom ostali stručni suradnici pri davanju odgovora ispitanika.

Ispitanici su ovim istraživanjem zamoljeni da daju prosječnu ocjenu od 1 do 5 o *dječjim vrtićima kao institucijama za provedbu programa stažiranja* i na taj način cjelokupno procijeniti uvjete za provedbu programa stažiranja i izraziti svoje zadovoljstvo ili nezadovoljstvo koje im je navedena institucija pružila tijekom godine dana u kojoj su oni bili obvezni nazočiti aktivnostima u odgojno-obrazovnoj instituciji i na taj način zadovoljili zakonsku obvezu za polaganjem državnog ispita za odgojitelje. Ispitani odgojitelji pripravnici odlučili su se za ocjene prikazane u Grafikonu 1.



Grafikon 1. Prosječne ocjene dječjem vrtiću prema percepciji i procjeni pripravnika o pruženim i ostvarenim mogućnostima tijekom procesa programa stažiranja

Ispitanici visoko procjenjuju kvalitetu organizacije stažiranja u dječjim vrtićima. Oni u 82,6 % slučajeva izjavljuju da su ove institucije visoko kvalitetne i priređene da prihvate pripravnike i omoguće im uspješno stažiranje nakon kojeg im se omogućuje polaganje stručnoga ispita.

Upitnikom je omogućeno ispitanicima da procjene kvalitetu provedbe programa stažiranja. Ispitanici su bili zamoljeni da pomoću Likertove skale procjene uloge i oblike sudjelovanja mentora, stručnih suradnika članova povjerenstava i ravnatelja dječjih vrtića u radu s pripravnikom tijekom provedbe programa stažiranja. Navedene varijable moguće je procijeniti na skali od tri izbora s tvrdnjama *nikad, povremeno i uvijek*.

Uloga i pomoć mentora u radu s pripravnikom procjenjivana je prema varijablama: mentor pomaže u organizaciji i daje sugestije *kako mogu poboljšati aktivnost*, *pokazuje interes za ostvarene aktivnosti*, *veseli se ostvarenim uspjesima u neposrednom radu pripravnika*, *daje podršku pri planiranju novih oglednih aktivnosti, analizira ostvarene ciljeve*, *iskazuje svoja očekivanja i o njima razgovara, ohrabruje pripravnika u pronalasku drukčijih odgovora, ostavlja vremena za pitanja, planira i dogovara vrijeme za zajedničko vrednovanje odgojno-obrazovnoga rada* i *prenosi ostalima i upoznaje ih sa stručnim usavršavanjima*.

U interpretaciji odgovora na procjenu pripravnika o ulozi i oblicima aktivnosti mentora tijekom njihova stažiranja dobili su se sljedeći odgovori:

Na pitanje *Mentor u radu s pripravnikom pomaže kako mogu poboljšati aktivnost* ispitanici najvišim procjenjuju odgovor *uvijek* 58 (77,3%), a najmanjim *nikad* 1 (0,75%).

Mentor *pokazuje interes za ostvarene aktivnosti* najveći broj ili 60 (80%) pripravnika procjenjuje *uvijek*, a najmanje je procijenjen odgovor *nikad* 3 (4%).

U vrijeme stažiranja mentor pripravnicima *daje podršku pri planiranju novih oglednih aktivnosti* najveći broj ispitanika ili 59 (78,7%) odabire tvrdnju *uvijek* kao dominantnu, zatim tvrdnju *povremeno* 11 (14,6%) dok je najmanje zastupljena tvrdnja *nikad* 5 (6,7%),.

Pripravnici procjenjuju da mentor *uvijek* zajedno s pripravnikom *analizira ostvarene ciljeve* 53 (70,7%) u najvećem broju slučajeva, dok se u 16 (21,3%) najmanjem broju odlučuju za pojam *povremeno*, a za tvrdnju *nikad* njih 6 (8%).

Tijekom programa stažiranja mentor *iskazuje svoja očekivanja i o njima razgovara* najveći broj ispitanika procjenjuje *uvijek* u 48 (64%) slučajeva, *povremeno* bira 19 (25,3%), a najmanji broj ili *nikad* bira 8 (10,7%).

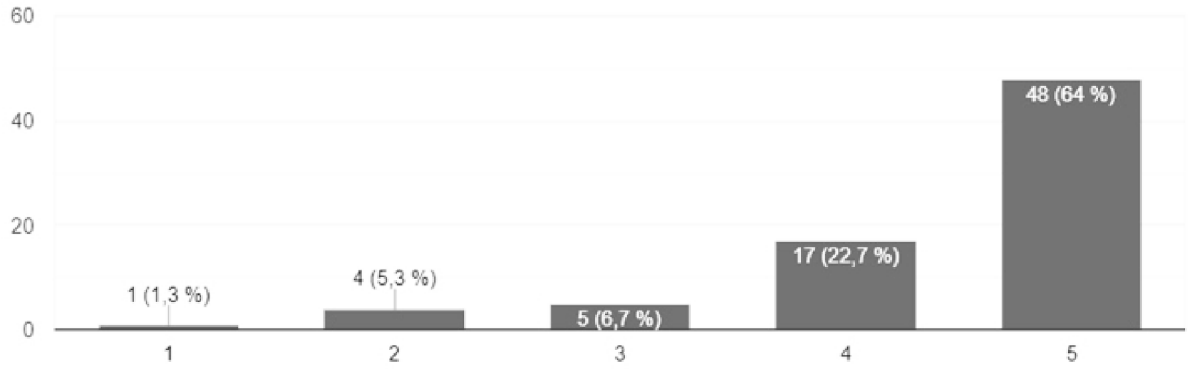
Mentor *ohrabruje pripravnika u pronalasku drukčijih odgovora uvijek* tvrdi najveći broj ili 55 (73,3%) ispitanika, njih 11 (14,7%) odlučuje se za tvrdnju *povremeno,* a najmanji broj 9 (12%) bira tvrdnju *nikad*.

U suradnji s pripravnikom mentor *ostavlja vremena za nova pitanja uvijek* tvrdi najveći broj ili 50 (66,7%) ispitanika, manji broj 16 (21,3%) se odlučuje za tvrdnju *povremeno*, a najmanji broj 9 (12%) za tvrdnju *nikad*. Od izuzetne je važnosti imati vrijeme za nova pitanja kako bi pripravnik mogao pospješiti planiranje budućega odgojno-obrazovnoga rada i kvalitetnije pripremiti buduće aktivnosti.

Kako bi se unaprijedila kvaliteta rada mentor *planira i dogovara vrijeme za zajedničko vrednovanje odgojno-obrazovnoga rada* 48 (64%) ispitanika procjenjuje tvrdnjom *uvijek,* dok manji broj ili njih 16 (21,3%) se opredjeljuje za tvrdnju *povremeno,* a 11 (14,7%) za tvrdnju *nikad*.

U svrhu unaprjeđivanja znanja i vještina mentor svoja znanja *prenosi ostalima i upoznaje ih sa stručnim usavršavanjima uvijek* odabralo *je* 47 (62,7%) ispitanika, a tvrdnju *nikada* izabralo je najmanje ispitanika svega 4 (5,3%), dok *povremeno* njih 24 (32%).

Na kraju deskriptivnih procjena ispitanici su svoju percepciju o ulozi mentora mogli iskazati i prosječnom ocjenom, a njihovi odgovori vidljivi su u Grafikonu 2. Pogledom na grafikon vidljivo je da su vrlo visokim ocjenama u 86,7% slučajeva ispitanici ocijenili svoje mentore izvrsnom i vrlo dobrom ocjenom.



Grafikon 2. Vrednovanje prosječnom ocjenom uloge mentora tijekom ostvarenoga programa stažiranja prema percepciji i procjeni pripravnika

Mentori imaju višestruku ulogu u vođenju početnika. Ova se funkcija očituje u stručnim znanjima, profesionalnom pristupu, iskustvenom radu, komunikacijskim umijećima, suradnjom u ustanovi i izvan nje te stavovima i uvjerenjima mentora. Stoga se od odgojitelja traži posjedovanje teorijskih i praktičnih znanja iz mnogih znanstvenih disciplina. Kontinuiranim učenjem i željom za pronalaženjem novih metoda, osluškivat će djecu i njihove potrebe, pratiti interese, poznavati procese učenja kod djeteta, uvažavati razvojne mogućnosti djeteta i njegove različitosti te imati izraženu potrebu za napredovanja u osobnom i profesionalnom smislu. Odgojitelji kao refleksivni praktičari su dobar model pripravniku i svojim partnerskim pristupom jačaju njegove kompetencije, potiču kreativnost, inovativnost i fleksibilnost razmjenjujući profesionalna iskustva, znanja i vještine te pružaju podršku.

Dobiveni rezultati istraživanja su zadovoljavajući, ali će uspješan mentor konstruktivnim rješenjima, profesionalnom i osobnom uključenošću težiti k boljoj kvaliteti vođenja i suradnje. Ono u čemu se uviđa veća mogućnost kvalitetnijeg mentoriranja je kontinuirano vrednovanje i evaluacija ostvarenoga, s unaprijed planiranim i dogovorenim vremenom. U otvorenoj komunikaciji poželjno je da mentor iskazuje svoja očekivanja u odnosu na postavljeni cilj, dizajniranje prostora, interakcije i dokumentiranje u kurikulumu usmjerenom na dijete. Davanjem jasnijih uputa, uz zajedničko planiranje, praćenje i analiziranje, mentor suradnički potiče pripravnika na primjenu naučenoga u neposrednom radu, a osobito na refleksivan pristup, kako u opažanju, tako i u načinima i oblicima dokumentiranja, na što upućuju i rezultati ovoga rada koji ističu potrebu za iskustvenim učenjem kao preduvjetom. Diseminacijom sadržaja stručnih usavršavanja i razmjenom iskustava, daje se podrška timskom radu i potiče istraživački duh pripravnika, pri čemu pripravnik propitivanjem svoje prakse iskustveno uči, razvija kompetencije, znanja i vještine.

Tijekom programa stažiranja odgojiteljima pripravnicima se pri realizaciji pripravničkog staža dodjeljuje kao pomoć i stručni suradnik. Varijable su kao i u prethodnim pitanjima mogle biti procijenjene Likertovom skalom na tri razine *nikad, povremeno i uvijek*. Odgovori ispitanika odnosili su se na tvrdnje da stručni suradnik: *potiče raspravu o provedenim aktivnostima, vodi brigu o vrednovanju odgojno-obrazovnoga procesa, pomaže u formulaciji postavljenih ciljeva, ohrabruje nakon slabijeg osjećaja zadovoljstva ostvarenim, podržava pripravnika u kritičkom promišljanju, sluša nova rješenja za problemske situacije, odvaja vrijeme za prikaz dokumentiranih načina i oblika praćenja odgojno-obrazovnoga rada, potiče odgojitelje na uključenost u zajednice učenja, upućuje na recentnu literaturu i potiče na stručno usavršavanje i utječe na motiviranost*.

Provedenim istraživanjem dobili su se sljedeći odgovori pripravnika o ulozi i oblicima pomoći stručnih suradnika u procesu stažiranja. Ispitanici u najviše slučajeva ističu tvrdnju kako stručni suradnici *potiču raspravu o provedenim aktivnostima* i da je to procjenjuju u najčešćem slučaju *uvijek* 34 (45,3%), a najmanje *nikad* 9 (12%).

Pripravnici procjenjuju da stručni suradnici *vode brigu o vrednovanju odgojno-obrazovnoga procesa* u najčešćem slučaju 38 (50,7%) *uvijek*, u najmanjem broju 10 (13,3%) se odlučuju za formulaciju *nikad* i *povremeno* 27 (36%). *Pomoć u formulaciji postavljenih ciljeva* stručni suradnici pružaju *uvijek* izjavljuje 33 (44%), a najmanji broj 11 (14,6%) ispitanika se odlučuje za formulaciju *nikad*.

N*akon slabijeg osjećaja zadovoljstva ostvarenim* stručni suradnici pripravnike ohrabruju *uvijek* 40 (53,3%), a za konstataciju *nikad* se odlučuje najmanji broj ili njih 9 (12%), dok ih 26 (34,7%) bira tvrdnju *povremeno*.

Podržavanje pripravnika u kritičkom promišljanju potiče *uvijek* 42 (56%) stručnih suradnika, a najmanji broj ih to *nikad* čini izjavljuje 9 (12%) ispitanika, a *povremeno* 24 (32%).

Stručni suradnici *slušaju nova rješenja za problemske situacije* pripravnika koji se nalaze u njihovim institucijama na stažiranju gotovo *uvijek* 41 (54,6%), a najmanje ih to čini *nikad* 9 (12%).

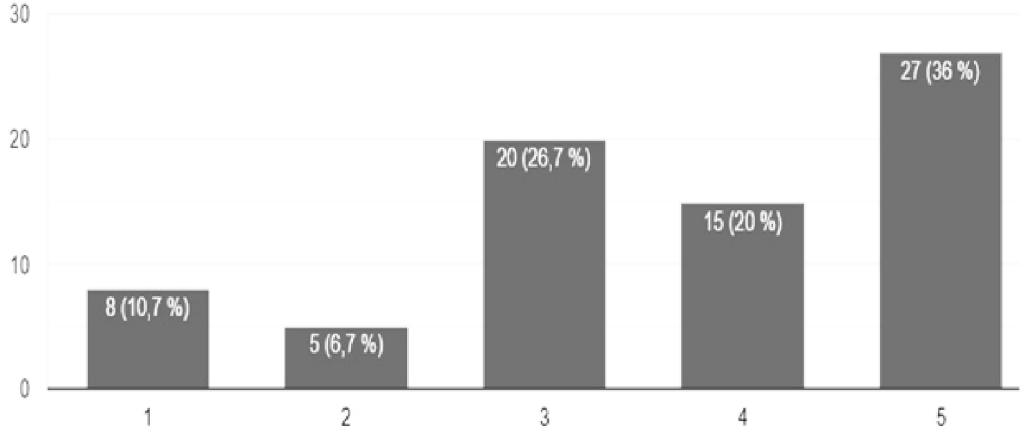
Na zahtjev da *odvoje vrijeme za prikaz dokumentiranih načina i oblika praćenja odgojno-obrazovnoga rada* stručni suradnici su spremni *uvijek* ističe 33 (44%) ispitanika, dok ih je spremno odvojiti vrijeme *povremeno* 28 (37,3%), a tek ih se 14 (18,7%) odlučilo za procjenu *nikad*.

Rezultati pokazuju najniže procijenjene tvrdnje *nikad* 10 (13,3%) u kojima stručni suradnici odgojitelja pripravnika *potiču na uključenost u zajednice učenja*, dok ih veliki broj 40 (53,3%) to čini *uvijek,* a 25 (33,4%) *povremeno*.

Pripravnici procjenjuju da ih stručni suradnici *upućuju na recentnu literaturu i potiču na stručno usavršavanje uvijek* 39 (52%), *povremeno* 21 (28%) i *nikad* 15 (20%).

U kolikoj mjeri stručni suradnik *utječe na motiviranost* pokazuju rezultati u kojima ispitanici najviše odabiru procjenu *uvijek* 39 (52%), *povremeno* 25 (33,4%) i *nikad* 11 (14,6%).

Prema procjeni odgojitelja pripravnika rad i aktivna uključenost *stručnog suradnika* u rad s pripravnikom tijekom procesa stažiranja ocijenjena je prosječnom ocjenom prikazanom u Grafikonu 3. Navedene ocjene ukazuju na potrebu puno veće uključenosti promatranih djelatnika u procese stažiranja. Procjene ispitanika ukazuju na očekivanja za većim sudjelovanjem stručnih suradnika u ovom procesu od kojih autoriteta pripravnici očekuju stručnu i kvalitetnu pomoć i podršku, kao i sigurnost koja bi im garantirala bolji uspjeh na stručnom ispitu.



Grafikon 3. Vrednovanje prosječenom ocjenom uključenosti stručnoga suradnika tijekom procesa stažiranja prema percepciji i procijeni pripravnika

Zaključujemo kako je nižom prosječnom ocjenom ispitanika vrednovana uključenost stručnih suradnika, nego angažman i uključenost mentora u program stažiranja. Ovi su rezultati vrijedne spoznaje jer se po prirodi posla očekuje kako bi stručni suradnici morali biti puno više angažirani i to ne samo kao pomoć i podrška pripravnicima, nego u isto vrijeme i njihovim mentorima.

Stručni suradnici pedagozi u suvremenom dječjem vrtiću trebaju posjedovati izvjesne opće i specijalističke profesionalne kompetencije koje obuhvaćaju potrebne vještine i sposobnosti neophodne za obavljanje pojedinih stručnih zadataka. Jedan od takvih zadataka je i uvođenje u rad odgojitelja početnika koji kvalitetno osmišljenim Programom stažiranja započinju svoju profesionalnu karijeru. Na tom putu pripravnika prati stručni suradnik i pomaže mu u njegovu razvoju u refleksivnoga praktičara, sposobnog evaluirati i mijenjati svoju i tuđu odgojno-obrazovnu praksu. Timska suradnja pedagoga s mentorom i pripravnikom obuhvaća evaluaciju razine znanja odgojitelja i njegovo poznavanje osnovnih koncepcija djetetova razvoja, poznavanje stilova učenja, prepoznavanje njegovih individualnih potreba, kreiranje intelektualnog, socijalnog, emocionalnog i tjelesnog razvoja, prepoznavanje i organizaciju povoljne sredine za igru i učenje te pravilno osmišljavanje komunikacijskih vještina potrebnih u interakciji s djecom, roditeljima, kolegama i ostalim sustručnjacima.

Svakome je pripravniku potrebno omogućiti vrijeme za razgovor o postavljenim ciljevima i planiranim aktivnostima za neposredni odgojno-obrazovni rad, vrijeme za zajedničku evaluaciju i vrednovanje ostvarenih aktivnosti, ostvarivanje prava na stručno i profesionalno vođenje različitih načina dokumentiranja i oblika praćenja odgojno-obrazovne prakse. Refleksijom i savjetovanjem u vremenu pripravničkoga staža pripravnika je potrebno poticati na osamostaljivanje, a u odnosu na mentora propitivati i utvrđivati strategije učinkovitoga vođenja sa ciljem širenja profesionalne zajednice, mijenjanja prakse i suradničkoga učenja među kolegama različitog radnog iskustva i položaja u zvanju, sa svrhom stvaranja zajednice učenja odgojitelja praktičara.

Procjene o sudjelovanju i ulozi ravnatelja dječjih vrtića u programu stažiranja pripravnika procijenjeni su na Likertovoj skali na tri razine s tvrdnjama *rijetko, povremeno* i *uvijek*. Odgovori ispitanika odnosili su se na varijable: *potiče zajednice učenja u dječjem vrtiću, pokazuje interes za ostvarene programske sadržaje i projektne aktivnosti u skupini, prati načine i oblike dokumentiranja, prihvaća nove ideje odgojitelja mentora u procesu stažiranja pripravnika, spreman je saslušati nove ideje pripravnika tijekom stažiranja, vrednuje postignuća mentora*

u radu s pripravnikom, opaža kreativnost u dizajniranju prostora i materijala, prati postignuća djece uključene u odgojno-obrazovni rad, organizira stručna usavršavanja prateći potrebe u dječjem vrtiću te *omogućava sudjelovanje na stručnom usavršavanju.*

Prema rezultatima dobivenih u provedenom anketiranju odgojitelja pripravnika moguće je iznijeti sljedeće tvrdnje i procjene ispitanika o odnosima ravnatelja dječjih vrtića na proces stažiranja.

Ravnatelji dječjih vrtića procijenjeni su ispitanicima obuhvaćenim ovim radom o kulturi za buduće učenje u dječjem vrtiću o tome *potiču li zajednicu učenja u dječjem vrtiću* dobili su ravnatelji sljedeće odgovore: *uvijek* 33 (44%), povremeno 30 (40%) i *nikad 12* (16%). Na ovakav način oni ne šalju dovoljno motivirajuću sliku mladim odgojiteljima za ovakav oblik provođenja razmjene iskustava i stručnog usavršavanja.

Pristupnici procjenjuju da ravnatelji *uvijek* 41 (54,7%) *pokazuju interes za ostvarene programske sadržaje i projektne aktivnosti u skupini* kako bi u svojem radu bili djelotvorniji i uspješniji te imali spoznaje za rasprave o primjerima dobre prakse, da to ne rade *nikad* 11 (14,7%) i *povremeno* tvrdi 23 (30,6%) ispitanika.

Rezultati pokazuju procjenu ravnatelja u kojima su ih pripravnici promatrali *prate li načine i oblike dokumentiranja*. Tako su ravnatelji najvećim izborom procijenjeni da to rade *uvijek* 39 (52%) i *povremeno* 22 (29,3%), čime zaključujemo da je to u svrhu njihova unaprjeđivanja strategija planiranja i kvalitete rada, a *nikad 14* (18,7%).

Situacije u kojima ravnatelj pruža podršku mentoru te s njim razmatra nove prijedloge za unaprjeđivanje pedagoške prakse najviše su procijenjene tvrdnjom *uvijek* 36 (48%) te *povremeno* 26 (34,6%) na način da *prihvaća nove ideje odgojitelja mentora*, a time ujedno doprinosi razvoju suradničkih i partnerskih odnosa u kulturi dječjega vrtića, ali i načinu vođenja programa stažiranja za pripravnike.

Slično pokazuju i rezultati u kojima su ravnatelji procijenjeni da su *uvijek* 38 (50,6%) i *povremeno* 23 (30,6%) *spremni saslušati nove ideje pripravnika* čime ga potiču na aktivnije uključivanje i pružaju mu priliku afirmativno djelovati i sukreirati program rada.

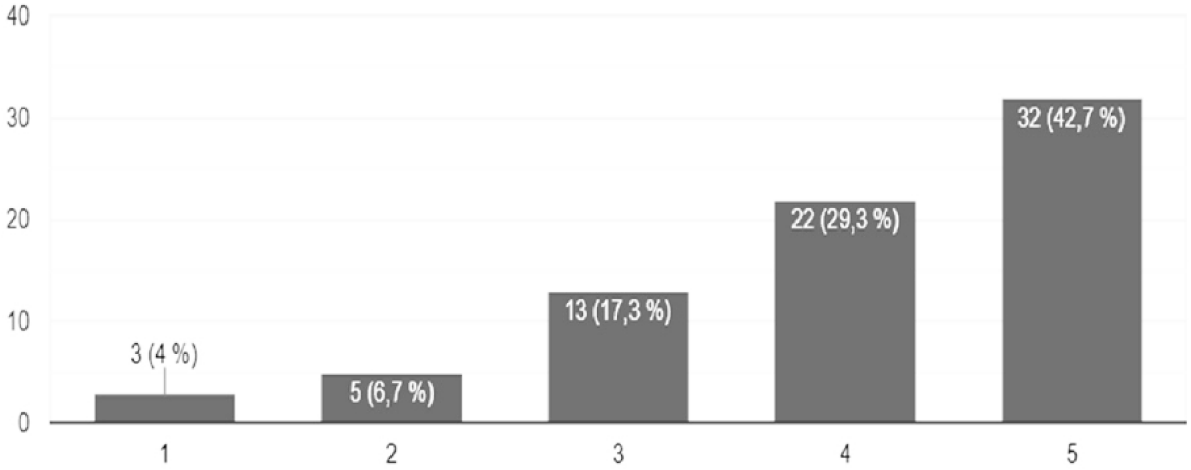
Pripravnici procjenjuju da ravnatelj *vrednuje postignuća mentora u radu s pripravnikom uvijek* 40 (53,3%) uvažavajući tako njegovo iskustvo i predanost radu, *povremeno* 26 (34,7%) i *nikad* 9 (12%).

Obraćanjem pozornosti na prostorno uređenje dječjih vrtića i ulogu ravnatelja koji *opaža kreativnost u dizajniranju prostora i materijala* rezultati pokazuju da oni to rade *uvijek* 45 (60%), što potiče i pripravnike i mentore na promišljanje i osmišljavanje novih idejnih rješenja u oblikovanju centara aktivnosti, kao i materijala u njima.

Pripravnici procjenjuju da ravnatelj *prati postignuća djece uključene u odgojno-obrazovni rad uvijek* 33 (44%) i *povremeno* 27 (36%) da bi bolje prepoznao potrebe i interese djeteta i u daljnjim planiranjima mogućih programskih sadržaja obogaćivao doživljajni svijet djeteta te poticao nove suradnje sa sustručnjacima i širom društvenom zajednicom.

Planiranom podrškom u profesionalnom razvoju pripravnici procjenjuju dominantnom onu u kojoj ravnatelj *uvijek omogućava sudjelovanje na stručnim skupovima* 49 (65,3%), ali rijetko *organizira stručna usavršavanja prateći potrebe u dječjem vrtiću* 39 (52%) kako bi poticao profesionalni razvoj i aktivno učenje te razvijao učeću zajednicu u kulturi ustanove.

Percepcija pripravnika na rad ravnatelja i njihove angažiranosti u procesu provedbe stručnog osposobljavanja pripravnika i praćenja njegovih postignuća prikazana je prosječnim ocjenama u Grafikonu 4.



Grafikon 4. Prosječne ocjene angažiranosti ravnatelja dječjega vratića u procesu stažiranja prema percepciji i procjeni pripravnika

Nešto višom prosječnom ocjenom vrednovana je uključenost i rad ravnatelja kao člana povjerenstva za stažiranje pripravnika u odnosu na ulogu stručnih suradnika. Odgojitelj pripravnik se profesionalno razvija u kulturi dječjega vrtića na čijem rukovodećem položaju je ravnatelj kao odgovorna osoba ustanove. Uz administrativne obveze i s ciljem povećanja razine podrške u vrijeme pripravničkoga staža, na ravnateljima je odgovornost i obveza imenovanja povjerenstva za stažiranje pripravnika sa zajedničkim ciljem što uspješnijeg vođenja pripravnika te pripremom Programa stažiranja, koji se predlaže i potvrđuje na Odgojiteljskom vijeću. Zadaće ravnatelja ogledaju se i u praćenju uspješnosti odgojno-obrazovnoga rada pripravnika u suradnji s ostalim članovima povjerenstva te načina i dinamike kojom se program stažiranja ostvaruje. Ravnatelju je povjerena briga i o potrebama svih odgojno-obrazovnih radnika za njihov daljnji profesionalni razvoj, čime u suradnji s akademskom zajednicom osigurava redovito stručno usavršavanje. Osnaživanjem kompetencija mentora potiče se i razvija transformacijski potencijal s istraživačkim obilježjima za propitivanje uvjerenja, pedagoške prakse i suradničkih odnosa, osobito s pripravnikom, ali i ostalim sustručnjacima. Na taj se način doprinosi i razvoju kurikuluma i kulture dječjega vrtića.

Ovaj rad daje percepciju odgojitelja pripravnika, odgojitelja koji je na početku svoje profesionalne karijere, o indikatorima razvoja njegove samostalnosti, samopouzdanja i recipročnosti odnosa u suradničkom učenju, uključujući individualne i grupne oblike rada povjerenstva za stažiranje na razini predškolske ustanove te jačanju profesionalnih zajednica učenja u nastojanju unaprjeđivanja kvalitete u pripremi i polaganju stručnih ispita.

Rasprava

Osiguravanjem podrške mentora i stručnoga tima u svakoj ustanovi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja omogućava se pripravniku cjelovito praćenje i kvalitetnije stručno osposobljavanje da bi pripravnik imao veće zadovoljstvo u procesu stažiranja u ustanovi u kojoj se nalazi. Često u odgojno-obrazovnoj praski pripravnik nailazi na situacije u kojima su potrebna različita znanija i vještine te traži odgovor na problemsku situaciju (Šagud, 2009).

Veliki utjecaj na perspektivu promjena ima organizacijska samoobnova ustanove (Slunjski, 2016). Odgovorne osobe dječjih vrtića ustrojstvom rada i vođenjem brige pri organizacijskom planiranju rasporeda pripravnika u odgojno-obrazovne skupine i imenovanju njihovih mentora, ako i nisu u istoj odgojnoj skupini, mogu doprinijeti boljima uvjetima ostvarivanja programa stažiranja, kada je pripravnik s mentorom u istom objektu da bi kontinuirano imali zajedničko vrijeme za planiranje i vrednovanje odgojno-obrazovnoga brada. Najvažnije odgovornosti ravnatelja donose se na osiguranje preduvjeta kontinuiranoga učenja svih djelatnika ustanove i praćenjem njihovih postignućaM (Slunjski, 2016). Da ravnatelji uvažavaju potrebu stručnoga usavršavanja pokazuju i rezultati provedenoga istraživanja, jer im omogućavaju odlazak na stručna usavršavanja, ali ih u znatno manjoj mjeri organiziranju u svojim predškolskima ustanovama. Time se nezadovoljstvo može ogledati i u manjem broju postojanja zajednica učenja pri čemu bi pripravnici imali priliku razmjenjivati iskustava, čuti primjere dobre prakse, o njima razgovarati, diskutirati, probati u svojem neposrednom radu, interpretirati ih drugima. Širenje profesionalne zajednice znači i širenje znanija bi umijeća svih sudionika (Mlinarević i sur., 2016). Početnicima bi trebalo omogućiti autentične primjere interaktivnih strategija za primjenu naučenoga sa ciljem ostvarivanja znanja.

Isto tako da bi se sigurnije osjećao u budućem samostalnom neposrednom radu nakon ostvarenoga programa stažiranja potrebno je kontinuirano profesionalno napredovanje (Šagud, 2009). Aktivnim traženjem prilika, stjecanjem novih znanja i usredotočenošću na dijete može se doprinijeti visokoj kvaliteti budućega rada pripravnika. Na tom putu, preporučuje se tražiti nove oblike učinkovitih dokumentiranja kako bi se njihove refleksije mogle jasnije interpretirati i interpolirati promjene potrebne u odgojno-obrazovnom procesu. Za realizaciju svih poslova odgojitelja u programu stažiranja, od planiranja, realizacije do evaluacije, pedagoška profesionalnost je od izuzetnog značaja u kojoj se sukreira odgojno-obrazovni rad u otvorenom kurikulumu usmjerenom na dijete. Tom prilikom iskustvo mentora i njegova podrška uvelike mogu doprinijeti kvaliteti odgojno-obrazovnoga procesa. Svaka aktivnost treba biti usmjerena na razvoj i unapređivanje pripravnika kao profesionalca, na način da se nakon provedenih aktivnosti provode kvalitetne analize s mentorom ili u timu stručnih suradnika kako bi smo imali plan i zacrtane zamisli što želimo postići. U toj suradnji, nadalje je bitna značajka poštivanja dogovora i razgovora s međusobnim uvažavanjem te da bi postupci obili usuglašeni.

Da bi odgojitelj pripravnik stekao karakteristike refleksivnog praktičara na tom putu potrebna mu je pomoć i podrška ostalih sustručnjaka. Stručni suradnik poticanjem u traženju novih i drukčijih rješenja koja će se zatim u praksi provjeravati pomoći će u osamostaljivanju pripravnika. Različite učestale praktične situacije u svakodnevnom odgojno-obrazovnom kontekstnu i timskim učenjem izgrađivat će se zajednička znanja o praski (Slunjski, 2011) i poticat će pripravnika na kontinuirano istraživanje vlastite odgojno-obrazovne prakse i na preuzimanje odgovornosti za profesionalni razvoj. Procjena i viđenje našega stava pokazatelj su zadovoljstva ostvarene suradnje i suradničkoga učenja što se u ovom istraživanju iz uloge stručnoga

suradnička prokazalo nedostatnima. Podršku u njihovoj neposrednoj primjeni različitih pristupa, strategija i stilova učenja u procesu učenja i proučavanja u manjoj mjeri pristupnici percipiraju kao pomoć za osamostaljivanje. Kao i nedostatnost vremena za prikaz dokumentiranih načina i oblika praćenja odgojno-obrazovnog rada. Istraživanja u svrhu razvoja kompetencija odgojitelja pripravnika trebala bi istaknuti ključne čimbenike njihova budućeg uspjeha: kvalitetu, refleksivni pristup, motiviranost, stručnost, partnerstvo, suradnju i superviziju kako bi što kvalitetnije odgovorili na očekivanja djeteta, roditelja/skrbnika i šire društvene zajednice, a osobito kako bi kvalitetno odgovorili na potrebe djeteta u holističkom pristupu njegova razvoja. Istaknutom ulogom odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu, suvremeni pristup ne bi se trebao uopće naglašavati, nego bi njihovo djelovanje samo po sebi trebalo biti pokazatelj učinka kako na odgojitelja tako i na dijete.

Zaključci

Velika je odgovornost na svakom pojedincu uključenom u proces življenja kulture predškolske ustanove. Dječji vrtić je u profesionalizaciji odgojiteljske struke i djelatnosti dužan je pripravnicima osigurati podršku kako bi oni na početku svoje profesionalne karijere bili više motivirani, više i bolje opažali, refleksivno pristupali i mijenjali svoju implicitnu pedagogiju. Za što uspješnijeg ostvarivanje programa stažiranja potrebna je suradnja cijeloga povjerenstava i pripravnika uz više različitih čimbenika i njihovoga usklađenog djelovanja. Zajedničkim planiranjem oglednih aktivnosti i razvijajući suradničke odnose, pristupnik se sve više oslobađa straha od neuspjeha i pokazuje više sigurnosti u samostalnom radu. Preporuka je u vrijeme stažiranja imati što je moguće više oglednih aktivnosti i to ne isti broj praktičnih aktivnosti za svakoga pojedinog pristupnika, nego ih prilagoditi potrebama pojedinoga početnička kako bi se provjeravala metodičkog-didaktička i pedagoško-psihološka osposobljenost odgojitelja pripravnika za samostalan odgojno-obrazovni rad u okviru profesionalnih kompetencija. Uvijek je poželjno da mentor i stručni timovi individualnim pristupom analiziraju kompetencije pripravnika i jačaju njegove nedostatne ili slabije razvijene kompetencije, kao i samopouzdanje i pružaju im prilike za novo učenje. Pri tome je zadovoljstvo pripravnika veće, jer u takvoj kulturi dječjega vrtića pripravnika će imati osjećaj doprinosa i dječjem vrtiću kao i osobnoj intrizičnoj motivaciji. Na način da uči u interakcijama s mentorima, stručnim suradnicima i ravnateljima te kvalitetnim i refleksivnim pristupom upoznaje vođenje, a osobito potrebnu samorefleksiju u budućem radu. Stoga se u vrijeme stažiranja preporučuju puno brojnije i češće redovite analize planiranoga, evaluacije provedenoga i vrednovanje ostvarenoga s unaprijed iznesenim očekivanjima s pripravnikom i u unaprijed dogovorenom vremenu. Suradnjom sa stručnim timom i poticanjem autonomne istraživačke prakse odgojitelja, potrebno je refleksiju podizati na razinu kritičke, kako bi kritičkim refleksivnim pristupom pospješili učinkovitost zabilježenoga.

Tijekom procesa stažiranja se preporučuje jačati osjećaj povjerenja u vođenje programa stažiranja pripravnika od svih članova povjerenstva sa ciljem postizanja što boljeg uspjeha na stručnom ispitu i pružanja osjećaja sigurnosti u prvoj fazi profesionalnoga razvoja. Suvremeno cjeloživotno učenje zahtjeva kontinuirani rad na sebi pa je potrebno dati naglasak i na podršku nadležnih institucija za cjeloživotno usavršavanje odgojitelja u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Literatura

Bognar, B. i Krumes, I. (2017). Encouraging reflection and critical friendship in preserviceteacher education. CEPS Journal, 7 (3) , 87-112. Preuzeto 31. siječnja 2019. sa https://www.semanticscholar.org/paper/Encouraging-Reflection-and-Critical-Friendship-in-Bognar-Krumes/5557a74ba694b95077db2e0286bff7791dc33954

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. i Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Preuzeto 21. siječnja 2019. sa https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/productfiles/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M., Yoon, K. S. i Birman, B. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-years Longitudinal Study. 24 (2), 81-112. Preuzeto 31. siječnja 2020. s https://doi.org/10.3102/ 01623737024002081

Cindrić, M. (1998). Pripravnici u školskom sustavu. Empirija.

Cochran-Smith M. (2013). Policy and Politisc in Theacher Education. Preuzeto 20. rujna 2021. s https://books.google.hr/books?id=faPaAAAAQBAJ&dq=cochran+smith

Pučko otvoreno učilište Korak po korak. (2007). Uspješno mentoriranje odgajatelja u pristupu usmjerenom na dijete. Zagreb

Lukaš, M. i Mušanović, M. (2020). Osnove pedagogije. Vlastita naklada.

Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiću: novi pristup u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima. SM Naklada.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. 5

Milović, S. (2010). Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju. U: Zbornik radova: Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj. (str. 27-34). Agencija za odgoj i obrazovanje.

Ministarstvo prosvjete i športa. Pravilnik o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću. (1997). Narodne novine, 133.

Mlinarević, V. (1999). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. Preuzeto 20. kolovoza 2012., sa http://bib.irb.hr/prikazi-rad?rad=505870

Mlinarević, V., Takač, S. i Zamečnik, L. (2016). Podrška odgojiteljima pripravnicima za stjecanje

Profesionalnih kompetencija. (Ur.) 5. Međunarodni stručni i znanstveni skup. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – izazovi i perpektive (str. 23-34). Osijek: Grafika d. o. o.

OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary /online/. Preuzeto 2. veljače 2020. s http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

Petrovič Sočo, B. (2007). Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup. Mali profesor.

Rangelov Jusović, R. i Vizek Vidović, V. (2013). Učitelji u Europi – glavni trendovi, pitanja i izazovi. Croatian Journal of Education 15 (3) 219-250.

Recchia, S. L. i Beck, L. M. (2014). Reflektive Practise as „Enrichment": How New Early Childhood Teachrs Enact Preservice Values in Their Classrooms. Journal of Early Childhood Teacher Education, 35 (3), (str. 203-225). Preuzeto 14. srpnja 2019., s http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2014.936074

Senge, P. (2003). Peta disciplina u praksi. Principi i praksa učeće organizacije. Mozaik knjiga.

Slunjski, E. (2001). Refleksivno učenje djece i odraslih u vrtiću. Napredak, 142 , (str. 31–38).

Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić zajednica koja uči. Spektar Media.

Slunjski, E. (2011). Kurikulum ranog odgoja. Školska knjiga.

Slunjski, E. (2015). Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma. Element.

Slunjski E. (2016). Izvan okvira 2 – Promjena, od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja, Element.

Slunjski, E., Šagud, M. i Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizacija koja uči. Pedagogijska istraživanja, 3(1), (str. 45-58).

Stoll, L. i Fink, D. (2000). Mijenjamo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škole. Educa.

Šagud, M. (2006). Odgajatelj kao refleksivni praktičar. Visoka učiteljska škola u Petrinji.

Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgojitelja. U: D. Maleš (ur.), Nove paradigme ranog odgoja. (267-291). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju.

Šagud, M., Jurčević-Lozančić, A. (2012). Značaj kritičke refleksije i samorefleksije za istraživanje i unapređivanje pedagoške prakse. U: Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: izazov za promjene. Nomen Nostrum Mundić (138-145).

Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z. i Vonta, T. (2012). Teorija u praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja. Korak po korak.

Vujičić, L. i Đapić, K. (2009). Obrazovanje odgajatelja refleksivnog praktičara u kontekstu integracijskog pristupa kao načela rada s djecom rane i predškolske dobi. U L. Vujičić i M. Duh (ur.), Interdisciplinarni pristup učenju put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta. (str. 253-268). Zambelli.

Perceptions of early childhood education and care trainees to a reflective approach in kindergartens

Abstract

The previous experiences and knowledge of individuals are different, as well as their implementation in the educational process of children of early and preschool age. Therefore, it is necessary to find the most efficient and effective forms of professional development for early childhood education and care professionals. Today, in addition to personal and social competencies, it is necessary to pay more and more attention to the improvement of professional competencies of early childhood education and care professionals in kindergartens. The ECEC professional in these institutions is the originator and the initiator of changes that are focused on continuous learning and improvement and care for his/her personal and professional

development as part of the organizational culture that learns and changes. For this process to run as efficiently as possible, it is necessary to identify the correct forms and ways of effective work. The currently desirable approach in raising the intrinsic motivation of employees in kindergartens for their personal growth and development has been recognized in improving the competencies of a reflective approach. This competence is especially important and dominant among ECEC trainees as a method of learning and, especially at the level of critical reflection, can contribute to changes in implicit pedagogy and their professional environment, and improve child-centred educational practice. This paper interprets the results of research that had a purpose to determine the level of reflective competencies of ECEC trainees after one year of internship. A general data questionnaire and a questionnaire on the perception and self-assessment of reflective competencies are used to collect relevant indicators. The variables observed by the research are: levels of reflective approach in the field of work methodology, creation of activities, organization of space and materials, communication and interaction, creation of the overall atmosphere in educational groups and evaluation of the child's achievements. The research sample includes ECEC trainees from the area of five Slavonian counties. For the acquisition of new knowledge and skills of trainees, willingness and readiness which change the established ways of thinking, re-examine assumptions and enable the creation of personal critical thinking are important.

***Keywords**:*
lifelong learning; competencies; quality work; professional development, self-reflection.

Nastava prirodoslovlja u doba pandemije COVID-19[1]

Ana Mirosavljević

Sažetak

Obrazovanje je ključno za budući razvoj svake zemlje i sustava u cjelini. U kontekstu globalnih društvenih promjena izazvanih pandemijom COVID-19 došlo je do brojnih izmjena i izazova u obrazovnom sustavu. Učitelji su prolazili i prolaze kroz posebno nesigurno vrijeme u pogledu svog profesionalnog života i rada. Osobito se to odrazilo na način održavanja nastave prirodoslovlja koji inače podrazumijeva izvođenje praktičnih i istraživačkih aktivnosti uz mnoštvo interaktivnog rada, što je u online verziji nastave bilo otežano provoditi. Ova studija naglašava prednosti i nedostatke online nastave prirodoslovlja u vrijeme fizičkog zatvaranja škola te značajke učenja i poučavanja prirodoslovlja na daljinu. Nadalje, analizira načine na koje su se nove okolnosti odrazile na učenike, učitelje i općenito područje prirodnih znanosti te donosi moguće sugestije za učinkovitiju nastavu prirodoslovlja tijekom online nastave i nakon završetka pandemije.

Ključne riječi:
digitalne platforme; nastava prirodoslovlja; pandemija COVID-19; učenik; učitelj

Uvod

Nema sumnje da je izbijanje novog virusa pod nazivom SARS-CoV-2 dramatično promijenilo živote ljudi u cijelom svijetu pa tako i funkcioniranje različitih društvenih sustava, uključujući odgojno-obrazovni. Proglašenjem globalne zdravstvene krize zbog izbijanja pandemije COVID-19 u proljeće 2020. godine uslijedilo je zatvaranja škola i promjena nastavnog okruženja u virtualno. Sveobuhvatna virtualizacija obrazovnih zadataka u kratkom vremenskom roku nije lak zadatak. Pandemija je utjecala na obrazovne sustave širom svijeta. Većina učitelja[2] [3], učenika, ali i roditelja iznenada je bila primorana koristiti informacijsko komunikacijsku tehnologiju (IKT) za učenje i poučavanje. Poučavajući na daljinu, učitelji prirodoslovlja su proučavali različite izvore za što kvalitetnije neposredno planiranje nastave jer se to planiranje odnosi na pisanje pripreme za jedan ili više nastavnih sati. Korištene su već postojeće mrežne platforme za komunikaciju između učitelja. Putem njih oni raspravljaju i izmjenjuju ideje o učinkovitoj nastavnoj praksi te razmjenjuju izvore znanja jedni s drugima kroz neke od popularnih društvenih mreža (npr. Facebooka i Twittera). Osim toga, koriste Zoom i Google Hangouts za organizaciju online sastanaka i webinara za međusobnu komunikaciju (Fackler i Sexton, 2020).

Učenje na daljinu odnosi se na elektroničko okruženje za učenje koje, za razliku od tradicionalnog učenja dopušta veću slobodu i fleksibilnost vremena i prostora te pruža

1 Ovaj rad financirala je Hrvatska zaklada za znanost projektom IP-2018-01-8363.
2 Termin *učitelj* koristi se i za ženski i za muški rod.
3 Termin *učitelj* odnosi se i na nastavnike koji rade u srednjim školama.

alternativu onima koji iz bilo kojeg razloga ne mogu pohađati učioničku nastavu (Baber, 2020). Tang, Abuhmaid, Olaimat, Oudat, Aldhaeebi i Bamanger (2020) nalaze obećavajuću perspektivu u pedagoškom smislu kad je riječ o učenju na daljinu jer ono potiče učenje s razumijevanjem upravo zbog vlastitog tempa kojeg učenici mogu regulirati i pristupa usmjerenog na učenika. U tom smislu, povratne informacije učitelja koje oni pružaju u okruženjima za online učenje moraju biti što jasnije i konkretnije kako bi se potaknulo razumijevanje učenika (Darabi, Sikorski i Harvey, 2006). Učinkovito praćenje napretka učenika, predviđanje i rješavanje ključnih problema učenja te uspostavljanje i održavanje odnosa s učiteljima predstavljaju čimbenik povezane s razinama razumijevanja učenika. Stoga je neupitna odgovornost učitelja u procjeni spremnosti učenika za online učenje. Isto tako, ako učenici nisu u stanju usvojiti proaktivan pristup upravljanju vremenom i dati prioritet rokovima za učenje, povećava se rizik od preopterećenosti i stresa (Roddy, Amiet, Chung, Holt, Shaw, McKenzie, Garivaldis, Lodge i Mundy, 2017).

Vlachopoulos (2020) ističe da obrazovanje na daljinu ima niz prednosti. Ne samo što omogućuje učiteljima i učenicima nova okruženja za učenje, tj. učenje s bilo koje lokacije, ono pruža potporu učenicima u razvoju kompetencija koje se odnose na strategije koregulacije. Aktivnosti poput promatranja, preispitivanja tuđih i razumijevanja svojih strategija kao i pomaganje drugima u učenju ključne su za proširenje strategija učenja. Slušajući, razmišljajući i procjenjujući tuđe strategije učenja, učenici ih uspoređuju sa svojim planom rješavanja problema. Iako učenici odabiru najprikladniji pristup, izloženost različitim strategijama učenja može poboljšati vještine rješavanja problema (Kasiyah, Sadita, Santoso, Soeradijono i Suhartanto, 2017). Chadwick i McLoughlin (2020) naglašavaju pozitivne strane učenja od kuće poput toga da omogućava učenicima intenzivniju interakciju sa članovima obitelji kao i rad vlastitim tempom uklanjanjem vremenskih ograničenja tradicionalnog školskog rasporeda. Osim toga, nalaze da suradničke praktične i istraživačke aktivnosti poboljšavaju angažman učenika pri učenju na daljinu, no napominju da učitelji ističu poteškoće oko provođenja tih aktivnosti izvan uobičajenog učioničkog okruženja u učionici, odnosno bez izravnog nadzora stručne osobe. Drugim riječima, smatraju da je bez izravnog promatranja praktičnih aktivnosti poremećen proces učenja učenika u području prirodoslovlju. Unatoč tome, mnogi učitelji tijekom nastave na daljinu izabiru zadavati praktične aktivnosti učenicima, uključujući samostalno eksperimentiranje pomoću svakodnevnih materijala koji se nalaze u kuhinji. Pri tome ne vode uvijek računa o tome da će sva potrebna oprema i resursi biti lako dostupni učenicima, a rezultati mogu biti nepouzdani ili se razlikovati ovisno o kemijskom sastavu korištenih kućanskih materijala. Ipak, nije samo dostupnost opreme ograničavajući čimbenik uspješnog učenja, nego i manjak iskustva u radu s takvim metodama učenja te samim time učitelji izražavaju zabrinutost zbog nedostatka nadzora odraslih tijekom praktičnih aktivnosti i implikacija na sigurnost učenika (Chadwick i McLoughlin, 2020).

Sveobuhvatno obrazovanje koje treba biti omogućeno svakom djetetu teži njegovom fizičkom, emocionalnom, intelektualnom, obiteljskom, socijalnom i moralnom razvoju. Sustavnim pregledom literature Cachón-Zagalaz, Sánchez-Zafra, Sanabrias-Moreno, González-Valero, Lara-Sánchez i Zagalaz-Sánche (2020) zaključuju kako postoji vrlo malo studija usmjerenih na psihološke, motoričke ili školske probleme učenika nakon situacije sa zatvaranjem škola. Osim toga, naglašavaju važnost psihološke podrške obitelji te smatraju da će se učinkovitost postići uvođenjem pravila u dnevni raspored učenika. Istraživanje (Chadwick i McLoughlin, 2020) provedeno u Irskoj tijekom pandemije COVID-19 ukazuje na negativan utjecaj koje je imalo zatvaranja škola na učenje, poučavanje i ocjenjivanje prirodoslovlja kao i na mogućnost prilagodbe potrebama ili sposobnostima učenika. Svakako je jedna od velikih poteškoća vezanih uz pandemiju COVID-19 bilo pružanje interaktivnog iskustva učenja potrebnog za oblikovanje

konstruktivističkih pristupa za učenje na daljinu (Wu, Pearce i Price, 2020). Cilj je rada objasniti značajke učenja i poučavanja prirodoslovlja na daljinu u vrijeme fizičkog zatvaranja škola te analizirati načine na koje su se novonastale okolnosti odrazile na učenike i učitelje.

Promijenjeno okruženje učenja/poučavanja

Prema Mirosavljević i Bognar (2019), učinkovita nastava predmeta prirodoslovnog područja polazi od jasno postavljenih ciljeva, životnih i izazovnih problema, potiče učenike na postavljanje pitanja, istraživanje, suradničko učenje te znanstveno i metakognitivno mišljenje. Osim s okolnostima koje je posljedično nametnula pandemija COVID-19, obrazovni sustav u prirodoznanstvenom području se susreće s još jednim aktualnim problemom o kojemu su pisale Jukić i Mirosavljević (2019). One naglašavaju izraženu potrebu za obrazovanjem u području prirodoslovlja u cijelom svijetu, a istovremeno zapažaju sve manji interes učenika za nastavkom školovanja u tom području. Zato naglasak stavljaju na osmišljavanje učinkovite, kreativne i motivirajuće nastave prirodoslovlja koja bi pomoću didaktičkih rješenja usmjeravala učenike ka obrazovanju u prirodnim znanostima. Analizirajući takvu nastavu u kontekstu online okruženja, naglasak se može staviti na iskustveno znanje učitelja, redovitu analizu napretka učenika, kontinuirano pružanje podrške učenicima, primjenu strategija aktivnog poučavanja kao i integrirane i inovativne tehnologije te sofisticiranih materijala (Lynch, Burton i Ford, 2015).

Soares, Castelhano de Campos, Thomaz, Da Cruz Pereira i Roehrs (2016) eksperimentiranje u nastavi prirodoslovlja smatraju važnim čimbenikom koji doprinosi interesu učenika i njihovom učenju. Konkretnije, eksperimentiranje u školi, uz poštivanje koraka znanstvene metodologije odgovara istraživačkom učenju koje ujedno obuhvaća i refleksiju na produkt i proces učenja. Ono u kombinaciji s dinamičnošću pruža učitelju drugačiji način poučavanja te potiče učenike na učenje i konstruiranje vlastitog znanja. Pored toga, autori naglasak stavljaju na primjenu praktičnih i istraživačkih aktivnosti u nastavi, aktivno sudjelovanje učenika i uključivanje u rasprave, predlaganje novih ideja, poticanje logičkog mišljenja i razvijanje vještina rješavanja problema. Premda istraživačka nastava podrazumijeva praktične aktivnosti učenika, ne možemo ih izjednačiti s njom (Williams-Rossi, 2009). Bognar i Matijević (2005) istraživačku nastavu definiraju kao vrstu nastave u kojoj učenici samostalnim istraživanjem dolaze do novih spoznaja. Millar (2004) pojmom praktičan rad obuhvaća svaku aktivnost poučavanja i učenja koja u nekom trenutku podrazumijeva uključivanje učenika u promatranje ili rukovanje predmetima i materijalima koje proučavaju. Kada je riječ o prirodoslovlju, značajke motiviranih učenika su redovito učenje, aktivno sudjelovanje u nastavi, izrada bilješki, često postavljanje pitanja, pažljivo izvođenje pokusa i donošenje zaključaka te sudjelovanje u širokom spektru projektnih aktivnosti, a samim time i usmjerenost prema postizanju visoke ocjene iz nastavnog predmeta (Bulić i Blažević, 2020).

Novosti koje donosi pandemija COVID-19 pružaju prilike za drugačiji pristup obrazovanju u STEM području (Lee i Campbell, 2020). Kao rezultat toga, učitelji su morali promijeniti svoje pristupe poučavanju i svoja uvjerenja o poučavanju i učenju. To podrazumijeva prezentiranje nastavnog sadržaja na razne načine, koristeći ponajviše multimedijska sredstva i usmjeravanje znanja pružajući učenicima ono što im treba i koliko im je potrebno (Darayseh, 2020). Rezultati istraživanja (Yildirim i Sensoy, 2018) pokazuju da nastava prirodoslovlja upotpunjena računalnim programima i aplikacijama ima značajan učinak na povećanje razine učeničkih postignuća iz tog predmeta kao i na trajnost tih postignuća.

Zbog održavanja nastave na daljinu učitelji prirodoznanstvenih predmeta su tražili alternativne pristupe umjesto učioničkog praktikuma i praktičnih nastavnih aktivnosti. Najčešći takav pristup je vezan uz gledanje videozapisa s detaljnim uputama koje su kreirali učitelji te uz primjenu besplatnih, jednostavnih i zanimljivih nastavnih materijala i dostupnih digitalnih platformi (Fackler i Sexton, 2020). Rezultati istraživanja (Chadwick i McLoughlin, 2020) pokazuju kako se učestalost održavanja praktičnih aktivnosti tijekom online nastave prirodoslovlja značajno smanjila. Umjesto toga, češće su se opredjeljivali za upotrebu tehnologija pri učenju poput video demonstracija i interaktivnih programa. Međutim, učitelji su svjesni da mnogi učenici nisu imali pristup internetskoj vezi ili nisu imali prikladne uređaje pa su često morali koristiti mobitele. Gewin (2020) ističe važnost videokonferencija uživo za praćenje nastave i njihovu korist za daljnje samoučenje učenika, ali napominje da se one ne bi trebale koristiti za sve obrazovne aktivnosti zbog slabih internetskih veza i prekomjerne upotrebe. Koliko god učinkovite bile razne digitalne platforme, one nikada ne mogu zamijeniti obrazovanje uživo (Schneider i Council, 2020).

Unatoč raznim online načinima učenja, Zulirfan, Yennita i Rahmad (2020) ističu da učenje prirodoslovlja mora dati prioritet prirodoznanstvenim aktivnostima. Uz promatranja ili eksperimente, rad na STEM projektu smatraju vrlo važnom aktivnošću za učenike u smislu poboljšanja njihovih sposobnosti kritičkog i kreativnog razmišljanja te sposobnosti rješavanja kontekstualnih problema i inovacija. Predlažu da se za provedbu STEM projekta zadaci dodjeljuju online putem, no to zahtijeva opskrbu STEM alatima i materijalima koji učenicima nisu dostupni u kući ili bližoj okolini. Praktične i istraživačke aktivnosti potiču učenje prirodoslovlja na različite načine kao što je učenje novih praktičnih tehnika, razumijevanje teorije i razvijanje vještina istraživanja, ali imaju i širu svrhu angažiranja učenika i razvijanja vještina poput timskog rada i komunikacije. Iako je interakcija s drugima te korištenje opreme i materijala otežano tijekom nastave na daljinu, pažljivo planiranje nastave mnogim je učenicima omogućilo zadržavanje koncentracije pri postavljenim zadacima (Cutler i Shoebottom, 2020). Kao alternativno rješenje, Ray i Srivastava (2020) predlažu virtualne laboratorije koji su stalno dostupni i predstavljaju simuliranu repliku stvarnih laboratorija omogućavajući učenicima praktične vještine iz prirodoslovlja. Takvi simulirani laboratoriji olakšavaju učenicima usvajanje znanja o stvarnim životnim eksperimentima bez upotrebe skupih sofisticiranih analitičkih instrumenata i bez rizika od ikakvog izravnog fizičkog kontakta s opasnim kemijskim tvarima.

Viner, Russell, Croker, Packer, Ward, Stansfield, Mytton, Bonell i Booy (2020) nalaze da su se tijekom neplaniranog zatvaranja škola učeničke aktivnosti i kontakti smanjili, ali nisu potpuno prestali, posebno među starijim učenicima i onima čiji roditelji nisu bili suglasni sa zatvaranjem škola. Bolja postignuća učenja učenika su ostvarena kombinacijom nastave na daljinu s metodom obrnute učionice, odnosno integracijom snimljenih videozapisa (Tang i sur., 2020). Bognar, Sablić i Škugor (2019) provode istraživanje s namjerom poticanja učenika na dubinsko učenje i poboljšanja njihovog zadovoljstva sudjelovanjem u obrnutim učionicama i online raspravama o dogovorenim temama. Autori nalaze kako su učenici putem online rasprava videozapisa nastave bili aktivniji nego u tradicionalnoj nastavi te su češće koristili dodatne izvore za učenje kako bi se jednako kao i drugi uključili u online raspravu. Ujedno to pozitivno utječe na koncentraciju učenika u radu. Bulić i Blažević (2020) u provedenom istraživanju propituju utjecaj online učenja na motivaciju učenika za učenje prirodoslovlja, tj. biologije. Rezultati studije ne utvrđuju statistički značajne razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine učenika u pogledu njihove motivacije za učenjem prirodoslovlja. Iako su pripreme za rad u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini bile usklađene, nastava se razlikovala u načinu izvođenja rada. Tijekom nastave učenici kontrolne skupine su bili smješteni u učionici Biologije i sudjelovali u nastavi prožetoj suvremenim

metodama, pod vodstvom učitelja. S druge strane, učenici eksperimentalne skupine su bili u učionici Informatike i nisu ostvarivali kontakt uživo s učiteljem tijekom istraživačkog procesa. Učenici iz eksperimentalne skupine mogli su pristupiti nastavnom sadržaju objavljenom na Moodleu ne samo u školi, nego i od kuće, kada i koliko dugo žele. Učenici eksperimentalne skupine su tijekom jednog školskog sata (u učionici Informatike) poučeni osnovama korištenja Moodlea. Svi su učenici bili visoko motivirani za učenje i nije primijećena statistički značajna razlika ni u jednoj od testiranih dimenzija motivacije (unutarnja motivacija, vanjska motivacija, osobna procjena važnosti učenja biologije, mjesto interne kontrole, osobna procjena vlastitog učinka, anksioznost tijekom testiranja znanja iz biologije). Autori zaključuju da nastava prirodoslovlja u online okruženju motivira učenike za učenje jednako kao i suvremena učionička nastava koja koristi aktivne metode poučavanja i rada.

Sugestije za učinkovitu online nastavu prirodoslovlja

Nedvojbeno je da se upotreba tehnologija učenja u školama znatno povećala tijekom zatvaranja škola jer su učitelji prilagođavali svoje lekcije nastavi na daljinu i učenju (Chadwick i McLoughlin, 2020). Modificirali su nastavne strategije koje stvaraju uspješno učenje usmjereno na učenika u kojem bi se učenici mogli osjećati motivirano i ugodno te aktivno sudjelovati i konstruirati vlastito znanje (Darayseh, 2020). Nastojali su integrirati temu korona virusa u nastavu, odnosno pružiti autentično iskustvo učenja prirodoslovlja u kućnom okruženju povezujući znanstveni fenomen sa svakodnevnim životom. Stoga su tražili smjernice i podršku kako bi pronašli alternativne putove, ideje, planove i metode za provođenje nastave. Mnoge kolege su bile voljne podijeliti svoje planove nastavnih jedinica, nastavne materijale, nastavne video zapise, rubrike, mjerne instrumente itd. (Fackler i Sexton, 2020). Učitelji su provodili puno više vremena u pripremanju nastave na daljinu, istraživanju novih tehnologija i alata za rad zbog čega su bili primorani samostalno se usavršavati i izrađivati nastavne materijale (Sablić, Klasnić i Škugor, 2020).

Rezultati istraživanja (Darayseh, 2020) pokazuju da su glavni izazovi za učitelje prirodoslovnih predmeta tijekom pandemije COVID-19 bili neprovođenje praktičnih aktivnosti, poticanje interakcije u virtualnoj učionici i upravljanje razrednom disciplinom. Iako rezultati pokazuju da većina učitelja prirodoslovlja preferira učioničku nastavu, ipak kod njih postoji želja za primjenom kombiniranog modela nastave. Studija koju provode Chadwick i McLoughlin (2020) pokazuje da učitelji prirodoslovlja izražavaju osobno zadovoljstvo razvijanjem novih vještina i postavljanjem novih izazova u nastavi na daljinu. Više su usmjereni na usvajanje sadržajnog znanja dok praktične aktivnosti planiraju provesti povratkom učenika u školske učionice i praktikume. U svakom slučaju, eksperimentiranje treba biti primijenjeno na način na koji bi učenici mogli razvijati svoje znanje zajedno s učiteljem (Soares i sur., 2016).

Digitalna kompetencija predstavlja skupinu vještina, znanja i stavova potrebnih za korištenje IKT-a i digitalnih uređaja u svrhu rješavanja problema, upravljanja informacijama i suradnje (Ferrari, 2012). Bulić i Blažević (2020) navode kako posebnu pozornost treba posvetiti razvoju digitalne kompetencije budućih i sadašnjih učitelja jer samo digitalno kompetentan učitelj može razvijati digitalnu kompetenciju kod učenika u svrhu boljeg razumijevanja i primjene znanja iz područja prirodnih znanosti. Fairlie i Loyalka (2020) upozoravaju da digitalni alati mogu tek do određene mjere uspješno zamijeniti tradicionalne oblike nastave i učenja te ističu uravnotežen pristup učenju u kojemu bi kombinirani rad na elektroničkim uređajima i rad sa

stvarnim, opipljivim materijalima trebao biti optimalan. Zato predlažu aktivnosti poput čitanja knjiga, provođenja eksperimenata kod kuće i projekata kao one koje mogu smanjiti opsežnu upotrebu tehnologije u učenju i poučavanju na daljinu. S tim u svezi, Mirosavljević i Bognar (2019) drže da učenicima pri uspješnom učenju može pomoći inovativna tehnologija, ali tek kao dio kvalitetno organizirane nastave koju vode dobro pripremljeni učitelji. Inovativna tehnologija je povezana s ekstenzivnim stručnim usavršavanjem i nadopunjuje visokokvalitetnu nastavu koju vode dobro pripremljeni učitelji.

Kada je riječ o privatnom, a jednako tako i o profesionalnom životu i radu učitelja, možemo ih svesti pod zajednički nazivnik djelovanja u posebno nesigurnim vremenima. Brzi prelazak na online način rada doveo je do znatno pojačanog opterećenja učitelja jer rade ne samo na tome da nastavni sadržaj i materijale smjeste u online prostor, već i da postanu dovoljno vješti u korištenju softvera (Allen, Rowan i Singh, 2020). Rezultati istraživanja (Darayseh, 2020) pokazuju veću usmjerenost učitelja prirodoslovlja na poučavanje tijekom online nastave, što bi se moglo pripisati njihovoj nedostatnoj pripremi u području optimizacije korištenja dostupnih resursa i tehnologija učenja. Osim toga, prelaskom na online nastavu neki učitelji prirodoslovlja postaju bolji u korištenju tehnologija, novih digitalnih platformi i alata. Autori naglašavaju važnost razvijanja vlastitih IKT kompetencije koje učiteljima pomažu u osmišljavanju nastavnih aktivnosti, stvaranju videozapisa, kvizova i sl. Nadalje, rezultati pokazuju da online nastavni sati ne podržavaju nastavnu praksu prirodoslovlja, što pojačava potrebu za obukom učitelja koja je usredotočena na virtualno okruženje za učenje.

Talukder, Green i Mamun-ur-Rashid (2021) nalaze da kvalitetno obrazovanje mogu pružiti učitelji koji posjeduju široki raspon tehnika učenja i poučavanja jer su oni najvažniji pokretači učenja učenika uz poticajno okruženje i podršku koju omogućavaju. Istraživanje koje provode Moss, Allen, Bradbury, Duncan, Harmey i Levy (2020) ukazuje na osobitu zabrinutost učitelja zbog broja učenika koji tijekom nastave na daljinu zapostavljaju svoje školske obveze i poboljšanje svijesti učitelja o mjeri u kojoj materijalni uvjeti života utječu na učenje učenika. Fishbane i Tomer (2020) napominju da se učenici težeg socioekonomskog statusa prelaskom na nastavu na daljinu suočavaju s još više prepreka u procesu vlastitog obrazovanja. Konkretnije, navode kako milijuni djece ostaju bez pristupa internetu ili računalu zbog čega ih roditelji dovoze ispred lokalne knjižnice ili čak benzinske crpke radi Wi-Fi pristupa. S tim u svezi, rezultati istraživanja kojeg su proveli Roblyer, Porter, Bielefeldt i Donaldson (2009) ukazuju na važnost razvijanja i pokazivanja empatije i osjetljivosti učitelja prema potrebama učenika tijekom odvijanja online nastave.

Reiss (2020) naglašava da za učitelje biologije odsustvo kontakta uživo otežava uočavanje i uvažavanje učeničkih osjećaja, a time i prilagođavanja načina rada učenicima jer su neki od njih uplašeni, drugi tužni, trećima je dosadno itd. Rezultati istraživanja (Baber, 2020) pokazuju kako je interakcija između učitelja i učenika važna odrednica učenja i zadovoljstva učenika. Komunikacija u nastavi na daljinu nije toliko učinkovita kao komunikacija uživo zbog odsutnosti emocija, govora tijela i izraza lica. Nadalje, motivacija učenika važan je element uspješnog ishoda učenja i zadovoljstva učenika. Na to utječe i struktura predmeta koja treba biti prilagođena potrebama online učenja, što može poboljšati ishod učenja učenika. Istraživanje ukazuje i na ulogu učitelja tijekom online nastave. Ona mora biti usmjerena na olakšavanje učenja učenicima, ali i aktivno uključivanje u rasprave s njima. Učitelji su se morali prilagoditi novom načinu održavanja nastave, usavršavajući svoje tehničke vještine tijekom procesa i pružajući pomoć učenicima u novom okruženju. Dakle, pokazalo se da učenici interakciju, motivaciju, nastavni sadržaj i ulogu učitelja doživljavaju kao ključne komponente pozitivnog ishoda učenja koji utječe na zadovoljstvo

učenika. U svrhu poboljšanja učeničkog učenja tijekom COVID-19 pandemije Sutarto, Sari i Fathurrochman (2020) predlažu učiteljima pripremu materijala za učenje koji su kratki, jasni, lako razumljivi i zanimljivi učenicima. Nadalje, odabir izvora (medija) za učenje koji je jednostavan i privlačan učenicima. Na taj način mogu, primjerice snimati video zapise vezane uz školske zadatke. Pored toga, savjetuju učiteljima redovito i kontinuirano vrednovanje učenja i rada učenika. U tom smislu, potrebno je razvijati vještine učitelja u učenju kako učiti: odrediti ciljeve učenja, planirati i vrednovati strategije učenja, pratiti napredak i po potrebi prilagođavati (Kučina Softić, 2020). Nadalje, poželjni su refleksivni osvrti učitelja na vlastite strategije poučavanja i načine komunikacije s učenicima kao i na rad na razvoju učinkovitijih metoda i postupaka u nastavi (Roblyer i sur., 2009).

Rezultati istraživanja (Moss i sur., 2020) pokazuje kako su učitelji tijekom nastave na daljinu bili vrlo svjesni potrebe prilagođavanja zadataka mogućnostima i ograničenjima koje nudi kućno okruženje za učenje. Ističu da su morali uzeti u obzir razne čimbenike pri postavljanju zadataka s ciljem angažiranja i motiviranja učenika, vodeći pritom računa i o mogućnosti uključivanja roditelja u zadane aktivnosti. Osim odgajati, uloga roditelja je također obrazovati dijete, ali iz različitih perspektiva, nadopunjujući ulogu učitelja u učenju učenika. Iz tih razloga mnoge obitelji kažu da ne mogu dugoročno provoditi s djecom nastavne aktivnosti (Cachón-Zagalaz i sur., 2020). Istraživanje (Tanık-Önal i Önal, 2020) pokazuje stavove roditelja u svezi učenja prirodoslovlja njihove djece kod kuće. Oni smatraju poučavanje nastavnog predmeta prirodoslovlja putem digitalnih platformi korisnim za djecu te uočavaju da se razina samopouzdanja kod djece povećala jer su se manje bojali pogriješiti u radu i lakše su shvaćali svoje nedostatke zahvaljujući individualiziranim naputcima. Pored toga, roditelji vjeruju da učenje putem digitalnih platformi pozitivno utječe na motivaciju učenika. S druge strane, navode i negativne strane takvog rada poput nedostatka korektivnih povratnih informacija, ograničenih mogućnosti izvođenja pokusa, nedostatka aktivnog sudjelovanja djece u nastavi i manjka socijalne interakcije među djecom.

Iskorištavajući mogućnosti učenja iz stvarnih iskustava, učenici bi trebali naučiti koristiti znanstvene podatke i tehnologiju kako bi osmislili rješenja za složene društvene probleme na načine koji su proporcionalni onima koje upotrebljavaju STEM stručnjaci u svom poslu (Lee i Campbell, 2020). Sintema (2020) u provedenoj studiji objašnjava da će pandemija COVID-19 negativno utjecati na STEM predmete u smislu uspjeha učenika na nacionalnim ispitima te da učitelji očekuju opadanje uspješnosti učenika u slučaju širenja pandemije. Rezultati istraživanja (Talukder i sur., 2021) pokazuju da učitelji prirodoslovlja ne dobivaju dovoljnu potporu kako bi poboljšali kvalitetu nastave prirodnih znanosti. Navode i nedostatak materijala za rad, prostora u učionici, preopterećenost nastavom i loše financiranje škola. Da bi poboljšali kvalitetu nastave prirodoslovlja, učitelji trebaju obogatiti svoje sadržajno znanje i ojačati razumijevanje nastave prirodoslovlja utemeljene na istraživanju, odnosno znanje o praktičnim aktivnostima, što u vrijeme nastave na daljinu i nije pretjerano ostvarivo. Ray i Srivastava (2020) ističu važnost suradničkih inicijativa ključnih za objedinjavanje stručnosti i resursa na nacionalnoj i globalnoj razini kako bi se prevladale poteškoće nastale uslijed pandemije COVID-19 i došlo do poboljšanja visokokvalitetnog obrazovanja.

Zaključak

Pandemija COVID-19 i fizičko zatvaranje škola uzrokovalo je promjene u obrazovanju i prelazak s učioničke na online nastavu. Novi oblik nastave donio je puno novih izazova, osobito kada je riječ o nastavnim predmetima prirodoslovnog područja. Takva nastava je u uobičajenim okolnostima uvelike usmjerena na provođenje praktičnih i istraživačkih aktivnosti gdje su učenici poticani na aktivno, suradničko i timsko učenje te zajedno s učiteljima dolaze do novih rješenja, ideja i zaključaka. Održavanje nastave na daljinu dovelo je do puno veće upotrebe digitalne tehnologije nego ranije. Pri tome se ne smije zanemariti činjenica da mnogi učenici možda nemaju odgovarajući pristup internetskoj vezi ili odgovarajuće uređaje potrebne za rad, što je jedan od mogućih uzroka njihove smanjene aktivnosti pri izvršavanju obveza. Učitelji su bili primorani prilagođavati lekcije potrebama i okolnostima učenika. Uloga učitelja se bitno izmijenila i slijedom okolnosti oni su svoja znanja i sposobnosti preusmjerili na razvoj digitalnih kompetencija potrebnih za rad na daljinu.

Možemo zaključiti kako je tijekom nastave na daljinu poželjno postavljati učenicima jednostavne praktične aktivnosti kod kuće kao i zadatke koji zahtijevaju upotrebu digitalne tehnologije poput primjene video zapisa za motiviranje učenika i njihovo intenzivnije uključivanje u rad. Temeljem provedene analize zaključujemo da postoje brojna alternativna rješenja čak i za izvođenje određenih pokusa i istraživačkih aktivnosti kod kuće, što su jedne od temeljnih odrednica kvalitetne nastave prirodoslovlja. Svakako je potrebno voditi računa o motivaciji učenika za učenjem prirodoslovlja i tražiti načine kako ju kontinuirano unaprjeđivati. Zato je ključno stvoriti kvalitetno virtualno okruženje u kojemu se ostvaruju učinkovite interakcije između učenika i učitelja. Konačno, dolazimo do zaključka kako bi nakon završetka pandemije nastava uživo u usporedbi s nastavom na daljinu bila korisnija za učenike te da bi digitalne platforme mogle poslužiti kao dopuna suvremenoj nastavi prirodoslovlja usmjerenoj na učenika.

Literatura

Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236. DOI: 10.1080/1359866X.2020.1752051

Baber, H. (2020). Determinants of Students' Perceived Learning Outcome and Satisfaction in Online Learning during the Pandemic of COVID19. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(3), 285-292.

Bognar, L., & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Bognar, B., Sablić, M., & Škugor, A. (2019). Flipped Learning and Online Discussion in Higher Education Teaching. In L. Daniela (Ed.), *Didactics of Smart Pedagogy* (pp. 371–392). Cham: Springer.

Bulić, M., & Blažević, I. (2020). The impact of online learning on student motivation in science and biology classes. *Journal of Elementary Education*, 13(1), 73-87.

Cachón-Zagalaz, J., Sánchez-Zafra, M., Sanabrias-Moreno, D., González-Valero, G., Lara-Sánchez, AJ., & Zagalaz-Sánchez, ML. (2020). Systematic Review of the Literature About the Effects of the COVID-19 Pandemic on the Lives of School Children. *Front. Psychol.* 11:569348. doi: 10.3389/fpsyg.2020.569348

Chadwick, R., & McLoughlin, E. (2020). Impact of the COVID-19 Crisis on Science Teaching and Facilitation of Practical Activities in Irish Schools. https://doi.org/10.35542/osf.io/vzufk

Cutler, M., & Shoebottom, K. (2020). Good Practical Science - making it happen. Practical science in a post-lockdown world; opportunities and challenges for secondary schools and colleges. Herts: Association for Science Education.

al Darayseh, A. S. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Modes of Teaching Science in UAE Schools. *Journal of Education and Practice*, 11(20), 110-115.

Darabi, A.A., Sikorski, E.G. & Harvey, R.B. (2006). Validated Competencies for Distance Teaching. *Distance Education*, 27(1), 105-122. DOI: 10.1080/01587910600654809

Fackler, A. K., & Sexton, C. M. (2020). Science Teacher Education in the Time of COVID-19: A Document Analysis. Electronic J*ournal for Research in Science & Mathematics Education,* 24(3), 5-14.

Fairlie, R., & Loyalka, P. (2020). Schooling and Covid-19: lessons from recent research on EdTech. *npj Science of Learning* 5(13).

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks*. Seville: JRC-IPTS. Preuzeto 28.2.2021. s http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf

Fishbane, L., & Tomer, A. (2020). As classes move online during COVID-19, what are disconnected students to do? Brookings. Preuzeto 1.3.2021. s https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/2020/03/20/as-classes-move-online-during-covid-19-what-are-disconnected-students-to-do/

Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as COVID- 19 takes hold. *Nature* 58, 295–296.

Jukić, R., & Mirosavljević, A. (2019). Kakovostno poučevanje na področju naravoslovja. *Pedagoška obzorja*, 34 (3-4), 49-66.

Kasiyah, Sadita, L., Santoso, H. B., Soeradijono, S. H., & Suhartanto, H. (2017). Assessing students' e-learning competencies in online learning environment. *2017 International Conference on Advanced Computer Science and Information Systems (ICACSIS)*. doi:10.1109/icacsis.2017.8355079

Kučina Softić, S. (2020). *Digitalne kompetencije nastavnika za primjenu e-učenja u visokom obrazovanju. (Doktorska disertacija)*. Zagreb: Filozofski fakultet.

Lee, O., & Campbell, T. (2020). What Science and STEM Teachers Can Learn from COVID-19: Harnessing Data Science and Computer Science through the Convergence of Multiple STEM Subjects. *Journal of Science Teacher Education*. DOI: 10.1080/1046560X.2020.1814980

Lynch, S. J., Burton, E. P. & Ford, M. (2015). Building STEM Opportunities for All. *Educational Leadership*, 72 (4), 54-60.

Millar, R. (2004). The role of practical work in the teaching and learning of science. Paper presented at the the Meeting of High School Science Laboratories: Role and Vision, Washington, DC. University of York (Department of educational studies), October, 2004.

Mirosavljević, A., & Bognar, B. (2019). Značajke učinkovitog stručnog usavršavanja učitelja prirodoslovne grupe predmeta: Sustavni pregled literature. *Metodički ogledi*, 26(2), 147-177. https://doi.org/10.21464/mo.26.2.10

Moss, G., Allen, R., Bradbury, A., Duncan, S., Harmey, S. & Levy, R. (2020). Primary Teachers' Experience of the COVID-19 Lockdown–Eight Key Messages for Policymakers going Forward. London: UCL Institute of Education.

Sablić, M., Klasnić, I., & Škugor, A. (2020). Učitelj u izolaciji: izazovi novog normalnog. Školovanje kod kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19. U Strugar, V.; Kolak, A.; Markić, I. (ur.). Zagreb: HAZU, HPD, ELEMENT, str. 87-107.

Schneider, S. L., & Council, M. L. (2020). Distance learning in the era of COVID-19. Arch Dermatol Res. 1–2. doi: 10.1007/s00403-020-02088-9

Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. E*URASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7). https://doi.org/10.29333/ejmste/7893

Soares, B. C., Castelhano de Campos, M. E., Thomaz, J. R., Da Cruz Pereira, G., & Roehrs, R. (2016). The Importance of Experimentation in The Teaching of Sciences to Elementary School. *Revista Monografias Ambientais – REMOA*, 15 (2), 1–17.

Sutarto S., Sari, D.P., & Fathurrochman, I. (2020). Teacher strategies in online learning to increase students' interest in learning during COVID-19 pandemic. *Jurnal Konseling dan Pendidikan*, 8(3), 129-137. DOI: https://doi.org/10.29210/147800

Ray, S., & Srivastava, S. (2020). Virtualization of science education: a lesson from the COVID-19 pandemic. Journal of Proteins and Proteomics, 11, 77–80. https://doi.org/10.1007/s42485-020-00038-7

Reiss, M. J. (2020). Science Education in the Light of COVID-19: The Contribution of History, Philosophy and Sociology of Science. *Science & Education*, 29, 1079–1092. https://doi.org/10.1007/s11191-020-00143-5

Roblyer, M. D., Porter, M., Bielefeldt, T. & Donaldson, M. B. (2009). "Teaching Online Made Me a Better Teacher": Studying the Impact of Virtual Course Experiences on Teachers' Face-to-Face Practice. Journal of Computing in Teacher Education, 25(4), 121-126.

Roddy, C., Amiet, D.L., Chung, J., Holt, C., Shaw, L., McKenzie, S., Garivaldis, F., Lodge, J.M. & Mundy, M.E. (2017). Applying Best Practice Online Learning, Teaching, and Support to Intensive Online Environments: An Integrative Review. *Front. Educ*, 2(59). doi: 10.3389/feduc.2017.00059

Talukder, Md. M. R., Green, C., & Mamun-ur-Rashid, Md. (2021). Primary science teaching in Bangladesh: A critical analysis of the role of the DPEd program to improve the quality of learning in science teaching. *Heliyon*, 7 e06050. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06050

Tang, T., Abuhmaid, A. M., Olaimat, M., Oudat, D. M., Aldhaeebi, M., & Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. *Interactive Learning Environments*. DOI: 10.1080/10494820.2020.1817761

Tanık-Önal, N. & Önal, N. (2020). Teaching science through distance education during the Covid-19 pandemic. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1898-1911. http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1088

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404.

Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communications*, 10(1), 2. https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179

Williams-Rossi, D. (2009). *The influence of the Inquiry Institute on elementary teachers' perceptions of inquiry learning in the science classroom. (Doktorska disertacija)*. Denton, Texas: University of North Texas.

Wu, S. C., Pearce, E., & Price, C. J. (2020). Creating Virtual Engagement for Preservice Teachers in a Science Methods Course in Response to the COVID-19 Pandemic. *Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 24(3), 38-44.

Yildirim, H., & Sensoy, O. (2018). The Effect of Science Teaching Enriched With Technological Applications on the Science Achievements of 7th Grade Students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 53-68.

Zulirfan, Z., Yennita, Y., & Rahmad, M. (2020). STEM at Home: Provide Scientific Activities for Students during the Covid-19 Pandemic. *Journal of Physics: Conference Series*, 1655 012068. doi:10.1088/1742-6596/1655/1/012068

Science teaching during the COVID-19 pandemic

Abstract

Education is key to the future development of each country and the system as a whole. In the context of the global social changes caused by the COVID-19 pandemic, there have been a number of changes and challenges in the education system. Teachers have gone through and still are going through particularly uncertain times in terms of their professional life and work. This was especially reflected in the way of teaching science, which otherwise involves performing practical and research activities with a lot of interactive work, which was difficult to implement in the online version of teaching. This study highlights the advantages and disadvantages of online science teaching during the time of school closures and the features of distance learning and teaching of science. Furthermore, it analyzes the ways in which the new circumstances have affected students, teachers and the natural sciences in general, and makes possible suggestions for more effective science teaching during online classes and after the end of the pandemic.

***Keywords**: digital platforms; pandemic COVID-19; science teaching; student; teacher*

Učinkovite interakcije u online zajednici učenja[1]

Ana Mirosavljević

Sažetak

U težnji za djelotvornim pristupom profesionalnom razvoju online zajednice učenja stvaraju mogućnosti učenja za učitelje, presudnog za njihov kontinuirani razvoj i poboljšanje ishoda učenja učenika. Učinkovitost online zajednica profesionalnog učenja značajno ovisi o opsegu i motivaciji učenja učitelja. Ubrzani razvoj tehnologije je promijenio način rada i komuniciranja ljudi u mnogim segmentima društva. Digitalna transformacija obrazovanja dodatno je pospješena krizom uzrokovanom pandemijom COVID-19. Slijedom toga, interakcija i suradnja učitelja, osobito ona u online zajednicama učenja je poprimila druge oblike. Primat su preuzeli digitalni alati kao što su videokonferencije, chatovi, forumi za raspravu, društvene mreže, e-pošte, itd. Putem njih učitelji ostvaruju međusobnu suradnju koja dovodi do razmjene ideja, rješavanja problema, kritičkog osvrta i unaprjeđivanja nastavne prakse. Važnost takvih zajednica je i u tome što omogućavaju suradnju koju inače otežavaju geografske ili institucionalne barijere.

Ključne riječi:
komunikacija; online učenje; suradnja; učitelj; zajednica profesionalnog učenja

Uvod

Pandemija COVID-19 je na globalnoj razini izazvala ozbiljne poteškoće poput fizičkog zatvaranja tvrtki, škola i drugih ustanova, usmjeravajući sve institucije ka prelasku na mrežne platforme. Kao važan dio kontinuiranog profesionalnog razvoja učitelja, kojeg nije zaustavilo čak ni potpuno zatvaranje (eng. lockdown) afirmiraju se online profesionalne zajednice učenja. U razdoblju rada na daljinu online profesionalne zajednice učenja se pojavljuju kao rješenje ovog problema nudeći digitalne platforme za učitelje pojedinog nastavnog predmeta iz različitih mjesta koji bi inače imali poteškoća pri okupljanju u grupi. Dugoročno gledano, one su održivo rješenje i premda će možda trebati godine kako bi se vidjeli rezultati rada u takvim zajednicama, korist će osjetiti i učenici i učitelji (Battersby i Verdi, 2015).

Bognar (2016) zajednicu učenja definira kao grupu dobrovoljno udruženih osoba koje u razdoblju od nekoliko mjeseci do nekoliko godina komuniciraju svoje vrijednosti, stvaraju zajedničku viziju, surađuju s ciljem unaprjeđivanja nastavne prakse i osobnog učenja te kritički promišljaju o svom djelovanju. Thoma, Hutchison, Johnson, Johnson i Stromer (2017) nalaze da učinkovite profesionalne zajednice učenja karakterizira pet zajedničkih značajki: zajednički interesi i stavovi; refleksije o nastavnoj praksi; sudjelovanje u refleksivnim raspravama; pružanje povratnih informacija jedni drugima i; usmjerenost na učenje učenika. Osim što online zajednice učenja osiguravaju učiteljima lakši pristup i fleksibilnost te kombinaciju rada i obrazovanja,

1 Ovaj rad financirala je Hrvatska zaklada za znanost projektom IP-2018-01-8363.

potiču pristup usmjeren na učenika i nove načine interakcije s učiteljima u izoliranim područjima. Omogućuju razvoj vještina, povećanu produktivnost i razvoj nove kulture učenja i razmjenu informacija, kreativnosti i dijaloga (Salazar, Aguirre-Muñoz, Fox i Nuanez-Lucas, 2010).

Analizom literature Blitz (2013) nalazi niz prednosti online profesionalnih zajednica učenja. Između ostalih, one pružaju više fleksibilnosti, vremena i prostora učiteljima za učenje i suradnju te smanjuju financijske troškove. Nadalje, stvaraju bolje mogućnosti za ispunjavanje osobnih ciljeva učenja jer sudionici imaju više slobode za uže povezivanje s članovima koji dijele iste interese, omogućavaju intenzivnije interakcije među učiteljima jer veličina grupe nije ograničena, pružaju svakodnevne smjernice učiteljima u primjeni novih kurikuluma kao i profesionalno mentorstvo učiteljima početnicima. Učitelji smatraju da bi online profesionalne zajednice učenja postale učinkovite primjerenom potporom u školi, omogućavanjem vremena i prilika za implementiranje novih ideja u praksi, usavršavanjem u specifičnim temama, pristupom raznim izvorima učenja i aktivnim sudjelovanjem optimalnog broja sudionika, što potiče konstruktivne rasprave među njima (Herbert, Campbell i Loong, 2016).

Značajke online profesionalne zajednice učenja

Internet je svakako jedan od alata kojeg se može upotrijebiti za poučavanje, komunikaciju i suradnju sudionika programa profesionalnog učenja ukoliko se vrijeme i udaljenost pokažu čimbenicima ograničenja. E-učenje je općenito prihvaćeno, ne samo kao popularna alternativa tradicionalnom obrazovanju, već i kao alat za reorganizaciju formalnog i informalnog obrazovanja te osobnog i cjeloživotnog učenja (Tsiotakis i Jimoyiannis, 2016). Online okruženje omogućuje učiteljima pravovremeni i sveobuhvatan pristup i razmjenu znanja kao i samorefleksije o učenju i nastavnim praksama od okruženja licem u lice (Blitz, 2013). Online okruženja kojima je cilj predstaviti probleme iz stvarnog svijeta omogućavaju učiteljima restrukturirati svoja razmišljanja o prirodi znanja i posljedično razmotriti mogućnosti promjene svoje nastavne prakse (van Oostveen i Desjardins, 2019).

Elementi zajednice koja uči, poput zajedničkih vrijednosti i vizije su bitni za timove kako bi učinkovito razmjenjivali iskustva ili sintetizirali ideje (Sjoer i Meirink, 2016). Dakle, njihova primarna svrha je promicanje suradnje među učiteljima stvaranjem profesionalne kulture, podržavajućih odnosa i uvjeta potrebnih za postizanje učinkovitog pristupa u radu s učenicima. A jedne od glavnih značajki su im dobrovoljnost i aktivnost učitelja sudionika (Battersby i Verdi, 2015). Online profesionalne zajednice učenja vrednuju doprinose svakog člana unatoč njegovom profesionalnom statusu, spolu i razlikama u društvenom položaju. S obzirom da pružaju "ravnopravnije" okruženje, svaki član ima jednako pravo i priliku stvarati nova znanja kroz suradnju i komunikaciju s drugima (Sari, 2012). Spencer (2016) drži da učinkovite profesionalne zajednice učenja ne smiju podrazumijevati rutinsko okupljanje kolega u određeno vrijeme. U idealnom slučaju, članovi zajednica se trebaju sastajati najmanje jednom tjedno kako se profesionalni razgovori ne bi sveli na organizacijska pitanja. Zato autor preporučuje organizacijske strukture koje škole trebaju provoditi ne bi li se vrijeme suradnje maksimiziralo.

Proces integracije informacijsko komunikacijskih tehnologija (IKT) u svakodnevni život ljudi dodatno je ubrzan krizom koju je izazvala pandemija COVID-19. IKT koje su iz temelja promijenile način na koji ljudi rade, komuniciraju te pristupaju podacima i obrazovanju mijenjaju i filtriraju način na koji se informacije dijele i generira znanje (Tsiotakis i Jimoyiannis, 2016).

Rezultati studije (Maher i sur., 2013) pokazuju da dobro osmišljena online platforma kroz zajednicu učenja potencijalno može pružiti prostor učiteljima za integriranje IKT sredstava u vlastitu nastavnu praksu.

Istraživanje koje provode Carpenter i Munshower (2020) pokazuju da su online profesionalne zajednice učenja učinkovit model za poboljšanje učiteljske prakse, stvaranje profesionalnih prijateljstava, unaprjeđenje učenja temeljem video refleksije te izbor i primjenu tehnologije u planiranju nastavnih jedinica. Bognar (2009) naglašava važnost širenja inovativnih ideja i kvalitetne prakse unutar zajednica učenja koje je moguće stvarati na lokalnoj i međunarodnoj razini. U tom smislu navodi da je profesionalnu kulturu pogodnu za ostvarivanje suštinskih promjena moguće ostvariti na školskoj razini, ali i u suradnji s kolegama u inozemstvu, u okviru kojih će se učitelji osposobljavati za stručne rasprave i kritičko promišljanje svoje prakse. Pri tome je potrebno osigurati primjenu suvremenih IKT sredstava.

Budući da profesionalne zajednice učitelja karakterizira suradničko učenje, učenje u takvoj zajednici smatra se društvenim procesom. Članovi zajednice kroz suradnju jačaju međusobne odnose te djeluju zajedno kako bi riješili probleme i uključili se u razmjenu ideja s ciljem konstruiranja novog znanja (Tang i Lam, 2014). Osiguravajući okruženje koje karakteriziraju međusobno povjerenje, poštovanje i usmjerenost na poboljšanje učenja učenika, zajednice online učenja podupiru suradnju među učiteljima u skupini, kritičko promišljanje, autentično učenje, razmjenu dobre prakse i razumijevanje naučenog. Omogućuju učiteljima da u svojoj svakodnevnoj nastavnoj praksi primjenjuju ono što uče (Holmes, 2013).

Virtualna okruženja za sastanke pružaju učiteljima platformu za suradnju, što omogućava učiteljima sličnih disciplina ukloniti geografske prepreke koje uzrokuju njihovu izoliranost (Carpenter i Munshower, 2020). Izolaciji učitelja je pridonijela i cjelokupna situacija nastala uslijed pandemije COVID-19. Razvojem IKT infrastrukture u školama online okruženje se može koristiti u značajnoj mjeri i na različite načine za potporu profesionalnog razvoja učitelja (Zhang, Liu i Wang, 2017). Videokonferencija nudi alternativu stručnom usavršavanju uživo koje zahtijeva putovanje na udaljeno mjesto te istovremeno pruža praktične mogućnosti učenja u profesionalnom okruženju (McConnell, Parker, Eberhardt, Koehler i Lundeberg, 2013).

Iako različite tehnologije društvenih mreža nude nove kanale za širenje informacija i razmjenu znanja, istraživanje koje provode Lemay i Doleck (2020) ne ukazuje na spontani razvoj online zajednica za učenje. Upravo zato što se ne stvaraju spontano, informativne ili poučne razmjene razgovora treba podržavati. U literaturi možemo pronaći brojne pokazatelje sve većeg interesa učitelja za sudjelovanjem u zajednicama učenja putem društvenih mreža (npr. Twittera) s ciljem unaprjeđenja profesionalnog razvoja i učenja učitelja. Rezultati istraživanja (Xing i Gao, 2018) ukazuju na to da Twitter igra važnu ulogu u angažiranju učitelja u informalnom, pravovremenom profesionalnom učenju te da učitelji mogu obogatiti svoje obrazovanje sudjelovanjem u online zajednicama profesionalnog učenja, što ima značajne implikacije za razvoj online zajednica za profesionalno učenje.

Iako se upotreba društvenih medija za profesionalni razvoj prvenstveno usmjerila na informalno učenje u nestrukturiranim oblicima, Bedford (2019) utvrđuje da se primjena strukturirane platforme društvenih medija pokazala kao poticajno okruženje za učenje učitelja u online profesionalnim zajednicama jer je rezultirala razvojem profesionalnih mreža i vještina poput suradnje i samopouzdanja. Interakcija i angažman među sudionicima potvrdili su se

važnim aspektom zajednice. Kolegijalne rasprave su omogućile iskustva i razvoj vještina razmjenom nastavnih strategija. Osim toga, rezultati pokazuju da su fleksibilne mogućnosti u virtualnom okruženju dovele do sličnih ishoda kao u tradicionalnim profesionalnim zajednicama učenja. Shodno tomu, rezultati istraživanja (Carpenter i Munshower, 2020) pokazuju da su online profesionalne zajednice učenja bile podjednako učinkovite učiteljima kao i one koje se održavaju uživo. Nastavno na to, Matzat (2013) nalazi kako se kombinacija virtualne i stvarne interakcije među članovima online zajednica pokazala korisnom za sve učitelje s obzirom na njihov angažman u zajednici.

Herbert i sur. (2016) nalaze da jednostavnost upotrebe softvera, dizajn okruženja za učenje i dostupna povezanost doprinose online okruženju i određuju njegovu učinkovitost. Zaključuju da online materijali za učenje trebaju biti lako dostupni učiteljima i biti više utemeljeni na praksi, a manje na teoriji. Osim toga, ističu važnost ljudskog faktora. Samo kompetentni voditelji mogu pružiti kvalitetnu interakciju virtualnim putem u stvarnom vremenu. Alzayed i Alabdulkareem (2020) također naglašavaju ulogu voditelja u koordiniranju rasprava i usmjeravanju sudionika pri refleksijama. Voditelj treba poticati učitelje na planiranje, provedbu i refleksivni dijalog o nastavnim praksama i učenju učenika. Slično tomu, Chauraya i Brodie (2018) tvrde kako voditelj ili kritički prijatelj ima važnu ulogu jer podržava učenje učitelja inicirajući kritički osvrt na probleme, iznoseći pretpostavke, istražujući dokaze, potičući dublje razmišljanje i koordinirajući raspravama. Bognar (2017) drži da učitelji sudjelujući u raspravama o svojoj nastavi u okviru zajednica učenja ili na online forumu mogu i trebaju preuzeti ulogu kritičkih prijatelja koji pomažu jedni drugima uočiti nesklad između polaznih vrijednosti i postavljenih ciljeva kao i trenutne nastavne prakse.

Rezultati studije (Zhang i Liu, 2019) pokazuju kako će se učitelji vjerojatnije baviti online aktivnostima učenja ako vjeruju da je zadatak važan za njihovu nastavnu praksu i profesionalni razvoj. Što vrjednijima učitelji doživljavaju zadatke u online profesionalnim zajednicama učenja, to će njihov interes i entuzijazam za učenje biti veći te će u njega uložiti više vremena i energije. Suprotno tome, ako su učitelji uvjereni da zadaci online učenja imaju malu vrijednost za njihov profesionalni razvoj, stupanj njihove motivacije za učenje i aktivnosti je nizak. Kako bi se poboljšala razina angažmana učitelja, autori predlažu da takvi zadaci budu usko povezani sa stvarnim potrebama učitelja. Učitelji više vole primjere koji odgovaraju njihovim potrebama i koje mogu primijeniti u svojoj nastavi (Alzayed i Alabdulkareem, 2020).

Tsiotakis i Jimoyiannis (2014) navode da zadnjih nekoliko godina koncepcija profesionalnih zajednica učenja pobuđuje sve veći interes među sveučilišnim profesorima, kreatorima politike i učiteljima kao alternativa izoliranom načinu rada i tradicionalnim pristupima profesionalnom razvoju učitelja.

Kakve interakcije u online zajednicama učenja su učinkovite?

Općenito se razgovor smatra pokretačkom snagom učenja jer omogućava učiteljima aktivno uključivanje u kognitivne aktivnosti poput propitivanja, tumačenja, razrade ili povezivanja informacija s prethodnim znanjem. Komunicirajući s drugima, pojedinci pregovaraju o različitim perspektivama, modificiraju svoja tumačenja kao odgovor na tuđe perspektive i na taj način

poboljšavaju svoje razumijevanje okoline (Xing i Gao, 2018). Rezultati istraživanja (Chauraya i Brodie, 2018) pokazuju da su razgovori u profesionalnim zajednicama učenja prilika učiteljima za razvijanje znanja potrebnog za poučavanje. Ključna je intervencija voditelja koji inicira promišljanja učitelja o vlastitom razumijevanju i potiče na suradnju s drugima što dovodi do novih razumijevanja značajnih za stvaranje mogućnosti učenja u zajednicama profesionalnog učenja. Komunikacija i suradnja članova zajednice učenja, naročito u današnje doba najjednostavnije se može ostvariti posredstvom interneta, odnosno primjenom suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije (Bognar, 2016).

Kako bi se suzbio brzi prijenos COVID-19, škole su prebacile nastavne aktivnosti na digitalne platforme za online učenje, a time i učitelji svoje daljnje obrazovanje, uključujući i ono u okviru profesionalnih zajednica učenja**.** Salazar i sur. (2010) tvrde da se online zajednice profesionalnog učenja mogu i trebaju koristiti u obrazovanju učitelja kako bi potaknule razmišljanje o važnim pitanjima, kolektivno istraživanje i kritičko promišljanje putem online interakcija s drugim stručnjacima. Takvi čimbenici pružaju učiteljima priliku proširivati suradničke odnose s drugima izvan učionice i daje im osjećaj zajedništva kad se suočavaju s izazovima. Istraživanje koje provodi (Zhang i sur., 2017) potvrđuje da korištenje online zajednice profesionalnog učenja u programima obrazovanja učitelja povećava njihovu profesionalnu komunikaciju o nastavnim praksama. Učitelji su kroz refleksivnu podršku dobili priliku razmisliti o svojoj učiteljskoj praksi i poboljšati načine izvođenja nastave. Pritom se važnom pokazala emocionalna podrška koju su učitelji dobivali od kolega jer je ona doprinijela ozračju povjerenja i poštovanja te su učitelji bili spremni usvojiti prijedloge drugih. Da im zajednice mogu pružiti potrebnu emocionalnu i stručnu podršku tijekom procesa promjena u svojoj nastavnoj praksi, slaže se i Bognar (2009).

Rezultati istraživanja (Tsiotakis i Jimoyiannis, 2016) pokazuju da aktivnosti zajednice učenja poput međusobnog dijaloga i interakcije, razmjene ideja, iskustava i nastavnog materijala predstavljaju ključne čimbenike za kvalitetno djelovanje zajednice. Nadalje, rezultati sugeriraju da koordinatori trebaju razviti učinkovite mehanizme i poticati organizacijsku uspješnost kreiranjem radnih strategija, kolektivnog djelovanja, samoregulacije i međuljudskih odnosa koji doprinose povezanosti među članovima. Međutim, rezultati druge studije (Mintz, 2017) pokazuju da takva suradnja ne dovodi samo do novih materijala i izvora učenja, već i do novih znanja i ideja koje inače ne bi postojale bez suradnje. Konkretnije, suradnja se pokazala najkorisnijim aspektom online profesionalnih zajednica učenja unutar kojih je nužno poticati razvoj samopouzdanja kod učitelja kako bi se oni osjećali ugodno dijeleći i objavljujući materijale te raspravljajući o predloženim temama.

Studija (Alzayed i Alabdulkareem, 2020) ukazuje na to da dijalog zasnovan na poštovanju i bliskim odnosima s kolegama potiče sigurne i otvorene rasprave. Učenje učitelja je učinkovitije kada oni raspravljaju o svojim praksama i učenju učenika redovitim refleksivnim dijalogom. Autori nalaze društveno okruženje, odnosno osjećaje sloge i povjerenja među sudionicima tijekom rasprava neophodnima za suradnički rad. Drugim riječima, kontinuirani dijalog i usmjerenost zajedničkom cilju njeguju odnose između članova tima i pružaju emocionalnu podršku koja je učiteljima potrebna za aktivno sudjelovanje u procesu učenja.

Dinamične interakcije u online zajednici uključuju različite digitalne alate za razmjenu sadržaja (spremište datoteka, blog, wiki, itd.) i različite komunikacijske alate (razmjena poruka, chat, forum za raspravu, videokonferencije, itd.) (Tsiotakis i Jimoyiannis, 2014). Sari (2012) opisuje kako se online komunikacija može provesti korištenjem sinkroniziranih metoda kao što su

čavrljanje uživo i videokonferencija ili asinkroniziranih metoda poput foruma za raspravu, wikija i mailing lista. Iako svaki digitalni alat ima svojih prednosti i nedostataka, svi pružaju učiteljima prostor za razvijanje ideja, pitanja te poticanje razmišljanja višeg reda u okruženju koje nadilazi geografska, financijska i sociokulturna ograničenja. Integracija sinkronizirane i asinkronizirane komunikacije učiteljima pruža veće mogućnosti učenja te otvoreniji način razmjene poruka, što može olakšati tijek rasprave i omogućiti im dostupnu pomoć kada je to potrebno. Unapređenjem IKT-a različite web stranice društvenih mreža i mobilni alati za interakciju mogu biti od pomoći u promicanju aktivne interakcije (Tang i Lam, 2014). Istraživanje koje provodi Hou (2015) pokazuje da je aktivna online interakcija učitelja bila uzrok i posljedica njihova osjećaja zajedništva i zajedničke želje za napredovanjem. Tijekom interakcije učitelji su postali odgovorniji i proaktivniji u raspravama. Budući da je osjećaj ugode podržavao dobrovoljno sudjelovanje i produbljivanje razumijevanja sudionika, takvi čimbenici su postali ključni za razvoj profesionalne zajednice učenja.

Rezultati studije (McConnell i sur., 2013) podupiru daljnju upotrebu videokonferencija kao učinkovitog alata u profesionalnom učenju. Iako učitelji preferiraju sastanke uživo, smatraju ih jednako važnima kao i virtualne sastanke pri ostvarivanju interakcija u profesionalnim zajednicama učenja, naročito pri geografskim ili vremenskim preprekama. To se pokazalo dodatnim problemom za učitelje iz ruralnih područja, osobito zato što susreti u profesionalnim zajednicama učenja podrazumijevaju sudjelovanje učitelja u praktičnim aktivnostima, s pristupom relevantnim materijalima i raspravom uživo (Herbert i sur., 2016).

Temeljem provedenog istraživanja Sjoer i Meirink (2016) zaključuju o potrebi razmjene iskustava ili sinteziranja ideja među članovima zajednice učenja, što stvara ozračje entuzijazma te osjećaja zajedništva i ponosa onime što rade. Nadalje, ukazuju i na važnost postavljanja pitanja jedni drugima, kritičkog osvrt na međusoban rad, što predstavlja izazov za većinu učitelja te poštivanja međusobnih ideja i mišljenja. Rezultati impliciraju da srž djelovanja zajednica učenja ne bi trebao biti samo sadržaj, već i način suradnje s kolegama. Blitzova studija (2013) izvještava o sastancima male skupine učitelja koji se sastaju najmanje jedan sat tjedno kako bi razgovarali o načinima poboljšanja nastave i učenja učenika. Učitelji obično koriste forum za izradu planova nastavnih jedinica, učeničke ispite, praćenje napretka učenika, procjenu učinkovitosti nastave i utvrđivanje potreba za profesionalnim učenjem. Bez obzira na online suradnju, učitelji razvijaju osjećaj zajedništva, poboljšavaju svoje stručno i metodičko znanje te izmjenjuju iskustva iz prakse.

Rezultati istraživanja (Göktürk Sağlam i Dikilitaş, 2020) ukazuju na utjecaj online profesionalnih zajednica na zadovoljstvo učitelja učenjem, a time i na njihovu pozitivnu percepciju čimbenika koji čine tu zajednicu. Nastavno na njih, Tang i Lam (2014) temeljem provedenog istraživanja zaključuju da učitelji prepoznaju korist od sudjelovanja u online profesionalnim zajednicama učitelja i ostvarivanje ciljeva učenja. Navode da su dobili praktične savjete, povratne informacije i emocionalnu podršku od kolega i mentora. Postali su kohezivniji kao članovi zajednice u kojoj su razvijali svoja uvjerenja i oblikovali svoj identitet učitelja. Aktivno sudjelovanje i visokokvalitetne interakcije koje podrazumijevaju suradničke elemente, zajedno s podrškom članova online zajednice su činili proces učenja smislenijim. Povratne informacije koje na taj način dobivaju teško mogu ostvariti tijekom usputnih i površnih komunikacija s kolegama u školi (Bognar, 2009). Rezultati druge studije (Tsiotakis i Jimoyiannis, 2014) također potvrđuju da većina učitelja uočava pojačan interes i aktivnu uključenost u aktivnosti zajednice (objavljivanje tekstova, podržavanje tema dijaloga i rasprava, razmjena ideja, nastavnih sadržaja i materijala, zajedničko stvaranje nastavnog materijala, itd.). Angažman i interakcije učitelja bili su pokazatelji

poboljšane motivacije učitelja da nastave s nastavnim aktivnostima kao i podupiranja suradnje i unaprjeđenja zajednice učenja među sudionicima.

Van Oostveen i Desjardins (2019) opisuju funkcionalnost učenja utemeljenog na istraživanju u online zajednici učitelja, važnog za profesionalni razvoj učitelja. Učiteljima koji se suočavaju s novim izazovima pružena je podrška unutar zajednice prilikom izvršavanja zadataka u suradnji s drugim učiteljima i raspravljanja o video zapisima. Raspravljajući s drugima oni sudjeluju u učenju temeljenom na problemima nastojeći utvrditi odnos novonastalog znanja prema svojoj nastavnoj praksi. Nakon primjene ideja proizašlih iz online okruženja učitelji ponovno u online zajednici razmjenjuju svoja iskustva iz prakse uz kritičke osvrte. Rezultati istraživanja (Alzayed i Alabdulkareem, 2020) pokazuju da refleksivna praksa značajno može poboljšati učenje učitelja i stvoriti učinkovitije profesionalne zajednice učenja. Jačanje društvene kohezije, razumijevanje svrhe refleksivne prakse i razvijanje osjećaja autonomije potaknuli su učitelje da iznesu svoje probleme i prepoznaju nedostatke u svojoj praksi.

Spencer (2016) smatra kako bi se i uprava škole trebala priključiti zajednicama, ali u suradničkoj ulozi, ne nadzornoj. Drugim riječima, samo zajedničkim inicijativama koje zahtijevaju strpljenje kolegijalni rad može postići značajne rezultate u unaprjeđenju nastavne prakse i poboljšanju učenja učenika. Dakle, zajednice učenja trebaju težiti nastavnim praksama koje će učinkovito odgovarati na individualne potrebe učenika.

Zaključak

Poučavanje i učenje na daljinu uključuje učitelje i učenike iz različitih mjesta koji pristupaju istoj online platformi za poučavanje i učenje. To se osobito korisnim pokazalo u današnje vrijeme kada se u mnogim školama nastava održava online ili kombiniranim modelom. Pandemija COVID-19 posljedično je utjecala na sve segmente društva ne isključujući ni odgojno-obrazovni sustav. U takvim okolnostima proces profesionalnog razvoja učitelja se možda usporio, ali ne i zaustavio. Kao alternativno rješenje za profesionalni napredak i rad na sebi učiteljima se nude online profesionalne zajednice učenja. One pružaju mogućnosti za suradnju i interakciju učitelja na različitim i udaljenim lokacijama, uz minimalna ulaganja, izbjegavajući uobičajene troškove mobilnosti.

Online profesionalna zajednica učenja kontinuirano se razvija zahvaljujući ubrzanom napretku IKT-a koji omogućavaju digitalne platforme u kojima učitelji mogu komunicirati te slobodno i neograničeno dijeliti nastavne sadržaje i materijale. Pored toga, u njima se učitelji okupljaju kako bi razmjenjivali ideje i znanja, postavljali pitanja jedni drugima, rješavali probleme, razvijali radne strategije i unaprjeđivali svoj rad. Upravo interakcija, suradnja i aktivnost učitelja smatraju se važnim odrednicama zajednice učenja. Kao takve, stvaraju ozračje povjerenja, poštovanja i emocionalne potpore, što se pozitivno odražava i na poboljšanje učenja učenika. Najjednostavniji i najčešći načini komuniciranja se odvijaju putem različitih digitalnih i komunikacijskih alata poput videokonferencija, chatova uživo, foruma za raspravu, e-pošte, itd. Osim što teže profesionalnom razvoju učitelja koji je usmjeren na refleksivnu praksu kroz interakciju učitelja s drugim kolegama i usmjeren na poboljšanje njihove nastavne prakse, online profesionalne zajednice učenja trebaju biti relevantne za profesionalno učenje učitelja.

Literatura

Allen, D. (2013). Reconstructing professional learning community as collective creation. Improving Schools, 16(3), 191–208. https://doi.org/10.1177/1365480213501056

Alzayed, Z. A., & Alabdulkareem, R. H. (2020). Enhancing cognitive presence in teachers' professional learning communities via reflective practice. Journal of Education for Teaching, https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1842134

Battersby, S. L., & Verdi, B. (2015). The Culture of Professional Learning Communities and Connections to Improve Teacher Efficacy and Support Student Learning. Arts Education Policy Review, 116(1), 22-29. http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2015.970096

Bedford, L. (2019). Using Social Media as a Platform for a Virtual Professional Learning Community. Online Learning Journal, 23(3), 120-136.

Blitz, C. L. (2013). Can online learning communities achieve the goals of traditional professional learning communities? What the literature says. REL 2013–003. Washington, DC: U.S.

Bognar, B. (2009). Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja. Odgojne znanosti, 11(2), 147-162.

Bognar, B. (2016). Teorijska polazišta e-učenja. Croatian Journal of Education, 18(1), 225-256.

Bognar, B. (2017). Ususret promjenama odgojno-obrazovnog sustava. Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, 11, 143-166. http://doi.org/10.21857/ypn4oc82o9

Carpenter, D., & Munshower, P. (2020). Broadening Borders to Build Better Schools: Virtual Professional Learning Communities. International Journal of Educational Management, 34(2), 296-314.

Chauraya, M., & Brodie, K. (2018). Conversations in a professional learning community: An analysis of teacher learning opportunities in mathematics. Pythagoras, 39(1), a363. https://doi.org/10.4102/pythagoras.v39i1.363

Göktürk Saglam, A. L., & Dikilitas, K. (2020). Evaluating an Online Professional Learning Community as a Context for Professional Development in Classroom-based Research. The Electronic Journal for English as a Second Language, 24(3).

Herbert, S., Campbell, C., & Loong, E. (2016). Online professional learning for rural teachers of mathematics and science. Australasian Journal of Educational Technology, 32(2). https://doi.org/10.14742/ajet.2159

Holmes, B. (2013). School Teachers' Continuous Professional Development in an Online Learning Community: lessons from a case study of an eTwinning Learning Event. European Journal of Education, 48(1), 97-112.

Hou, H. (2015). What makes an online community of practice work? A situated study of Chinese student teachers' perceptions of online professional learning. Teaching and Teacher Education, 46, 6-16. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.005

Lemay, D. J., & Doleck, T. (2020). Online Learning Communities in the COVID-19 Pandemic: Social Learning Network Analysis of Twitter During the Shutdown. International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education, 2(1), 85-100.

Maher, D., Sanber, S., Cameron, L., Keys, P., & Vallance, R. (2013). An online professional network to support teachers' information and communication technology development. 30th Annual conference on Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, ASCILITE 2013, 526-530.

Matzat, U. (2013). Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison. Computers & Education, 60(1), 40–51.

McConnell, T. J., Parker, J. M., Eberhardt, J., Koehler, M. J., & Lundeberg, M. A. (2013). Virtual Professional Learning Communities: Teachers' Perceptions of Virtual versus Face-to-Face Professional Development. Journal of Science Education and Technology, 22(3), 267-277.

Mintz, C. A. (2017). The Effects Of Implementing An Online Professional Learning Community For Teachers Of Gifted And Talented Courses: An Action Research Study. (Doctoral dissertation). Preuzeto 12.3.2021. s https://scholarcommons.sc.edu/etd/4453

Moss, G., Allen, R., Bradbury, A., Duncan, S., Harmey, S., & Levy, R. (2020). Primary teachers' experience of the COVID-19 lockdown – Eight key messages for policymakers going forward. UCL Institute of Education: London, UK.

Salazar, D., Aguirre-Muñoz, Z., Fox, K., & Nuanez-Lucas, L. (2010). On-line Professional Learning Communities: Increasing Teacher Learning and Productivity in Isolated Rural Communities. Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics, 8(4).

Sari, E. R. (2012). Online learning community: a case study of teacher professional development in Indonesia. Intercultural Education, 23(1), 63-72. http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2012.664755

Sjoer, E., & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. European Journal of Teacher Education, 39(1), 110-125. http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.994058

Spencer, E. J. (2016). Professional Learning Communities: Keeping the Focus on Instructional Practice. Kappa Delta Pi Record, 52(2), 83-85. http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2016.1156544

Tang, E., & Lam, C. (2014). Building an effective online learning community (OLC) in blog-based teaching portfolios. Internet and Higher Education, 20, 79-85. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.002

Thoma, J., Hutchison, A., Johnson, D., Johnson, K., & Stromer, E. (2017). Planning for Technology Integration in a Professional Learning Community. The Reading Teacher, 71(2), 167-175.

Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2014). Collaboration and community building in an on-line Teacher Community of learning: A Social Network Analysis. ICIW 2014: The Ninth International Conference on Internet and Web Applications and Services, 19-24.

Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. Internet and Higher Education, 28, 45–58. http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.09.002

van Oostveen, R., Desjardins, F., & Bullock, S. (2019). Professional Development Learning Environments (PDLEs) Embedded in a Collaborative Online Learning Environment (COLE): Moving towards a New Conception of Online Professional Learning. Educ Inf Technol, 24, 1863–1900. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9686-6

Xing, W., & Gao, F. (2018). Exploring the relationship between online discourse and commitment in Twitter professional learning communities. Computers & Education. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.010

Zhang, S., Liu, Q., & Wang, Q. (2017). A study of peer coaching in teachers' online professional learning communities. Univ Access Inf Soc, 16, 337–347. http://dx.doi.org/10.1007/s10209-016-0461-4

Zhang, S., & Liu, Q. (2019). Investigating the relationships among teachers' motivational beliefs, motivational regulation, and their learning engagement in online professional learning communities. Computers & Education, 134, 145–155. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.013

Effective interactions in online learning community

Abstract

In pursuit of an effective approach to professional development, online learning communities create learning opportunities for teachers, crucial to their continued development and improvement of student learning outcomes. The effectiveness of online professional learning communities depends significantly on the scope and motivation of teacher learning. The rapid development of technology has changed the way people work and communicate in many segments of society. Digital transformation of education has been further enhanced by the crisis caused by the COVID-19 pandemic. Consequently, teacher interaction and collaboration, especially that in online learning communities, has taken other forms. Digital tools such as video conferencing, chats, discussion forums, social networks, emails, etc. have taken precedence. Through them, teachers collaborate with each other leading to the exchange of ideas, problem solving, critical review and improvement of teaching practice. The importance of such communities is also that they enable cooperation that is otherwise hampered by geographical or institutional barriers.

Keywords:
collaboration; communication; online learning; professional learning community; teacher

Nastava glazbe u kontekstu upoznavanja tradicijska kulture Roma

Sanja Nuhanović

Sažetak

Predmet je ovoga rada upoznavanje tradicijske kulture Roma u okviru nastave glazbe u odgojno-obrazovnome sustavu Republike Hrvatske. Sadržaji i aktivnosti redovne nastave glazbe, ali i izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, otvoren i fleksibilan kurikulum temeljen na načelima interkulturnosti i inkluzivnosti, pogodni su za upoznavanje kultura drugih naroda. Analizom Kurikuluma nastavnog predmeta Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije (MZO, 2019) detektirana je zastupljenost tradicijskih sadržaja romske kulture u Preporučenome (neobveznome) popisu pjesama, brojalica i glazbenih djela. Koristeći neke od preporučenih sadržaja, ali uključujući i nove, u okviru ovoga rada osmišljene su i prikazane nastavne jedinice čiji je cilj upoznavanje, razumijevanje i prihvaćanje tradicije romskoga naroda te stjecanje interkulturnih kompetencija i razvijanje interkulturne osjetljivosti učenika.

Ključne riječi:
interkulturne kompetencije; interkulturna osjetljivost; nastava glazbe; tradicijska kultura Roma.

Uvod

Glazba je oduvijek bila važan segment u životu svakoga čovjeka, ali i društva kao cjeline. Kao jedna od najstarijih civilizacijskih formi, predstavlja temeljnu formu ekspresije ljudske kulture, ali je i sredstvo kulturne transmisije kojom se ostvaruje niz glazbenih i neglazbenih ciljeva (Dobrota, 2012). Za pojedinca, glazba ima važnu ulogu u cjelokupnome njegovu razvoju, a posebno se ističe emocionalni segment koji se ogleda u utjecaju na raspoloženje svakoga čovjeka i poticaj na iskazivanje emocija. Dobrota (2012) glazbu vidi kao temeljni ljudski resurs koji je uvijek imao vitalnu ulogu u opstanku i razvoju društva. Hargreaves i North (1999) ističu društvenu funkciju glazbe u svakodnevnome životu apostrofirajući njen utjecaj na izgradnju osobnoga identiteta i razvoj međuljudskih odnosa. Značajna je i uloga glazbe u jačanju grupne povezanosti, učvršćivanju interpersonalnih odnosa (Ferović, 1994) kao i u ostvarenju neverbalne interakcije među ljudima (Pehlić, Hasanagić i Jusufović, 2012).

Promišljajući o glazbi u kontekstu odgoja i obrazovanja važno je istaknuti kako se u određenim razdobljima i pod utjecajem različitih društvenih okolnosti mijenjalo i shvaćanje njenoga općega značenja (Svalina i Bognar, 2013). Suvremeni odgojno-obrazovni sustav vidi glazbu kao važan resurs u cjelokupnome razvoju djeteta i glazbenu nastavu kao priliku za razvoj ne samo glazbenih kompetencija. Glazbenim se odgojem i obrazovanjem, ističe Vidulin (2020),

ne utječe samo na usvajanje znanja, razvoj umijeća i navika, nego i na izgrađivanje i oblikovanje osobnosti i karaktera, pogleda na svijet, osjećajnoga i voljnoga života učenika. Proleta i Svalina (2011) ističu dobrobiti glazbe u poticanju pozitivnih emocija, pripadnosti, zajedništva i snošljivosti te doprinosu izgradnje kulture nenasilja među školskom djecom. Nadalje, važno je istaknuti i ulogu glazbe u povezivanju različitih kultura. Coppi (2017) vidi glazbu kao medij koji može povezati ljude različitih kultura, geografskih područja i vjerskih uvjerenja te premostiti prepreke između socijalno-ekonomskih klasa, dobnih skupina i marginaliziranih zajednica.

Upravo glazbena nastava raznolikošću sadržaja i aktivnostima može doprinijeti upoznavanju drugih kultura što je svakako jedan od imperativa suvremene glazbene pedagogije. Slušanje i pjevanje pjesama drugih naroda te aktivnosti koje omogućuju ravnopravnu participaciju učenika pripadnika druge kulture u njenom provođenju, daju temelje za razvoj inkluzivne i interkulturne škole.

Doprinos glazbene nastave razvoju interkulturne i inkluzivne škole

Inkluzivna je škola mjesto koje stvara i omogućuje jednake uvijete odgoja i obrazovanja za svu djecu te potiče uvažavanje, poštivanje različitosti i solidarnost. Razvoj inkluzivne škole kretao se od integraciju djece s teškoćama u razvoju u 60-im godina prošloga stoljeća do današnje uključenosti djece i učenika različitih kulturnih i etničkih identiteta, rasnih i spolnih razlika, prognanika, izbjeglica, imigranta te djece iz depriviranih i obespravljenih zajednica (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Autori uglavnom inkluziju promišljaju kao koncept koji obuhvaća cjelokupni školski sustav u kojemu je odgojno-obrazovni proces usmjeren prema učeničkoj individualnosti i koji kreira poticajno ozračje u skladu s učenikovim potrebama i razvojnim postignućima (Booth i Ainscow, 2002; Vislie, 2003; Kudek-Mirošević i Opić, 2009; Sindik, 2013; Igrić, 2015.; Livazović, Alispahić i Terović, 2015.; Zrilić, 2018).

Značajan je čimbenik u definiranju koncepta inkluzije specifičnost društva što je donekle uvjetovano okolnostima na lokalnom nivou te kulturnim i povijesnim kontekstom (Ainscow i Miles, 2009). No, autori navode kako kroz većinu obrazovnih sustava prevladavaju četiri ključna elementa koja su primjenjiva na svaku inkluzivnu politiku u odgoju i obrazovanju:

Inkluzija kao proces, odnosno konstantna inicijativa za pronalaženje načina koji će utjecati na to kako različitost percipirati u pozitivnome kontekstu, kao poticaj u učenju među djecom i odraslima, kako živjeti s različitošću, ali i učiti iz različitosti.

Inkluzija kao proces identifikacije i uklanjanja prepreka, što zahtijeva prikupljanje, uspoređivanje i procjenu podataka dobivenih iz različitih izvora, a koji će potaknuti kreativnost, doprinijeti rješavanju problema, odnosno generalno utjecati na unaprjeđivanje obrazovne politike i prakse.

Inkluzija u kontekstu prisutnosti, sudjelovanja i postignuća svih učenika element je kojim se detektira broj i područje obrazovanja učenika, njihova samoprocjena inkluzivnosti odgojno-obrazovnog sustava te cjelokupni rezultati koji proizlaze iz kurikuluma.

Inkluzija kao koncept s posebnim naglaskom na marginalizirane, isključive i učenike sa slabijim obrazovnim postignućem što čini moralnu odgovornost svih dionika odgojno-obrazovnoga sustava u kontekstu osiguravanja jednakih mogućnosti sudjelovanja i postizanja uspjeha svim ugroženim skupinama učenika (Ainscow i Miles, 2009).

Stvaranje preduvjeta za ispunjenje navedenih elemenata vodit će školsku zajednicu u smjeru koji će školu odrediti kao inkluzivnu. Jedan je od zadataka škole kao institucije da omogući svakome djetetu ostvarivanje vlastitih potencijala kako bi se proces uključivanja u društvo olakšao (Freire i Cesar, 2003). U ostvarenju takvih zadataka posebnu pažnju treba usmjeriti na najranjivije skupine učenika. Stvaranje poticajne, pozitivne i inkluzivne kulture škole doprinijet će tome da se svaki učenik u školskome prostoru osjeća sigurno, prihvaćeno i motivirano za rad i napredak. Buljubašić-Kuzmanović (2015) promišlja o školi kao kulturno i socijalno osjetljivoj, sveobuhvatnoj i inkluzivnoj ustanovi koja je otvorena prema razvoju, stvaralaštvu i inovacijama te iskazuje spremnost na promjene i kontinuiranu nadogradnju i poboljšanja. U takvoj se školi, navodi autorica, učenici osjećaju kao članovi šire obitelji gdje pomažu, potiču i podržavaju jedni druge na putu uspjeha i samoostvarenja. Važnost cjelokupnoga školskoga ozračja apostrofira i Mlinarević (2014). Autorica ističe kako cjelokupno ozračje škole, od ustroja i okruženja preko sudioništva i odnosa sve do samostalnoga ponašanja odgovornih pojedinaca, čini kulturu škole.

Stvaranju poticajne, afirmativne, uspješne i inkluzivne kulture škole mogu doprinijeti aktivnosti u okviru svih nastavnih predmeta. Stoga je važno promišljati o inkluzivnoj dimenziji u procesu njihova osmišljavanja. Ukoliko se radi o inkluziji kulturno raznolikih skupina važno je promišljati i o odabiru interkulturnih sadržaja kojima bi se potaklo učenike na prihvaćanje, razumijevanje i uvažavanje drugih kultura čime bi se razvijale njihove interkulturne kompetencije i interkulturna osjetljivost. Preduvjet je za stjecanje interkulturne kompetencije poznavanje vrijednosti, tradicije, običaja i stavove svoje, ali i drugih kultura (Burai, 2016). Interkulturna kompetentnost utječe i na sposobnost prilagodbe u novim kulturološkim uvjetima (Earley i Ang, 2003), ali i na uspješnost komunikacije u različitim interkulturnim situacijama (Deardorff, 2011). Kao izrazito značajnu dimenziju interkulturne kompetencije autori navode interkulturne osjetljivosti (Chen i Starosta, 1998; Bennett, 2009; Yuen i Grossman, 2009; Sablić, 2014; Piršl, 2007). Autori ističu emocionalnu dimenziju kojoj interkulturna osjetljivost i pripada, ispred ponašajne i kognitivne, jer upravo ona razvija spremnost za razumijevanje i uvažavanje razlika među kulturno raznolikim skupinama i priprema pojedinca na uspješno sudjelovanje u interkulturnim odnosima.

Promišljajući o glazbi u kontekstu odgoja i obrazovanja Sablić (2014) navodi kako je glazbeni odgoj pogodan za razvijanje učenikove sposobnosti za izražavanje ideja, osjećaja i iskustava kroz glazbu, kao pojedinac ili u suradnji s drugima te njegovanje samopoštovanja i samopouzdanja sudjelovanjem u glazbenoj izvedbi. Drugim riječima, glazba je pogodan resurs u procesu stjecanja interkulturnih kompetencija i razvoja interkulturne osjetljivosti. Detektirajući kulturni sastav učenika u razredu i školi, glazbenim se sadržajima i aktivnostima može doprinijeti razvoju inkluzivne i interkulturne škole.

Glazbena kultura na primarnome i Glazbena umjetnost na sekundarnome stupnju obrazovanja predmeti su kojima se provodi nastava glazbe u općeobrazovnome sustavu Republike Hrvatske. Promjene u nastavi glazbe koje su nastupile uvođenjem Hrvatskoga nacionalnoga obrazovnoga standarda 2006. godine, bile su dobar temelj za daljnji razvoj nastave glazbe koji je 2019. godine iznjedrio *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbene kulture*

za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije (MZO, 2019, u daljnjem tekstu *Kurikulum*) kao temeljni dokument za provođenje nastave glazbe u općeobrazovnim školama. *Kurikulumom* su obuhvaćeni odgojno-obrazovni ishodi, razrade ishoda, razine usvojenosti i preporuke za ostvarenje odgojno-obrazovnih ishoda po razredima i domenama. Dokument sadrži i prilog u kojemu se nalazi preporučeni popis pjesama, brojalica i glazbenih igara za Glazbenu kulturu u razrednoj nastavi te skladatelja i glazbenih djela koji su razvrstani prema odgojno-obrazovnim ciklusima, glazbeno-izražajnim sastavnicama i glazbenim vrstama. Prema *Kurikulumu* nastavom glazbe ostvaruje se sljedeće:

„Predmetima Glazbena kultura / Glazbena umjetnost ostvaruju se temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti i opći ciljevi odgoja i obrazovanja. Stoga nastava glazbe potiče i unaprjeđuje učenikov estetski razvoj, potiče kreativnost učenika, razvija učenikove glazbene sposobnosti i interese, razvija učenikovu svijest o očuvanju povijesno-kulturne baštine i osposobljava ga za življenje u multikulturnom svijetu. Na nastavi glazbe učenici upoznaju i doživljavaju glazbu različita podrijetla te različitih stilova i vrsta, usvajaju osnovne elemente glazbenog jezika i glazbene pismenosti. Učenje i poučavanje predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost u skladu je sa suvremenim znanstvenim spoznajama i kretanjima koji upućuju na otvorenost i prilagodljivost procesa učenja i poučavanja, didaktički i metodički pluralizam, istraživačko, projektno i individualizirano učenje, ali i na nužnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije. Naglasak se stavlja na susret učenika s glazbom, dok verbalne informacije proizlaze iz glazbe“ (MZO, 2019, str. 5).

Nastavu glazbe karakteriziraju četiri načela: kulturno-estetsko, psihološko, načelo sinkroničnosti i interkulturnosti. Kulturno-estetsko načelo podrazumijeva učenikov susret s glazbenim ostvarenjima čime se razvija glazbeni ukus, stječu kriteriji za vrednovanje glazbe te razvija sposobnost izražavanja stavova o glazbi. Psihološko načelo ogleda se u potrebi učenika za kreativnim izrazom koja se ostvaruje učenjem i poučavanjem glazbe te sudjelovanje u glazbenim aktivnostima čime se potiče učenikov emocionalni razvoj. Načelo sinkroničnosti u središte interesa stavlja glazbu koja se promatra sa svih aspekata, a ne isključivo povijesnoga dok načelo interkulturnosti ističe kako „upoznavanjem glazbe vlastite kulture i glazbi svijeta učenici razvijaju svijest o različitim, ali jednako vrijednim pojedincima, narodima, kulturama, religijama i običajima“ (MZO, 2019, str. 7).

Interkulturna i inkluzivna dimenzija nastave glazbe, a promatrana s aspekta *Kurikuluma* ogleda se osim u načelima i u organizaciji predmeta, odgojno-obrazovnim ciljevima učenja i poučavanja, organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa te u predloženim sadržajima za učenje. U odgojno-obrazovnim se ciljevima, između ostaloga, navodi kako učenik treba „osvijestiti vrijednosti regionalne, nacionalne i europske kulturne baštine u kontekstu svjetske kulture; razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije putem izgrađivanja odnosa prema vlastitoj i otvorenog pristupa prema drugim glazbenim kulturama“ (MZO, 2019, str. 8). Također, treba istaknuti kako otvorenost i interdisciplinarnost i integrativnost, kao glavna obilježja nastave glazbe, omogućuju povezanost s drugim predmetima i međupredmetnim temama čime se otvara prostor obogaćivanja procesa glazbene nastave u kontekstu inkluzivnosti i interkulturnosti. „Građanski odgoj i obrazovanje“ i „Osobni i socijalni razvoj“ ističu se kao posebno pogodne teme za uspješno ostvarivanje inkluzivnosti i interkulturnosti. Povezivanjem glazbenih sadržaja i sadržaja građanskoga odgoja i obrazovanja učenik kroz glazbene aktivnosti uči o suodnosu pojedinca, grupe, kulture i društva, interkulturnome razumijevanju, stvaranju osobnoga, kulturnoga, nacionalnoga i globalnoga identiteta, ljudskim pravima i suzbijanju demokracije,

prepoznavanju društvenih i kulturnih vrijednosti, empatiji, solidarnosti i integritetu. Sadržaji vezani uz međupredmetnu temu „Osobni i socijalni razvoj", a u kontekstu nastave glazbe, kod učenika razvijaju samovrednovanje i vrednovanje drugih, samopouzdanje, samopoštovanje, komunikativnost, dijeljenje odgovornosti i prihvaćanje različitosti (*Kurikulum*, 2019).

Mogućnosti koje nastava glazbe nudi kroz glazbene sadržaje, ali i kroz potencijalne aktivnosti u odgojno-obrazovnome procesu, zasigurno doprinose stvaranju inkluzivne i interkulturne škole te razvoju interkulturnih kompetencija i osjetljivosti. Sudjelovanje djeteta u interkulturnim glazbenim iskustvima od najranije životne dobi utjecat će na stvaranje pozitivnih odnosa između različitih kulturnih zajednica, a samim time doprinijeti i smanjenju predrasuda prema drugima i drugačijima (Odena, 2009). Lindgren, Bergman i Sæther (2016) ističu kako su takvi interkulturni glazbeni susreti iznimno važni i u uspješnosti procesa socijalne inkluzije. U nastavku rada usmjerenost će biti na glazbene susrete s romskom tradicijskom kulturom unutar i izvan školske zajednice.

Romska tradicijska kultura u nastavi glazbe

Umjetnost, posebice glazba, jedan je od najvidljivijih i najprepoznatljivijih elemenata romske kulture. Upravo je glazba, uz jezik i običaje, ono obilježje po kojemu neromi prepoznaju romsku zajednicu (Todorović 2014). Glazba Romima služi za zabavu i uživanje, ali nije zanemariva ni kao izvor prihoda, odnosno zanimanje koje osigurava egzistenciju obitelji (Reyniers, 1995). Iako je uloga glazbe u svakodnevnom životu i obilježavanju romskih običaja velika, Gojković (2000, prema Banić-Grubišić, 2011) uviđa kako, bez obzira na uređenu muzikalnost i ljubav prema glazbi, Romi nisu baštinili glazbena djela umjetničke vrijednosti. No, utjecaj romske glazbe i romske kulture na folklornu glazbu drugih naroda postoji, kao što postoji i obrnuti utjecaj, iako je teško utvrditi koliki (Begić, 2015). Osim utjecaja na folklor drugih naroda zamjetan je i trag koji je romska glazba ostavila i na značajna umjetnička glazbena djela.

Doći u doticaj s romskom, kao i drugim kulturama od najranije dobi, jedan je od zadataka uspješne interkulturne glazbene nastave. Upoznati drugu kulturu na nastavi glazbe pretpostavlja slušanje, pjevanje i(li) sviranje tradicionalnih pjesmama i brojalica te predstavljanje i upoznavanje glazbenih folklornih običaja. Istražujući nastavu glazbe u Republici Hrvatskoj i aktivnosti koje se provode u kontekstu upoznavanja tradicije drugih naroda Begić (2017) dolazi do saznanja da se takav zadatak najčešće ostvaruje slušanjem i pjevanjem tradicijskih pjesama dok su područja i aktivnosti plesanja i sviranja manje zastupljena. Sadržaji koje *Kurikulum* (MZO, 2019) sugerira kroz *Preporučeni (neobvezni) popis pjesama, brojalica i glazbenih djela* implicira i tradicijske pjesme za pjevanje i skladbe za slušanje drugih naroda. Analizirajući navedeni Prilog kurikuluma (MZO, 2019) vidljivo je kako je udio tradicijskih brojalica i pjesama za pjevanje drugih naroda i kultura 28,57 % (N=18) u sveukupnom broju istih (N=63), a tradicijskih pjesmama i plesova za slušanje kojima bi se upoznala kultura drugih naroda 43,66 % (N=31) od sveukupnih 71. Ovi rezultati bilježe pozitivniji pomak od onih koje su dobili Begić i Šulentić Begić (2017) analizirajući interkulturalne glazbene sadržaje viših razreda osnovne škole i gimnazija u Nastavnom planu i programu za osnovne škole iz 2006. i Nastavnom programu Glazbene umjetnosti iz 1994. godine. Naime, autori su istraživanjem ustvrdili kako je u višim razredima osnovne škole, konkretno od petog do sedmog razreda, predviđeno upoznavanje samo hrvatske folklorne glazbe, a u nastavi Glazbene umjetnosti nisu predviđeni primjeri kojima bi se upoznala glazbena tradicija izvan zapadnoeuropske.

Iz analize sadržaja *Preporučenoga (neobveznoga) popisa pjesama, brojalica i glazbenih djela* (MZO, 2019) vidljivo je i kako su najviše zastupljene tradicijske pjesme Amerike i Slovačke (po tri), zatim Francuske i Španjolske (po dvije), a s jednom pjesmom ili brojalicom preporuča se upoznati kulturu Italije, Švedske, Indonezije, Austrije, Švicarske, Walesa, Finske i Zimbabwea. Što se tiče predloženih tradicijskih pjesama i plesova za slušanje predlaže se upoznavanje makedonske, poljske i ruske kulture sa po četiri glazbena primjera, kultura Roma, Albanaca, Slovenaca i naroda Bosne i Hercegovine može se upoznati sa po tri glazbena primjera, a po jedna tradicijska pjesma i ples predloženi su za upoznavanje kulture naroda Belgije, Crne Gore, Engleske, Gruzije, Irske, Rumunjske i Ukrajine.

Za upoznavanje romske tradicijske kulture *Kurikulum* (MZO, 2019) predlaže slušanje tri tradicionalne romske pjesme što čini 9,68 % od ukupnih predloženih primjera za slušanje tradicijske glazbe drugih naroda. Predložene su pjesme *Ederlezi, Me sem lacho sviraco* i *Djelem, Djelem*. Prijedloga tradicijskih brojalica i pjesama za pjevanje nema. Mali broj primjera romske tradicijske kulture u *Preporučenome (neobveznome) popisu pjesama, brojalica i glazbenih djela* (MZO, 2019) ne onemogućuje učitelja da u nastavu glazbe uvrsti više primjera romske glazbe. Romska glazba plijeni svojim bogatstvom emocija, slobodom i obiljem improvizacije čime ustvari karakterizira romski narod. Pongrac (2003) navodi sljedeće značajke romske glazbe: poseban način izvođenja pjesama i melodija – emocionalno, izražajno, strastveno; prijelazi s melodijskim i glasovnim iznenađenjima, povicima, promjena tempa i dinamike; izražena ornamentiranost u instrumentalnoj pratnji; glasovne improvizacije i bogata melizmatična ornamentacija; pjevanje u slobodnom ritmu; učestale melodijske improvizacije korištenjem durske i molske ciganske ljestvice; orijentalni ugođaj koji se postiže čestim korištenjem orijentalnoga tetrakorda, ornamentima, predudarima, grupetima i melizmima.

S obzirom da su Romi jedna od pet najbrojnijih nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj[2] vrlo je izgledno da će se u sastavu razreda pojaviti češće romski učenici, nego pripadnici nekoga drugoga naroda koji su manje brojni. Stoga je značaj učitelja ključan u detektiranju kulturnoga sastava razreda. Otvorenost kurikuluma poticaj je interkulturno osjetljivom i kompetentnom učitelju da kreira sadržaje koji će omogućiti i upoznavanje kulture učenika pojedinoga razreda u okviru redovne nastave glazbe ili na nivou školske zajednice u okviru izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, izvanučioničke nastave te glazbenih projekata koji mogu biti provedeni isključivo s dionicima škole ili u suradnji s lokalnom zajednicom. Stoga se u nastavku rada donosi tri prijedloga glazbenih aktivnosti kojima se daje doprinos upoznavanju romske kulture u glazbenoj nastavi.

2 Prema Državnom zavodu za statistiku Republike Hrvatske i popisu stanovništva iz 2011. prvih 5 najbrojnijih predstavnika nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj su Srbi (186 633 ili 4,36% ukupnog stanovništva Republike Hrvatske), Bošnjaci (31 479 ili 0,73% ukupnog stanovništva Republike Hrvatske), Talijani (17 807 ili 0,42% ukupnog stanovništva Republike Hrvatske), Albanci (17 513 ili 0, 41% ukupnog stanovništva Republike Hrvatske) i Romi (16 975 ili 0,40% ukupnog stanovništva Republike Hrvatske).

Prijedlog glazbenih aktivnosti u kontekstu upoznavanja romske kulture

Glazbena aktivnost 1

Oblik nastave: nastavna jedinica u okviru redovne nastave glazbe (Glazbena kultura)
Odgojno-obrazovni ciklus: 1. ili 2.
Tema: *Me sem laćho sviraćo*
Domene: Izražavanje glazbom i uz glazbu i Slušanje i upoznavanje glazbe
Ishodi: Izvoditi ritamsku igru uz opažanje i uvažavanje metra i ritma kao glazbeno-izražajnih sastavnica; Upoznavanje i izvedba romske tradicionalne pjesme *Me sem laćho sviraćo* aktivnim sudjelovanjem u zajedničkoj izvedbi; Slušno upoznavanje pjesme *Me sem laćho sviraćo* uz prepoznavanje, razlikovanje i uspoređivanje glazbeno-izražajnih sastavnica.

Tijek sata

Uvodni dio

Sat započeti tako da svi učenici sjednu u krug. Izvoditi metar pljeskanjem. Metodom imitacije usvojiti ritamske obrasce koji će biti primjenjivi za ritamsku igru u glavnom dijelu sata. Ritamski obrasci:

| 4/4 ta-te _ ta _ ta _ pauza |
| 4/4 ta-te _ ta _ ta-te _ pauza |
| 4/4 ta-te _ ta _ ta-te-ti _ pauza |
| 4/4 ta-te _ ta _ ta-fa-te-fe _ pauza |
| 4/4 ta-te _ ta-te-ti _ ta _ pauza |
| 4/4 ta-te _ ta-te-ti _ ta-te _ pauza |
| 4/4 ta-te _ ta-te-ti _ ta-te-ti _ pauza |
| 4/4 ta-te _ ta-te-ti _ ta-fa-te-fe _ pauza |

Glavni dio

Igrati ritamsku igru *Upoznavanje* na hrvatskom i romskom jeziku.
Svi učenici izvode metar pljeskanjem. Jedan po jedan učenik predstavlja se s: *Moje ime je **, po uzoru na već upoznati ritamski obrazac iz uvodnoga dijela sata. Predstavljanje ide u kontinuitetu dok se ne predstave svi učenici. U drugome krugu učenici se predstavljaju na romskom jeziku s: *Jo m kem **.

Upoznati i naučiti pjevati pjesmu *Me sem laćho sviraćo*.

Učitelj izražajno otpjeva pjesmu, a zatim pročita tekst pjesme. Zaključiti da se radi o romskoj narodnoj pjesmi. Razgovarati o romskoj glazbi, jeziku i običajima. Prevesti tekst i razgovarati o sadržaju. Učiti dio po dio pjesme metodom imitacije. Pjevati pjesmu u cijelosti.

Završni dio

Slušati izvedbu pjesme *Me sem laćho sviraćo*
Usporediti odslušano s izvedbom učenika uočavajući sličnosti i razlike u glazbeno-izražajnim sastavnicama

Glazbena aktivnost 2

Oblik nastave: izvannastavna glazbena aktivnost (glazbeni projekt)
Odgojno-obrazovni ciklus: 3.
Tema: *Svjetski dan Roma*
Domene: Izražavanje glazbom i uz glazbu; Slušanje i upoznavanje glazbe; Glazba u kontekstu
Ishodi: Upoznavanje i izvođenje (pjevanje, sviranje, ples) romske tradicionalne pjesme *Duj, duj* uz opažanje i uvažavanje glazbeno-izražajnih sastavnica; Upoznavanje kulture Roma s posebnim naglaskom na značaj Svjetskoga dana Roma.

Tijek aktivnosti

Zajedničke aktivnosti

Upoznati učenike s romskim obilježjima (zastava, himna), značajem obilježavanja Svjetskog dana Roma i romskom kulturom. Pogledati i poslušati videozapis romske pjesme *Duj, duj*.

Pojedinačne aktivnosti

Pjevački zbor: upoznati i naučiti pjevati pjesmu *Duj, duj*. Zborovođa izražajno otpjeva pjesmu, a zatim pročita tekst pjesme. Zaključiti da se radi o romskoj narodnoj pjesmi. Razgovarati o romskoj glazbi, jeziku i običajima. Prevesti tekst i razgovarati o sadržaju. Učiti dio po dio pjesme metodom imitacije. Pjevati pjesmu u cijelosti uz uvažavanje glazbeno-izražajnih sastavnica.

Sviračka skupina: naučiti svirati pjesmu *Duj, duj* ritamskim i melodijskim udaraljkama.
Plesna skupina: naučiti koreografiju za pjesmu *Duj, duj*.

Prezentacija projekta

Predstavljanje glazbeno-plesnog projekta u sklopu obilježavanja Svjetskoga dana Roma, 8. travnja.

Glazbena aktivnost 3

Oblik nastave: izvanučionička glazbena nastava (posjet kazalištu)
Odgojno-obrazovni ciklus: 4. i(li) 5.
Tema: Mjuzikl
Domene: Slušanje i upoznavanje glazbe; Glazba u kontekstu
Ishodi: Upoznavanje glazbeno-scenske vrste mjuzikl uživo; Upoznavanje prostora, obilježja i funkcije kazališnog prostora i djelatnosti te susret s umjetnicima; Upoznavanje romske tradicije.

Tijek aktivnosti

Pripremne aktivnosti:

U sklopu nastave Glazbena kultura / glazbena umjetnost obraditi nastavnu jedinicu glazbeno-scenski oblik mjuzikl; Slušati / gledati ulomke iz različitih mjuzikla; Upoznati učenike sa sadržajem mjuzikla *Cigani lete u nebo*; Razgovarati o romskoj kulturi s posebnim naglaskom na karakteristike romske glazbe.

Provedba aktivnosti:

Posjet kazalištu i gledanje mjuzikla uživo; Vođeni obilazak kazališta; Susret s umjetnicima i ostalim djelatnicima u prirodnom okruženju.

Evaluacija:

Prezentacija iskustva i dojmova s aktivnosti izvanučioničke glazbene nastave o s t a l i m učenicima škole.

Zaključak

Susreti različitih kultura u današnjemu multikulturnome svijetu uobičajena su pojava. Susretanje s drugim kulturama treba omogućiti u što ranijoj dobi. Interkulturna kompetencija i interkulturna osjetljivost nužne su kako bi se različitost poimala kao bogatstvo, a ne kao prepreka i ukoliko se dovoljno rano započne raditi na njenome razvoju i senzibiliziranju za druge kulture, uspjeh će zasigurno biti značajniji.

Važnost detektiranja kulturno raznolikoga sastava učenika u školi i u razredu imperativ je za svaku odgojno-obrazovnu ustanovu. Upoznavanje kulture drugih moguće je ostvariti kroz redovitu nastavu i izvannastavne aktivnosti, a izlazak iz okrilja školske zajednice daje prostora za aktivnosti u okviru izvanučioničke nastave i mogućnosti suradnje s drugim kulturama u lokalnoj zajednici.

Glazbeni odgoj i sudjelovanje u glazbenim aktivnostima doprinijet će ne samo upoznavanju drugih kultura, a time i razvoju interkulturnih kompetencija, nego i stvaranju prilika i mogućnosti za uspješnu inkluziju kulturno raznolikih učenika. Svaki učenik koji je pripadnik druge kulture osjećat će se prihvaćenije kada u razredu čuje pjesmu ili skladbu one kulture kojoj pripada i kada dobije priliku predstaviti elemente svoje kulture svojim školskim vršnjacima. Iz analize *Kurikuluma* (MZO, 2019) koja je provedena u ovome radu vidljivo je kako temelji za interkulturnu i inkluzivnu glazbenu nastavu postoje. Što se tiče samih glazbenih sadržaja vidljiva je i zastupljenost tradicijske glazbe drugih naroda u spomenutome dokumentu.

Osim toga, u ovome radu željelo se saznati u kojoj mjeri su zastupljeni glazbeni sadržaji kojima se predstavlja tradicijska kultura romske zajednice. Rezultati analize pokazali su nedostatan broj predloženih romskih pjesama i brojalica za izvođenje te pjesama i plesova za slušanje. S obzirom da su Romi jedna od pet najbrojnijih nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj, a samim time i da je broj romskih učenika u školi zamjetan, nametnulo se promišljanje o prijedlozima novih sadržaja, nastavnih jedinica i(li) aktivnosti koje će zasigurno biti iskoristivi u praksi. Isto tako, otvaraju se i pitanja i mogućnosti znanstvenih promišljanja i istraživanja o romskoj kulturi, romskoj glazbi i mogućnostima koje glazbene aktivnosti i sadržaji nude u kontekstu razvoja interkulturnih kompetencija i socijalne inkluzije romskih učenika.

Literatura

Ainscow, M. i Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward. La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado, 167-170.

Banić Grubišić, A. (2011). Kulturni identitet kao afirmacija manjinske grupe: romski hip-hop. U M. Niškanović (Ur.), Културни идентитети као нематеријално културно наслеђе (str. 93-110). Beograd: Srpski genealoški centar.

Begić, A. (2015). Romska glazba u nastavi glazbene umjetnosti. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (Ur.), Obrazovanje za interkulturalizam, Položaj Roma u odgoju i obrazovanju (str. 433-422). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Begić, A. (2017). Interkulturalni odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola. (Doktorska disertacija). Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku. Preuzeto 14. travnja 2020. s: https://dr.nsk.hr/en/islandora/object/ffos%3A1928

Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2017). Interkulturalni sadržaji kao polazište nastave glazbe u europskim općeobrazovnim školama. Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja, 24(2), 57-84. doi: 10.21464/mo46.124.5784 Preuzeto 26. lipnja 2021. s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=294483

Bennett, M. J. (2009). Cultivating Intercultural Competence: A Process Perspective U D. K. Deardorff (Ur.), The SAGE handbook of intercultural competence. (str. 121-140). SAGE Publications, Inc. Preuzeto 12. ožujka 2021. s: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf

Booth, T. i Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). United Kingdom, England. Preuzeto 12. ožujka 2021. s: https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2015). Škola kao kuća radosti. Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 64(2), 191-208.

Burai, R. (2016). Sukonstrukcija interkulturalnog kurikuluma. komparacija određenih obilježja hrvatske kulture kod srednjoškolaca i njihovih nastavnika (Hofstedeov model). Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65(2), 181-208. Preuzeto 14. travnja 2021. s: https://hrcak.srce.hr/177387

Chen, G. M, i Starosta, J. W. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. Annals of the International Communication Association, 19(1), 353-383. doi: 10.1080/23808985.1996.11678935

Coppi, A. (2017). Music Education, Legality and Social Inclusion in Italy. The IAFOR International Conference on Arts & Humanities (str. 35-55), Dubai. Preuzeto 14. travnja 2021. s: https://bia.unibz.it/esploro/outputs/conferenceProceeding/Music-Education-Legality-and-Social-Inclusion/991005772984501241#file-0

Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. New directions for institutional research, 149, 65-79. Preuzeto 22. svibnja 2021. s: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36802504/Assessing_intercultural_competence-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1642594716&Signature=Ufglcb0RjBeFpc4RPKaPzTWvwGxB0pFB9cnVeZtXONiiyETsvv1xPPJ3vwLlzPRtkzrDyHlJiMeQ8P-rRAMmx9i6m1p1y7ZhDUBHgkv~lutAHo~0okgBAoo2T07m-SHb42vY3Ta9M~ZoLeh4sieB01rxixvGz-o~ULtXwxVb7zIxLSYr0oZoqNGVCBTS542Yo~lgvJA-TyYUOsPD6X4kV1edRexne~ZJtLJHVunNy1p54EOpGZxhLPoXzKcGKAXlam2VFfJbjAxOZyy7dyxnDfGdsmvEYsgfCntDUfrJ~SagYjCIBiNCvPRIPyEkX1zJz6VrZnqwBHyH6u0I5D-FEA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Dobrota, S. (2012). Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju. Split: Filozofski fakultet u Splitu.

Earley, P. C. i Ang, S. (2003). Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford University Press.

Ferović, S. (1994). Muzika kao komunikacija – pomoć djeci u ratu. Psihosocijalna pomoć djeci predškolskog uzrasta i roditeljima u ratu. Sarajevo: UNICEF.

Freire, S. i Cesar, M. (2003). Inclusive ideas/inclusive practices: How far is a dream from reality? Five comparative case studies. European Journal of Special Needs Education, 18 (3), 341-354. doi: 10.1080/0885625032000120224

Hargreaves, D. J. i North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. Psychology of Music, 27, 71-83. doi: 10.1177/0305735699271007

Igrić, Lj. (2015). Uvod u inkluzivnu edukaciju. U Lj. Igrić (Ur.), Osnove edukacijskog uključivanja (str. 3-52). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kudek-Mirošević, J. i Opić, S. (2009). Conformity of the croatian inclusive practice with the international documents. U D. Bouillet i M. Matijević (Ur.), 3rd International Conference on Advanced and Systematic Research CNSI, Curriculums of the early and compulsory education (str. 479-492). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Lindgren, M., Bergman, A. i Sæther, E. (2016). The construction of social inclusion through music education: Two Swedish ethnographic studies of the El Sistema programme. Nordic Research in Music Education. Yearbook, 17, 65-81. Preuzeto 22. svibnja 2021. s: https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2474144/Lindgren_%26_Bergman_%26_Saether_The_construction_of_social_inclusion_through_music_education.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Livazović, G., Alispahić, D. i Terović, E. (2015). Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi. U G. Livazović, D. Alispahić i E. Terović (Ur.), Priručnik za nastavnike. Sarajevo: Udruženje Društvo ujedinjenih građanskih akcija – UNICEF Bosna i Hercegovina.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja – MZO (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Preuzeto 15. travnja 2021. s: https://skolazazivot.hr/

wp-content/uploads/2020/06/GKGU_kurikulum.pdf

Mlinarević, V. (2014). Vrijednosni sustav učitelja – determinanta kulture škole i nastave. U: A. Peko (ur.) Kulturom nastave p(o) učeniku (str. 123-163).Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.

Odena, O. (2009). Early music education as a tool for inclusion and respect for diversity: study paper for the Bernard van Leer Foundation. Brighton: University of Brighton

Pehlić, I., Hasanagić, A. i Jusufović, N. (2012). Terapijska vrijednost muzike u inkluzivnom radu sa osobama s mentalnom razvojnom teškoćom – prikaz slučaja. U M. Arnaut (Ur.), Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Zenici (str. 83-92). Zenica: Pedagoški fakultet u Zenici.

Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić (Ur.). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja (275-292). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Pongrac, Z. (2003). Gjelem, gjelem: zbirka ciganskih ili romskih pjesama i melodija (s pregledom povijesti i glazbe Rom = kesipe Rromane gilenge thaj melodija (dikhliba pe historia thaj Romani muzika). Zagreb: Profil.

Proleta, J. i Svalina, V. (2011). Odgojna uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti. Život i škola, LVII(26), 134-152. Preuzeto 22. svibnja 2021. s: https://hrcak.srce.hr/file/114757

Reyniers, A. (1995). Gypsy populations and their movements within central and eastern Europe and towards some OECD countries. Paris: OECD. Preuzeto 15. veljače 2021. s: https://www.oecd.org/migration/mig/2384217.pdf

Sablić, M. (2014). Interkulturalizam u nastavi. Zagreb: Naklada Ljevak.

Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. Specijalna edukacija i rehabilitacija, 12(3), 309-334.

Svalina, V. i Bognar, L. (2013). Glazba i glazbeno obrazovanje u starom i srednjem vijeku. Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 154(1-2), 219-233.

Todorović, D. (2014). Kulturni identitet Roma. U V. Sokolovska (Ur.), Društveni i kulturni potencijali Roma u Srbiji (str. 57-77). Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.

Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. Život i škola, LIX (30), 48-65. Preuzeto 12. travnja 2020. s https://hrcak.srce.hr/131847

Vidulin, S. (2020). Glazbena nastava i slušanje umjetničke glazbe u funkciji cjelovitog razvoja učenika. U S. Marinković (Ur.), Naučni skup – Nauka i nastava u vaspitno-obrazovnom kontekstu (str. 391-406). Užice: Pedagoški fakultet u Užicu. doi: 10.46793/STEC20

Vislie, L. (2003). From Integration to Inclusion: focusing global trends and chenges in the Western European Societie. European Journal of special needs education, 18(1), 17-35.

Zrilić, S. (2018). Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije. Magistra ladertina, 13(1), 161-180. Preuzeto 14. travnja 2021. https://hrcak.srce.hr/file/317954

Yuen, C. Y. i Grossman, D. L. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. Compare, 39(3), 349-365. doi: 10.1080/03057920802281571.

Music education in the context of the introduction of traditional Roma culture

Abstract

The subject of this paper is to get acquainted with the traditional culture of the Roma within the teaching of music in the educational system of the Republic of Croatia. The contents and activities of regular music lessons, but also extracurricular and out of school activities, an open and flexible curriculum based on the principles of interculturality and inclusiveness, are suitable for introducing of cultures of other nations. The analysis of the Curriculum of the subject Music culture for primary schools and Music art for Gymnasiums (MZO, 2019) revealed the representation of traditional contents of Roma culture in the Recommended (optional) list of songs, rhymes and musical works. Using some of the recommended contents, but including new ones, within this paper, teaching units were designed and presented with aim to introduce, understand and accept the traditions of the Roma population and to acquire intercultural competencies and develop intercultural sensitivity of students.

Keywords:
intercultural competencies; intercultural sensitivity; music teaching; Roma traditional cultur.

Analiza istraživanja fenomena konzumerizma u suvremenim pedagoškim časopisima

Nemanja Spasenovski

Sažetak

Ovaj se rad bavi otkrivanjem zastupljenosti fenomena konzumerizma u pedagogijskoj teoriji. Konzumerizam je potpuno neistraženo pitanje u pedagogijskoj literaturi, a to će biti potvrđeno empirijskim dijelom ovoga rada. Pored toga konzumerizam postaje prevladavajuća kulturalna i društvena ideologija zavođenja djece i mladih i zbog toga on ne smije biti isključivo ekonomski fenomen i predmet istraživanja ekonomije. U radu je konstatirano da je konzumerizam društveni fenomen koji se očituje u trenutku kada potrošnja dolazi visoko na listu ljudskih prioriteta ili postaje i sama svrha ljudskog postojanja i samim time ga moramo što prije dovesti u interes pedagogijske znanosti. Svrha ovog istraživanja je stoga utvrditi zastupljenost tema koje se dotiču fenomena konzumerizma u hrvatskim znanstvenim pedagoškim časopisima, te ustanoviti koliko su se u razdoblju od 2010. do, posljednjih brojeva koji su izašli, 2021. godine znanstvenici bavili ovom tematikom. Analizirani su aktivni znanstveni časopisi Školski vjesnik, Život i škola, Metodički ogled, Metodički obzori, Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Napredak, Odgojno-obrazovne teme, Acta ladertina, Magistra ladertina te trenutno neaktivna Pedagogijska istraživanja koja su izlazila do 2015. godine. U analizi podataka koristila se kvantitativna analiza sadržaja primjerena za ovu analizu jer se njome sistematično sažima velik broj riječi teksta u manje kategorije sadržaja. Utvrđeno je da postoji 25 znanstvenih i stručnih radova koji se bave pedagoškim implikacijama konzumerizma. Pitanje konzumerizma stoga moramo aktualizirati kao važno pedagoško pitanje, a pedagogijska znanost mora postaviti snažne teorijske okvire s ciljem razvijanja pedagoške prakse osnaživanja djece da ne budu žrtve svakodnevnog konzumerističkog okruženja u kojemu odrastaju.

Ključne riječi:
analiza sadržaja; komercijalizacija djetinjstva; konzumerizam; pedagogijska teorija; pedagoške implikacije konzumerizma

Uvodna razmatranja

Konzumerizam je moguće istraživati u različitim znanstvenim područjima - ekonomiji, politici, antropologiji, sociologiji, psihologiji, itd., a svako od njih ima različite pristupe kao i definicije navedenog pojma. U literaturi se tako često susrećemo s vrlo suprotnim, oprečnim pa čak i konfuznim definicijama konzumerizma (Miliša, Spasenovski, 2017). Navesti treba definicije poput: *"a) koncept u kojem potrošač mora biti informiran od proizvođača o samom proizvodu. Jedan od načina je testiranje proizvoda dostupnih javnosti;* b) *koncept prema kojemu je tržište*

potrošača samo odgovorno za osiguravanje socijalne pravde kroz poštenu ekonomsku praksu, jer zakoni i regulative koji štite potrošača čine proizvode sigurnijim; c) konzumerizam je polje proučavanja, reguliranja ili interakcije potrošača sa slobodnim tržištem i d) osigurava prava potrošača". (Swagler, 1994, 348-349.) Moguće je pak pronaći i sljedeće : *„a) Konzumerizam je sebično i mahnito prisvajanje materijalnih stvari, klasični ekonomski materijalizam i treba dići pobunu protiv takvog načina života i živjeti jednostavnije i b) konzumerizam je sila nastala u slobodnom tržištu koja uništava individualnost i šteti društvu"* (Swagler, 1994, 350). Kako god krenuli analizirati fenomen konzumerizma, neosporna je činjenica da je uključenost djece i mladih u svijet potrošnje postala jedno od glavnih obilježja poimanja suvremenog djetinjstva. U tom kontekstu termin potrošnja moramo definirati kao *"urođenu prirodnu odrednicu pojedinca, ali i skupine (zajednice) koja teži materijalnom poboljšanju, dok se termin potrošačka kultura pojavljuje kao odrednica koja govori o procesu i načinu, tj. načinima zadovoljavanja tih primarnih potreba*" (Dadić, 2015: 12). Ignoriranjem zahtjeva za kvalitetnim obrazovanjem regrutiraju se novi neselektivni konzumenti. *„Nametnutim je potrebama moguće zloupravljati jednostavno zato što je njihovo zadovoljenje neovisno o stvaralačkom sudjelovanju subjekta čije su to potrebe, što i jest cilj sveukupnog zloupravljanja razvojem čovjekovih moći. Nametnuti čovjeku potrebe isto je što i nametnuti mu način života"* (Polić, 1990 : 166). Pomak u istraživanju fenomena konzumerizma dogodio se unutar klasične socijalne teorije, kada je potrošnja prestala biti promatrana isključivo kao logična posljedica proizvodnje i kada su se prvenstveno sociološka istraživanja okrenula promatranju kulturalnog aspekta potrošnje (Miles, 2006). Od tog trenutka brojni su autori, poput Marxa, Veblena, Simmela i Webera sudjelovali u kreiranju onoga što je od sredine 1980tih poznato pod nazivom sociologija potrošnje. Termin je skovao Peter Saunders 1981. godine kada je konstatirao da se u kapitalizmu dogodio pomak s tržišta orijentiranog na proizvodnju na tržište orijentirano na potrošnju (Saunders, 1986). Sličnog je stava i Bauman (2007) koji tvrdi kako su se zapadna društva, koja su nakon industrijske revolucije bila organizirana oko masovne proizvodnje, transformirala u društva masovne potrošnje, no po njemu se to dogodilo nešto ranije, odnosno kada se u drugoj polovici 20. stoljeća veliki broj proizvodnih poslova premjestio iz Sjedinjenih Američkih Država u prekomorske zemlje s jeftinom radnom snagom. Slične teze su iznosili i autori poput Bourdieua, Lyona, Featherstonea, Baudrillarda i Janesona (Miles, 2006). Da bismo u potpunosti razumjeli razmjere paradoksa života u konzumerističkom društvu, kako primjećuje Miles (2006: 18), *„moramo aspekte konzumerizma promatrati u konkretnim stvarnostima"*. U ovom radu konkretna je stvarnost obrazovanje. Konzumerizam postaje prevladavajuća kulturalna i društvena ideologija zavođenja djece i mladih. (Alić, 2009). U materijalno najrazvijenijim zemljama manipulirani potrošači gomilaju hrpe nepotrebnih stvari. Miles (2006) potencira činjenicu kako djeca više ne žive izvan konzumerističkog svijeta, a marketinška industrija je učinila sve kako bi i djecu učinila potrošačima. Robbins tako zaključuje "*Nevjerojatno je koliko se život promijenio u svega 30 godina. Uloga djeteta u Americi promijenila se najviše i nije mi jasno kako su ona najednom postala stupovi potrošačke ekonomije s ekonomskom moći ravnom onoj svojih roditelja"* (Robbins, 1999: 24). U Sjedinjenim Američkim Državma d*jeca* od 8 do 14 starosti u jednoj godini potroše 150-160 milijardi dolara "svojeg" novca – džeparca, a dodatno svojim odlukama s roditeljima sudjeluju u potrošnji nevjerojatnih 600 milijardi dolara godišnje. Buckingham (2012 :49) tvrdi da su na svjetskoj razini djeca i mladi zaslužni za ukupnu potrošnju od ukupno *„2 trilijuna američkih dolara*." Bagdikian (1997) otkriva da su u 1960-ima djeca, od 4 do 14 godina, utjecala na 5 milijardi dolara potrošnje svojih roditelja, u 1970-ima ta je brojka skočila na 20 milijardi, dok je 1984. godine ona iznosila 50 milijardi. Istraživanja na području Velike Britanije govore da djeca u razdoblju od 7 do 16 godina godišnje potroše oko 80 milijuna funti. U Hrvatskoj zasada nemamo sličnih istraživanja stoga je teško donositi zaključke o količini novca kojeg troše djeca i mladi. Konzumerizam ima važnu ulogu u uspostavljanju odnosa među

djecom i mladima, osobito u sferi slobodnovremenskih aktivnosti (Miliša, 2021). Prvi kritičari potrošačkog društva su indirektno bili autori Frankfurtske škole (Horkheimer, Adorno, Fromm i Marcuse) koji su isticali kako se u suvremenom društvu pojedinac teško može slobodno izraziti te da su mu nametnute lažne potrebe kreirane putem masovnih medija. Marcuse (1968) u svom djelu *Čovjek jedne dimenzije* ističe kako su ljudske potrebe iskrivljene, lažne, umjetne te da se razvijaju isključivo radi održavanja postojećeg društva, koje je prema njemu totalitarno, represivno i jednodimenzionalno. Marcuse upozorava kako *„ljudi poznaju sebe u svojim robama, nalaze svoju dušu u automobilima, kućama i kuhinjskim aparatima"* (Marcuse, 1968: 27-28) Fromm također izražava zabrinutost za svijet kojemu je egzistencija zasnovana na posjedovanju. Stoga se Fromm nada da će društvo kojemu zadovoljstvo predstavlja posjedovanje, zamijeniti (zdravo) društvo u kojemu će zadovoljstvo pružati dijeljenje i žrtvovanje (Fromm, 1997). Veblen među prvima analizira potrošnju i daje tezu o upadljivoj potrošnji koju prema Hromadžiću (2008) objašnjava kao praksu trošenja novca u svrhu pokazivanja višeg i moćnijeg društvenog statusa. Također koristi i pojam teorija kapanja kojim opisuje načine kako će osobe višeg društvenog statusa uvijek ostati privilegirane, dok će osobe nižeg statusa pokušati dostići ih posjedujući stvari koji naizgled ne mogu imati. Prvima se to neće svidjeti pa će oni posjedovati i kupovati nove stvari i tako ispočetka. Sve to će dovesti do povećane industrije i potrošnje (Hromadžić, 2008). Razvoj konzumerizma kao sveobuhvatnog društvenog fenomena kreće u 1920tim godinama. Konzumeristička se paradigma tada proklamira kroz ideologiju materijalizma, obilja i bogatstva . Od tada, po prvi puta u povijesti čovječanstva bivanje potrošačem više nije stvar izbora nego neizbježna realnost svakog pojedinca. Zeldin upozorava da je konzumerizam preuzeo, na svojevrsni način, mjesto religije, jer je uspio uvjeriti čovječanstvo da će *„kada svi pojedinci zadovolje svoje žudnje, kakve god one da bile, svijet automatski postati sretno mjesto."* (Zeldin, 2005, 261) Obilna potrošnja je počela simbolizirati proslavu pobjede nad siromaštvom, ali i nad svim životnim nedaćama i problemima. Privatni domovi postali su metafora velebnih ladanjskih vila aristokrata, jer se običan čovjek u svojem domu mogao sakriti od poniženja na radom mjestu, a bio je okružen brojnim predmetima koje si je sam odabrao i koji su mu pružali, autor će ironično zaključiti, *„nepresušan izvor kratkoročnog zadovoljstva životom*" (Zeldin, 2005, 262). Mnogi roditelji smatraju kako kupovina predstavlja svojevrsni način provođena slobodno vremena sa svojom djecom. *"Primjerice, roditelj koji ne viđa svoje dijete zbog nekih od razloga, u susretu s njim najčešće dijete odvodi u potrošnju. Potrošnja je tako na različite dokoličarske sadržaje u trgovačkim centrima i izravna posljedica križanja prakse kupovanja i prakse provođenja slobodnog vremena"* (Dadić, 2015: 198). Zanimljivo je da ipak nastanak potrošačkog društva, pa time i pojava konzumerizma kao životnog stila, nije isključivo vezana za zemlje anglosaksonskog kapitalističkog svijeta. Vučetić u *Koka-kola socijalizmu* konstatira kako je u bivšoj Jugoslaviji određeni stupanj amerikanizacije i upliv konzumerističke kulture počeo početkom 60-tih godina prošlog stoljeća. (Vučetić, 2015). Jasno nam je da su tadašnje socijalističke države u teoriji trebale odbacivati bilo kakvu pomisao o potrošačkom društvu i konzumerizmu, no i one su spoznale mogućnosti manipulacije i indoktrinacije koju je takav društveni fenomen nosio sa sobom. Potrošačko je društvo tako, prema autorici, doživljavalo munjeviti uspon krajem šezdesetih godina i sve više je postajalo sredstvo manipulacije i ekonomske propagande (Vučetić, 2015). *„Jugoslavija je tako dobila novog unutarnjeg neprijatelja uz sve postojeće vanjske"* (Vučetić, 2015: 356). Uvid širokim masama u ono što su vlasti smatrale pogodnostima potrošačkog društva bio je Zagrebački velesajam, gdje su Sjedinjene Američke Države prvi puta sudjelovale 1955. godine. Za popularizaciju potrošnje svakako je značajna tematska izložba iz 1957. godine koja je nosila naziv *Samoposluga Sjedinjenih Američkih Država,* ali i izložba iz 1961. godine nazvana *Konstruktivno korištenje slobodnog vremena*. Obje su imale jasan cilj, pokazati socijalističkom građaninu drukčiji, bolji i perspektivniji način života, jednom riječju konzumeristički,

i dijametralno suprotan od onoga na koji su bili navikli. Tadašnje su dnevne novine izvještavala o velikom odjeku ovih konzumerističkih sadržaja među zagrebačkim stanovništvom (Vučetić, 2015). Prva jugoslavenska samoposluga, ali i prva u jugoistočnoj Europi, otvorena je 17. prosinca 1956. godine u Ivancu kraj Zagreba, a iste je godine u Sjedinjenim Američkim Državama otvoren prvi šoping centar Southdale u mjestu Edina u Minessoti. Glavni grad Jugoslavije, Beograd svoje je prvu samoposlugu dobio 1958. godine, a beogradska Politika zabilježila je kako je *„ona preslikana američka samoposluga sa Zagrebačkog velesajma prošle godine*" (Vučetić, 2015: 367). Hrvatska i Slovenija su postale mjesta zapadne oaze u kojima se uvozila roba sa Zapada. Potrošačko društvo je svakako postojalo, no, naravno, ne u jednakoj mjeri kao ono zapadnoeuropsko ili američko. *„Stoga i hrvatsko društvo, tražeći blagostanje u razdoblju između obećane sreće i pristigle krize, postaje zanimljivo vježbalište potrošačke kulture"* (Duda, 2010: 35). Sam pojam potrošačke kulture podrazumijeva definiranje i usmjeravanje prema potrošnji osnovnih društvenih praksi, kulturnih ideja, aspiracija i identiteta. Ovakvu kulturu možemo promatrati sa stajališta da se ona proizvodi isključivo kako bi bila prodana. Ona predstavlja trijumf ekonomskih vrijednosti nad društvenima i humanim vrijednostima (Dadić, 2013). Miliša, Spasenovski (2018: 55) naglašavaju *„...važnost sociopedagoškog analiziranja konzumerizma kao ideologije koja potiče na pretjeranu potrošnju, akviziciju materijalnih stvari i usluga, ali koji jednako tako u današnje vrijeme postaje sam sebi svrha i cilj, što je neupitno dovelo do sveopće komercijalizacije života."* Živimo u vremenu različitih izama. Ovo je stoljeće obilježeno pozitivizmom i racionalizmom, militarizmom, konzumerizmom i hedonizmom, ekstremnim relativizmom, anarhizmom, religioznim indiferentizmom i nasrtljivim sekularizmom. Svi se ti izmi predstavljaju u ime čovjeka, ali ga (zapravo) razaraju (Miliša, 2015). Iz navedenih promišljanja slijedi i logična pretpostavka kako nam je potrebno fenomen konzumerizma analizirati i iz pedagogijske perspektive. U hrvatskoj pedagogijskoj znanosti trenutno istraživanja konzumerizma nisu česta, a specijalizirani časopisi ne postoje. Iz toga je razvidna potreba za aktualiziranjem i problematiziranjem sličnih istraživanja.

Metodologija istraživanja

Cilj i problem istraživanja:

Cilj istraživanja u ovome radu jest otkriti zastupljenost tema koje se dotiču fenomena konzumerizma u pedagogijskoj teoriji. Cilj je ispunjen analiziranjem objavljenih znanstvenih i stručnih radova u hrvatskim znanstvenim pedagoškim časopisima od 2010. godine do danas.

Hipoteza: Uvidom u recentnu i relevantnu literaturu polazna je hipoteza bila kako postoji iznimno malen broj sadržaja i radova koji se tiču navedenih tema u hrvatskim pedagoškim znanstvenim časopisima.

Uzorak: U korpus istraživanja uključeni su relevantni hrvatski pedagoški znanstveni časopisi: Školski vjesnik, Život i škola, Metodički ogled, Metodički obzori, Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Napredak, Acta Iadertina, Magistra Iadertina, Odgojno-obrazovne teme, te trenutno neaktivna Pedagogijska istraživanja. Sadržaji koji su u objavljenim radovima pretraživani vezani su za sve aspekte potrošnje, potrošačkog društva, te konzumerizma.

Postupak, posebnosti i ograničenja istraživanja: U analizi podataka koristila se kvantitativna analiza sadržaja primjerena za ovu analizu jer se njome sistematično sažima velik broj riječi teksta u manje kategorije sadržaja. 2010. godina je odabrana kao polazna zbog

dostupnosti navedenih časopisa na portalu hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa (hrcak.hr) , ali i radi činjenice da je moguće usporediti potencijalne promjene u objavljivanim sadržajima u vremenskom periodu od 11 godina. Inicijalno pretraživanje sadržaja učinjeno je po naslovima radova, te ključnim riječima. Nadalje su analizirani sažetci radova. Procesom eliminacije bilo je moguće razvrstati radove u nekoliko grupa, te je uz korištenje Adobe Acrobat Pro softwarea učinjena sustavna pretraga radova prema sljedećim ključnim riječima: „konzumerizam, potrošnja, potrošačko društvo, komodifikacija, konzumenti, komercijalizacija". Navedena je pretraga radi specifičnih hrvatskih slova č,ć,ž,š,đ i dž, učinjena i zamjenom istih u c,z,s i d zbog činjenice da se radi o američkom softwareu koji nužno ne mora prepoznati navedene znakove. Pretraga putem ključnih riječi unutar softwarea napravljena je također i kraćenjem riječi u primjerice: „konzum, potros, konz, komer", koja je potvrdila prvotnu pretragu. Dodatno je učinjena pretraga korištenih ključnih riječi i na engleskom jeziku, jer je određen dio radova objavljivan na njemu. Nakon dobivenih inicijalnih rezultata učinjena je detaljna provjera, koja je uključivala i iščitavanje samih radova koje niti jedna od navedenih metoda eventualno nije obuhvatila, zbog specifičnog načina objave istih. Ovdje se podrazumijevaju radovi koji nisu objavljeni u pdf formatu, već u nekom slikovnom formatu, te ih stoga nije moguće pretraživati navedenim softwareom. U analizi sadržaja je korišten i Microsoft Excel, gdje su se unosili dobiveni brojčani podaci.

Rezultati i rasprava

U inicijalnoj provjeri bilo je zamjetno da se sadržaji vezani za predmet istraživanja rijetko pojavljuju u pretraživanim pedagoškim časopisima. Pretragom unutar Adobe Acrobat Proa došlo se do brojke od devet različitih znanstvenih radova u kojima se riječ konzumerizam pojavljuje ukupno 32 puta. Detaljnom analizom radova ustanovljeno je da je alat uredno prepoznao ključnu riječ konzumerizam u svih devet navedenih radova. Nakon što je alat analizirao sve ključne riječi koje su bile uključene u pretragu, povratna je informacija sugerirala brojku od 59 različitih znanstvenih radova u kojima se u 1251 slučaju pojavljuju sve navedene ključne riječi. Učinjenom detaljnom kvalitativnom analizom sadržaja 59 pronađenih radova bilo je ipak potrebno korigirati brojku, jer se neki radovi nisu mogli svrstati da pišu o tematici konzumerizma. Eliminirano je ukupno 43 znanstvena rada nakon detaljnog iščitavanja istih. U konačnici se došlo do brojke od 25 znanstvenih i stručnih radova, u kojima se ključne riječi pojavljuju 229 puta u tekstu. Ukupan broj analiziranih znanstvenih i stručnih radova iz 10 hrvatskih pedagoških časopisa je iznosio 2371, a broj članaka u kojima postoje sadržaji vezani za predmet ovog istraživanja iznosio je 25, što je udio od 1,054%. (Tablica 1.)

Tablica 1. Zastupljenost radova koji govore o konzumerizmu u ukupnom broju znanstvenih i stručnih časopisa

	N	%
Ukupan broj znanstvenih i stručnih radova	2371	100%
Radovi koji govore o konzumerizmu	25	1,054%

Pri tome je distribucija radova prema godini objavljivanja sljedeća: jedino u 2011. i 2016. godini nisu objavljivani radovi koji govore o konzumerizmu u hrvatskim pedagoškim časopisima, dok su 2010. godine objavljena tri rada, 2012. godine jedan rad, 2013. godine četiri rada, 2014. godine tri rada, 2015. godine dva rada, 2017. godine 5 radova, 2018. godine tri rada, 2019 godine jedan rad, 2020. godine 2 rada te 2021. godine 1 rad. (Tablica 2).

Tablica 2. Broj radova koji govore o konzumerizmu u ukupnom broju znanstvenih i stručnih časopisa po godini objavljivanja

	N		N
2010. godina	3	2017. godina	5
2011. godina	0	2018. godina	3
2012. godina	1	2019. godina	1
2013. godina	4	2020. godina	2
2014. godina	3	2021. godina	1
2015. godina	2		
2016. godina	0	**Ukupno**	**25**

Niti u jednom slučaju udio objavljenih radova s temom konzumerizma u hrvatskim pedagoškim časopisima ne prelazi 3,03% ukupne brojke radova tog časopisa. To je maksimalni postotak u slučaju časopisa Odgojno obrazovne teme gdje je postotak veći navlastito zbog činjenice da se radi o novom pedagoškom časopisu s malenim brojem ukupno objavljenih radova (33). U Hrvatskom časopisu za odgoj i obrazovanje gdje je objavljeno količinski najviše radova (8) njihov udio je 1,187% u odnosu na ukupan broj radova (674). Znakovito je i da su Pedagogijska istraživanja do prestanka izlaženja imala 3 objavljena rada na temu konzumerizma od ukupno 105 radova što je 2,857% (Tablica 3).

Tablica 3. Broj i udio znanstvenih radova na temu konzumerizma u odnosu na sve objavljene znanstvene radove u analiziranim časopisima

Časopis	**N_{uk}[1]**	**$\%_{uk}$[2]**	**N_{kon}[3]**	**$\%_{konz}$[4]**
Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje	674	28,427%	8	1,187%
Školski vjesnik	333	14,045%	4	1,201%
Život i škola	363	15,310%	0	0
Metodički ogledi	165	6,959%	4	2,424%
Metodički obzori	188	7,929%	0	0
Napredak	270	11,388%	1	0,37%
Pedagogijska istraživanja	105	4,429%	3	2,857%

1 Broj radova objavljenih u navedenom časopisu
2 Postotak od ukupnog broja objavljenih radova
3 Broj radova koji govore u konzumerizmu
4 Postotak u odnosu na ukupan broj objavljenih radova

Odgojno obrazovne teme	33	1,392%	1	3,03%
Acta ladertina	107	4,513%	3	2,804%
Magistra ladertina	133	5,609%	1	0,752%

Količina pojavljivanja radova prema godini ukazuje da ne postoji primjetna razlika u broju objavljivanih znanstvenih radova na tematiku konzumerizma u hrvatskim pedagoškim časopisima, no kao i ukupna brojka, ukazuje da je interes istraživača za ovu temu minimalan. Ovdje valja ukazati na činjenicu da je u navedenom intervalu od 2010. godine do danas u kontinuitetu, bez prestanka, izlazilo sedam analiziranih časopisa, Školski Vjesnik, Život i škola, Metodički ogledi, Metodički obzori, Napredak, Acta ladertina te Magistra ladertina. Pedagogijska su istraživanja izlazila od 2010. godine do 2015. godine kada ih je Hrvatsko pedagogijsko društvo prestalo izdavati, a Odgojno obrazovne teme su najmlađi časopis po postanku jer se izdaju od 2018. godine. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje nema dostupne tekstove na portalu hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa Hrčak za 2010. godinu. Na njemu u trenutku izrade ovog istraživanja nisu bila dostupna izdanja za 2021. godinu za pet od izabranih 10 časopisa, Školskog vjesnika, Života i škole , Metodičkih obzora, Acte ladertine te Magistre ladertine. S obzirom na velik ukupan broj analiziranih znanstvenih časopisa (10) i na postojanje razlike u tempu i načinu njihova izlaženja, kao i u broju znanstvenih radova objavljenih u njima u ovom periodu, o tome naravno ovisi i distribucija znanstvenih članaka koji se dotiču teme konzumerizma koji su objavljivani u pojedinom hrvatskom znanstvenom pedagoškom časopisu (Tablica 4).

Tablica 4. Distribucija znanstvenih radova , te radova koji se bave konzumerizmom po časopisima

Časopis	**N_{uk}**[5]	**$\%_{uk}$**[6]	**N_{kon}**[7]	**$\%_{konz}$**[8]
Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje	674	28,427%	8	32%
Školski vjesnik	333	14,045%	4	16%
Život i škola	363	15,310%	0	0
Metodički ogledi	165	6,959%	4	16%
Metodički obzori	188	7,929%	0	0
Napredak	270	11,388%	1	4%
Pedagogijska istraživanja	105	4,429%	3	12%
Odgojno obrazovne teme	33	1,392%	1	4%
Acta ladertina	107	4,513%	3	12%
Magistra ladertina	133	5,609%	1	4%
UKUPNO:	2371	100%	25	100%

5 Broj radova objavljenih u navedenom časopisu
6 Postotak od ukupnog broja objavljenih radova
7 Broj radova koji govore u konzumerizmu
8 Postotak od ukupnog broja objavljenih radova koji govore o konzumerizmu

Kao što je vidljivo iz tablice 4 najveći broj analiziranih radova (674) nalazi se u Hrvatskom časopisu za odgoj i obrazovanje[9] koji *„neposredno ili posredno obrađuje pitanja sveučilišnih teorijskih i primijenjenih disciplina u Republici Hrvatskoj i svijetu.*" te je u njemu objavljen i najveći broj radova, osam (32%), koji se bave tematikom konzumerizma. U splitskom Školskom vjesniku[10], koji *„objavljuje znanstvene radove iz različitih područja koja istražuju odgoj i obrazovanje sa svrhom povećanja produktivnosti i promocije znanstveno-istraživačkoga rada„* analizirano je 333 znanstvena rada te je pronađeno četiri (16%) koja se bave tematikom konzumerizma, a jednako toliko, četiri (16%) je objavljeno i u časopisu Metodički ogledi[11] kojemu je *„cilj promocija kritičkoga mišljenja o odgojnim temama, s posebnim naglaskom na filozofijsku pozadinu odgojne teorije i prakse".* U ova tri časopisa je objavljeno čak 16 znanstvenih radova (64%) u kojima je zastupljena tema konzumerizma, a ukupno je u njima objavljeno 1172 analizirana znanstvena rada, što čini udio od 49,43% svih analiziranih radova. Nadalje je u trenutno neaktivnim Pedagogijskim istraživanjima[12] objavljeno tri znanstvena rada (12%) koje se bave problematikom konzumerizma, dok je i u Acti Iadertini[13] također objavljeno tri (12%). Pedagogijska istraživanja su bila znanstveni časopis Hrvatskog pedagogijskog društva, dok je Acta Iadertina časopis Odjela za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zadru. Po jedan (4%) znanstveni rad s temom konzumerizma objavljen je u Napretku[14], Odgojno-obrazovnim temama[15] te Magistri Iadertini[16]. Jedina dva analizirana hrvatska pedagoška časopisa u kojima od 2010. godine do danas nisu objavljivani znanstveni radovi koji analiziraju problematiku konzumerizma jesu Život i škola[17] te Metodički obzori[18] u kojima je u analiziranom periodu objavljen 551 znanstveni rad, što je 23,23% od ukupnog broja (2371) analiziranih znanstvenih radova. Iako nije rađena kvalitativna analiza sadržaja primjetno je da su radovi raznolike tematike i da se bave širokim spektrom pedagogijskih i pedagoških pitanja, no da niti jedan rad u prvom planu ne problematizira fenomen konzumerizma kao pedagogijski važno pitanje (vidjeti u: Miliša, Spasenovski, 2017). Radove koji su analizirani za potrebe ovog istraživanja možemo razvrstati i prema znanstvenim kategorijama (Zelenika, 1988), s obzirom da su svi prošli postupke recenzije. Osam (32%) radova od ukupno 25 su kategorizirani kao izvorni znanstveni radovi, najveći broj radova, 13 (52%) su pregledni radovi, tri (12%) su prethodna priopćenja te je jedan (4%) kategoriziran kao stručni rad. (Tablica 5).

Tablica 5. Radovi prema znanstvenoj kategorizaciji (Zelenika, 1988).

Kategorizacija rada	N	%
Izvorni znanstveni rad	8	32%
Prethodno priopćenje	13	52%
Pregledni rad	3	12%
Stručni rad	1	4%

9 web izvor: https://hrcak.srce.hr/cje
10 web izvor: https://hrcak.srce.hr/skolski-vjesnik
11 web izvor: https://hrcak.srce.hr/metodicki-ogledi
12 web izvor: https://hrcak.srce.hr/pedagogijska-istrazivanja
13 web izvor: https://hrcak.srce.hr/actaiadertina
14 web izvor: https://hrcak.srce.hr/napredak
15 web izvor: https://hrcak.srce.hr/oot
16 web izvor: https://hrcak.srce.hr/magistra-iadertina
17 web izvor: https://hrcak.srce.hr/zivot-i-skola
18 web izvor: https://hrcak.srce.hr/metodicki-obzori

Analizirane znanstvene radove (Prilog 1.) u kojima se problematika konzumerizma spominje u pedagogijskom i pedagoškom kontekstu možemo razvrstati u različita polja pedagogije pa su se tako primjerice Ninčević i Hosni (2017) u svom radu *„Implications of Ancient Roman Education for Modern Educational Processes"* dotakli povijesti pedagogije i opće pedagogije, a s druge strane primjerice Žnidaršič (2020) u svom radu *„The Impact of Arts and Cultural Education on Pupils' Opinions of Musical Culture*" ulazi u područje glazbene pedagogije. Zloković (2014) se u radu *„Komercijalizacija ranog djetinjstva i stvaranje vrijednosnih mentalnih mapa*" dotiče suvremenog djetinjstva, kao i Klemenović (2014) u *„Čime i kako se igraju današnja djeca"* , a George (2018) u *„Distorzija vrijednosti: ekonomija i etički redukcionizam"* pedagogijske deontologije. Razvidno je dakle iz navedenog da problematika konzumerizma iako prisutna u određenim znanstvenim radovima, nije glavno istraživačko pitanje, već tema unutar šireg istraživanja kojim se autori bave. Ovdje valja istaknuti pregledni rad Rupčić (2015), *„Humanističko obrazovanje kao posljednja svrha ljudskog opstanka*" kao izuzetak navedenom, jer autorica se u radu bavi filozofijom suvremenog humanističkog obrazovanja, te problematizira potrošačko društvo kao takvo. Problem konzumerizma i treba biti predmet različitih polja pedagogijske znanosti jer se konzumeristička kultura manifestira u svim sferama odgoja i obrazovanja. Ako uzmemo konzumerizam kao *„društveni fenomen koji se očituje u trenutku kada potrošnja postaje visoko na listi ljudskih prioriteta, ako ne i centralni prioritet ali i sama svrha ljudskog postojanja*" (Campbell, 2004, 27) uviđamo da je potrebno razviti različite pedagogijske pristupe koji će ulaziti u različita polja pedagogijske znanosti. Nadalje su teme konzumerizma i potrošačkog društva zastupljene i u radovima koji se sadržajno bave menadžmentom u obrazovanju (Staničić, 2006). Kao takve možemo izdvojiti dva rada od Buhač (2017a, 2017b), *„Teorijsko određenje pedagoškog menadžmenta"* i *„Utjecaj stilova vođenja na pedagoški menadžment škole"* te Miletićev (2020) rad *„Uloga marketinga u upravljanju odgojnoobrazovnom ustanovom"*. U ovo područje svakako pripadaju i radovi Milutinović i Zuković(2013) *„Educational tendencies: Private and Alternative schools"* te Brzaković i sur(2019) *„The Determinants of Brand Positioning in Higher Education – What Dominantly Influences Students' Satisfaction?"*. Problematika konzumerizma je zastupljena i u području slobodnog vremena (Livazović, 2018) što se očituje u radovima Matić Tandarić (2021) *„Životni stilovi adolescenata u potrošački orijentiranom društvu"* , Valjan Vukić (2013) *„Slobodno vrijeme kao prostor razvijanja vrijednosti u učenika"* , Badrić, Prskalo, Matijević (2015) *„Primary School Pupils' Free Time Activities"*. U kontekstu kurikuluma pitanje konzumerizma u svojim radovima ističu Previšić (2010) u radu *„Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive"* te Pavičić Vukičević (2013) u *„Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole"*. Zanimljivo je primijetiti da u medijsku pedagogiju možemo smjestiti tek rad Miliša, Tolić i Grbić (2010) *„Pedagogijska analiza reklama u tiskanim medijima"*. Svi navedeni radovi ukazuju na činjenicu da postoje stručnjaci u hrvatskoj pedagogijskoj znanosti koji prepoznaju potrebu za istraživanjem konzumerizma u različitim poljima pedagogijske znanosti, no njihova su istraživanja i radovi u iznimno maloj količini (25) postali dio hrvatskih pedagogijskih časopisa. Važnost pedagoškog pristupa istraživanju fenomena konzumerizma u suvremenoj pedagogijskoj znanosti prepoznata je u doktorskoj disertaciji Dadić (2015) *„Pedagoški aspekti suvremenog djetinjstva u potrošačkom okruženju",* kao i nekoliko objavljenih znanstvenih radova autorice (Dadić, 2013). O implikacijama konzumerizma na pedagogijsku znanost pisali su i Miliša, Spasenovski (2017) u *„Konzumerizam i pedagoške implikacije"* u časopisu Mostariensia. Navedeni radovi nisu bili predmet ovog istraživanja jer nisu objavljeni u analiziranim pedagoškim časopisima.

Treba primijetiti i da pojedini hrvatski pedagoški znanstveni časopisi izdaju specijalne tematske brojeve, poglavito Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, te Školski vjesnik, no da se u njima niti jednom nije pojavio fenomen konzumerizma kao pedagogijsko pitanje. Hrvatski

časopis za odgoj i obrazovanje je tako od 2010. godine do danas izdao čak 291 rad u posebnim brojevima što je 43,175% od ukupnog broja (674) izdanih radova u tom časopisu, te se u njima pojavljuju tri znanstvena rada s temom konzumerizma od ukupno osam koliko ih pronalazimo objavljenih u navedenom časopisu. Školski vjesnik je tiskao jedan poseban broj u analiziranom periodu, u kojemu je objavljeno 29 znanstvenih radova, no niti jedan od pronađenih radova s tematikom konzumerizma iz navedenog časopisa se ne nalazi u posebnom broju. Preostalih osam analiziranih časopisa nije izdavalo tematske niti posebne brojeve u analiziranom periodu. Valja skrenuti pozornost i na činjenicu da je u korpusu pronađenih radova (25) koji se bave tematikom konzumerizma u hrvatskim pedagoškim časopisima i one koje ipak moramo svrstati u druga područja znanosti, a ne pedagogiju. Tako zadarska sociologinja Stanić (2010, 2017) u Školskom vjesniku ima dva objavljena rada *„Potrošnja u socijalizmu i tranziciji“ i „Društveni kontekst čitanja i knjige: mišljenja i stavovi učenika“* koji iako odgovaraju predmetu ovog istraživanja ne daju pedagogijski pogled na fenomen konzumerizma. Isto možemo reći i za rad Pahlina (2018) *„Suvremeno djetinjstvo u svjetlu logopedagogije“*. Nije pronađen niti jedan rad koji u naslovu problematizira konzumerizam kao pedagogijsku temu, a također u ukupnom broju radova ne postoji niti jedan kojemu je središnje istraživačko pitanje promatranje konzumerizma iz pedagogijske perspektive.

Zaključna razmatranja

Uključenost djece i mladih u svijet potrošnje postaje jedno od glavnih obilježja poimanja djetinjstva. Potrošačke navike djece i mladih sve više određuju odnose s odraslima, a najviše prema roditeljima. Analiziranje sadržaja hrvatskih znanstvenih pedagoških časopisa od 2010. godine do danas pokazalo je da od ukupno 2371 objavljenog rada postoji 25 radova koji se dotiču teme konzumerizma. Brojka od 1,054% nam ukazuje da interes istraživača za ovu temu nije velik i stoga pitanje konzumerizma moramo aktualizirati kao važno pedagoško pitanje, a pedagogijska znanost mora postaviti snažne teorijske okvire s ciljem razvijanja pedagoške prakse osnaživanja djece da ne budu žrtve svakodnevnog konzumerističkog okruženja u kojemu odrastaju. Ovim istraživanjem potvrdila se početna hipoteza kako postoji iznimno malen broj sadržaja i radova koji se tiču fenomena konzumerizma u hrvatskim pedagoškim znanstvenim časopisima. Analizom znanstvenih radova dodatno se želi naglasiti potreba za novim istraživanjima u pedagogijskoj znanosti o pedagoškim implikacijama konzumerizma. Zanemarivanjem ovog istraživačkog problema stvorit će se ozbiljan odgojno-obrazovni ali i širi društveni problem. Suvremena društva su uistinu obilježena potrošnjom, a pedagogijska znanost za zadaću mora razviti novi pristup u rješavanju ovog problema. Važnost pedagogijskog pristupa istraživanju konzumerizma pronalazimo i u činjenici da suvremeni obrazovni sustavi teže korisnosti čime zanemaruju odgojnu i emancipirajuću komponentu obrazovanja kao sredstva koje dovodi do najvišeg mogućeg stupnja razvoja i perfekcije čovjeka.

Literatura:

Alić S. (2009). *Mediji od zavođenja do manipuliranja.* Zagreb: AGM.

Bagdikian, B. (1997). *The New Media Monopoly*. Boston: Beacon Press.

Bauman, Z. (2007). Consuming Life. Cambridge: Polity Press.

Buckingham, D. (2012). „Rethinking the child consumer: new practices, new paradigms", *Comunicacao midia e consumo*, Sao Paulo, 25 (9), str. 43-69.

Campbell, C. (2004). „I shop therfore I know that I am". U: Ekstrom, K.; Brembeck, H. *Elusive Consumption*. Oxford: Bloomsbury Academic.

Čolić, S. (2013*). Potrošačka kultura i konzumerizam*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar

Dadić. K. (2013). Dijete u središtu konzumerizma. *MediAnali.* Vol. 7 No. 14, str. 97-113.

Dadić, K. (2015): *Pedagoški aspekti suvremenog djetinjstva u potrošačkom okruženju*, doktorska disertacija, Zagreb: Filozofski fakultet

Duda, I. (2005). *U potrazi za blagostanjem. O povijesti dokolice i potrošačkog društva u hrvatskoj*

Fromm, E. (1997). *On Being Human*. New York: Continuum

Hromadžić, H. (2008). *Konzumerizam – potreba, životni stil, ideologija*. Zagreb: Jesenski i Turk.

1950-ih i 1960-ih. Zagreb: Srednja Europa

Livazović, G. (2018). *Uvod u pedagogiju slobodnog vremena*, Osijek, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, Filozofski fakultet

Marcuse, H. (1968). *Čovjek jedne dimenzije*. Sarajevo: Veselin Masleša.

Miles, S. (2006). *Consumerism as a way of life.* London: Sage Publications.

Miliša, Z. (2015). *Šok današnjice*. Split: Naklada Bošković.

Miliša, Z. i Spasenovski, N. (2017). „Konzumerizam i pedagoške implikacije". *Mostariensia*, Mostar, 21(2), 69-93.

Miliša, Z. i Spasenovski, N. (2018). „Kako je došlo do komercijalizacije visokog obrazovanja". *DHS*. 3 (6), 49-68.

Miliša, Z. (2021). *Oduprimo se demonopedagogiji današnjice*. Velika Gorica: Benedikta.

Polić,M. (1990). *E(ro)tika i sloboda / odgoj na tragu Marxa.* Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo

Robbins, R.(1999). *Global Problem and the Culture of Capitalism*. Boston: Allyn and Bacon.

Saunders, P. (1986). *Social Theory and the Urban Question*. Oxford: Routledge

Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju.* Rijeka: Vlastita naklada

Spasenovski, N. (2017). *Pedagoške implikacije konzumerizma.* Diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.

Swagler, R. (1994). Evolution and Applications of the Term Consumerism: Theme and Variations. *Journal of Consumer Affairs*, 28 (2), 347-360.

Vučetić, R. (2015). *Koka kola socijalizam*. Beograd: JP Službeni Glasnik

Zeldin, T. (2005). *Intimna povijest čovječanstva*. Zagreb: VBZ.

Zelenika, R. (1988). *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*. Beograd: TAVRVNVM

Web izvori:

Školski vjesnik. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/skolski-vjesnik posljednji posjet 30. rujna 2021.

Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/cje posljednji posjet 30. rujna 2021.

Metodički ogledi. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/metodicki-ogledi posljednji posjet 30. rujna 2021.

Metodički obzori. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/metodicki-obzori posljednji posjet 30. rujna 2021.

Život i škola. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/zivot-i-skola posljednji posjet 30. rujna 2021.

Napredak. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/napredak posljednji posjet 30. rujna 2021.

Pedagogijska istraživanja. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/pedagogijska-istrazivanja posljednji posjet 30. rujna 2021.

Odgojno-obrazovne teme. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/oot posljednji posjet 30. rujna 2021.

Acta ladertina. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/actaiadertina posljednji posjet 30. rujna 2021.

Magistra ladertina. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/magistra-iadertina posljednji posjet 30. rujna 2021.

Prilog 1.

Bibliografija analiziranih znanstvenih radova koji se bave tematikom konzumerizma u hrvatskim pedagoškim znanstvenim časopisima

Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje:

Jovana Milutinović, Slađana Zuković, „Educational Tendencies: Private and Alternative Schools", Croatian Journal of Education, Vol:15; Sp.Ed.No.2, 2013

Jasmina Klemenović, „Čime se i kako igraju današnja djeca?", Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Vol. 16 No. Sp.Ed.1, 2014.

Jasminka Zloković, „Komercijalizacija ranog djetinjstva i stvaranje vrijednosnih mentalnih mapa", Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Vol. 16 No. Sp.Ed.1, 2014.

Marko Badrić, Ivan Prskalo and Milan Matijević, „Primary School Pupils' Free Time Activities", Croatian Journal of Education Vol.17; No.2, 2015

Andrijana Kos-Lajtman, Kristina Slunjski, „Influence of Popular Culture on Character Formation in the Contemporary Croatian Children's Novel", Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Vol. 19 No. Sp.Ed.1, 2017.

Marjan Ninčević, Ino Hosni, Implications of Ancient Roman Education for Modern Educational Processes, Croatian Journal of Education Vol.19; No.4, 2017

Aleksandar Brzaković, Tomislav Brzaković and Pavle Brzaković, The Determinants of Brand Positioning in Higher Education – What Dominantly Influences Students' Satisfaction? , Croatian Journal of Education Vol.21; No.2/2019, pages: 407-436

Jerneja Žnidaršič, „The Impact of Arts and Cultural Education on Pupils' Opinions of Musical Culture – Interdisciplinary Project" , Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Vol. 22 No. Sp.Ed.1, 2020.

Metodički ogledi:

Zdenko Zeman, Marija Geiger Zeman „Brže bolje u formu« – mitologija ljepote, komercijalizacija i discipliniranje tijela" , Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja, Vol. 19 No. 1, 2012.

Darija Rupčić – „Humanističko obrazovanje kao posljednja svrha ljudskog opstanka" , Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja, Vol. 22 No. 2, 2015.

Michael George, „Distorzija vrijednosti: ekonomija i etički redukcionizam", Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja, Vol. 25 No. 1, 2018.

Silvia Rogošić, „Socio-ekonomski status i socijalni kapital kao čimbenici obrazovnog uspjeha na visokoškolskoj razini: primjer studenata odgojiteljskog studija", Metodički ogledi :

časopis za filozofiju odgoja, Vol. 25 No. 1, 2018.

Napredak:

Cvijeta Pahlina, „Suvremeno djetinjstvo u svjetlu logopedagogije“, Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, Vol. 159 No. 3, 2018.

Pedagogijska istraživanja:

Vlatko Previšić, „Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive“, Pedagogijska istraživanja, Vol. 7 No. 2, 2010.

Jelena Pavičić Vukičević, „Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole“, Pedagogijska istraživanja, Vol. 10 No. 1, 2013.

Sandra Car , „Adolescencija 21. stoljeća: društvena uvjetovanost, temeljne karakteristike i pedagoški izazovi“, Pedagogijska istraživanja, Vol. 10 No. 2, 2013.

Školski vjesnik:

Sanja Stanić, „Potrošnja u socijalizmu i tranziciji“, Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, Vol. 59 No. 2., 2010.

Sofija Vrcelj, Kornelija Mrnjaus, „Savjetodavna (ne)moć self-help literature“ , Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, Vol. 63 No. 1-2, 2014.

Sanja Stanić, Leon Jelača, „Društveni kontekst čitanja i knjige: mišljenja i stavovi učenika“, Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, Vol. 66 No. 2, 2017.

Josip Miletić, „Uloga marketinga u upravljanju odgojnoobrazovnom ustanovom“, Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, Vol. 69 No. 1, 2020.

Acta ladertina:

Zlatko Miliša , Mirela Tolić, Valentina Grbić, „Pedagogijska analiza reklama u tiskanim medijima“, Acta ladertina, Vol. 7 No. 1, 2010.

Ljiljana Buhač , „Teorijsko određenje pedagoškog menadžmenta“, Acta ladertina, Vol. 14 No. 1, 2017.

Ljiljana Buhač , „Utjecaj stilova vođenja na pedagoški menadžment škole“, Acta ladertina, Vol. 14 No. 1, 2017.

Odgojno-obrazovne teme:

Marina Matić Tandarić, „Životni stilovi adolescenata u potrošački orijentiranom društvu“, Odgojno-obrazovne teme, 4(1), 2021.

Magistra ladertina:

Violeta Valjan Vukić, „Slobodno vrijeme kao “prostor” razvijanja vrijednosti u učenika“, Magistra ladertina, Vol. 8 No. 1., 2013.

Analysis of research on the phenomenon of consumerism in contemporary pedagogical journals

Abstract:

This paper analyzes the representation of the phenomenon of consumerism in pedagogical theory. The empirical part of this paper will confirm that consumerism is a completely unexplored issue in the pedagogical literature. In addition, consumerism is becoming the predominant cultural and social ideology of manipulating children and young people therefore it must not be exclusively an economic phenomenon and the subject of economic research. The paper concludes that we must bring consumerism as soon as possible in the interest of pedagogical science because it is a social phenomenon which manifests itself when consumption comes high on the list of human priorities or becomes the very purpose of human existence. Thus, the purpose of this research is to determine the representation of topics related to the phenomenon of consumerism in Croatian scientific pedagogical journals, and to establish how much in the period from 2010 to the last issues published in 2020, scientists have dealt with this topic. Active scientific journals Školski vjesnik, Život i škola, Metodički ogled, Metodički obzori, Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Napredak, Odgojno-obrazovne teme, Acta ladertina, Magistra ladertina and currently inactive Pedagogijska istraživanja which was published until 2015, were analyzed. Quantitative content analysis suitable for this analysis was used in the data analysis because it systematically summarizes a large number of text words into smaller content categories. It has been found that there is a small number of theoretical and empirical papers dealing with the pedagogical implications of consumerism. The issue of consumerism must therefore be actualized as an important pedagogical issue, and pedagogical science must set strong theoretical frameworks with the aim of developing pedagogical practice of empowering children not to be victims of the everyday consumerist environment in which they grow up.

Key words:
pedagogical theory; consumerism; content analysis; commercialization of childhood; pedagogical implications of consumerism

Stavovi učitelja i nastavnika prema e-učenju

Vlasta Svalina

Sažetak

U današnje doba promjena, brzog tehnološkog napretka i neizvjesnosti „novog normalnog" života, učitelji su suočeni s najvećim izazovom do sada. Posebno je potrebno naglasiti cjeloživotno učenje kao ključni dio kontinuiranog i obveznog profesionalnog razvoja učitelja, osobito u području tehnološki naprednijih pristupa poučavanju i učenju. Škola za život u Republici Hrvatskoj, koja je uvedena kao kurikularna reforma u školskoj godini 2019./2020., nudi mogućnost e-učenja kao nezamjenjiv dio suvremenog nastavnog pristupa, pa će u skladu s tim ovaj rad ispitati stavove i motivaciju učitelja i nastavnika o korištenju alata za e-učenje. Studija uključuje odgovore 228 učitelja i nastavnika u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj o njihovim stavovima prema e-učenju. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji najčešće koriste računalo u svom nastavnom procesu u školi, kao i za pripremu nastavnih materijala. Nemaju strah od tehnologije, ali većina je skeptična prema prednostima e-učenja u rješavanju nekih najčešćih obrazovnih problema. Oni preferiraju klasične metode nasuprot onima e-učenja, a glavna je prepreka u provođenju e-učenja nedostatak institucionalne podrške. Najčešće su intrinzično motivirani za uporabu e-učenja jer se ono ističe među novim pristupima konceptu učenja, i formalnim i neformalnim, za sve one koji žele sudjelovati u novoj suvremenoj kulturi življenja, u školi i u slobodno vrijeme.

Ključne riječi:
e-učenje; stavovi učitelja; Škola za život

Uvod

U posljednjih nekoliko desetljeća e-učenje je jedno od najdinamičnijih područja obrazovanja kada je riječ o primjeni tehnologija kao podrške učenju. U europskoj obrazovnoj politici dulje se vrijeme naglašavalo da je uspješnost obrazovanja i ostvarenih ishoda učenja, ponajprije u funkciji obrazovne politike i konkurentnosti Europske unije (Ortmann-Welp,2020). Postoje mnoga objašnjenja značenja e-učenja, stoga je bilo neminovno da se e-učenje brzo proširilo s različitim tehnologijama i uređajima za pristup resursima za učenje, poput prijenosnih računala, računala, pametnih telefona i tableta. Clark i Mayer (2016) definiraju e-učenje kao nastavu uz pomoć digitalnih uređaja koji su namijenjeni kao podrška učenju. Samo e-učenje treba imati za nastavni cilj podržavanje idividualnog učenja učenika koje može biti samostalno učenje (asinkrono učenje) ili pod nadzorom i vođenjem nastavnika u određeno vrijeme (asinkrono e-učenje). Nadalje, autori tvrde da je e-učenje namijenjeno kao pomoć učenicima da dođu do osobnog cilja učenja. Ukratko, „e" u samome nazivu e-učenju se odnosi na „kako" – što podrazumijeva da je sadržaj digitaliziran tako da se može pohraniti u elektroničkom obliku. „Učenje" u nazivu e-učenje se odnosi na „što", odnosno na sadržaj i načine koji pomažu učenicima da usvajaju nova znanja. Stoga autori

smatraju da je svrha e-učenja pomoć pojedincima da postignu obrazovne ciljeve. Elektroničko učenje ili e-učenje (engl. e-learning) podrazumijeva uporabu elektroničkih medija, edukacijske tehnologije te informacijskih i komunikacijskih tehnologija (IKT) u naobrazbi. *„Obrazovanje koje se prije zasnivalo na tradicionalnom pristupu, gdje je predavač stajao i prezentirao pred publikom, polako odlazi u povijest.“*

Prema Krstić M. i Krstić L. (2018) pojam elektronsko učenje je star upravo toliko koliko i sama tehnologija koja je omogućila njezino korištenje. Elektronsko učenje (engl. *e-learning*) obuhvaća svaki oblik korištenja multimedije, računala i interneta u svrhu stjecanja novih znanja i poboljšanja kvalitete učenja. Učenik pristupa sadržajima individualno i bez prostornog i vremenskog ograničenja. E-učenje, poznato i kao elektroničko učenje, steklo je široko prihvaćanje u svim obrazovnim područjima i akademskim institucijama. Bilo je opsežnih rasprava o zajedničkoj definiciji koncepta e-učenja. Kao konstrukt, obuhvaća niz metoda učenja, aplikacije, procese i akademska područja (Hubalovskya, Hubalovskab & Musileka, 2019).

Pedagoške definicije stavljaju naglasak na obrazovanje, tj. na *learning* u nazivu, govoreći kako je to interaktivan ili dvosmjeran proces između učitelja i učenika pomoću elektroničkih medija, pri čemu je naglasak na procesu učenja, dok su mediji pomoćno sredstvo koje upotpunjuje taj proces (Dukić i Mađarić, 2012). Mayer (2017) smatra da upravo takvo multimedijsko načelo ima potencijalnu vrijednost za poboljšanje učenja učenika, nisu sve upotrebe grafike jednako učinkovite (npr. kao tiskani tekst) i grafike (kao što su animacije, video materijali ili različite ilustracije). Dok Postolov i sur. (2017) smatraju da osim toga, raste interes za tzv. milenijalce ili generaciju Y i nadolazeću generaciju Z. Obje su odrastale pod jakim utjecajem globalizacije i tehničkog napretka. U tom smislu, njihova očekivanja u pogledu procesa učenja i obrazovanja dramatično su drugačija, stoga bi se učitelji trebali prilagoditi ovom okruženju koje se brzo mijenja i u kojem su formacija i brzina ključni. Poznavanje i razumijevanje tih dviju generacija, koje su potencijalno glavna radna snaga, elementarne su za budući razvoj obrazovanja. Nasuprot učenicima, učitelji veći dio svog radnog vijeka provode izvan pogleda drugih odraslih osoba. Ako žele u svoju nastavnu praksu uspješno uključiti nove i složene resurse poput računalnog softvera, moraju imati pristup drugim ljudima od kojih mogu učiti, bilo stručnjacima koji su već svladali resurs ili zajednici učenika koja podučava i dijeli svoje istraživačke nalaze. Zbog toga ne čudi činjenica da ćemo otkriti da će uzorni učitelji koji koriste računalo vjerojatnije od ostalih korisnika računala raditi u školi s mnogim drugim učiteljima koji koriste računalo (Becker, 2000).

Tehnologija je znatno utjecala na obrazovanje, učenje i nastavne metode. Tradicionalno, pristup materijalima za učenje bio je ograničen na nekoliko pojedinaca. Suradnja i komunikacija također su bili ograničeni na učenike u istoj učionici (Al-Fraihat, Joy, i Sinclair, 2020).*U nastavni proces sve se više uključuju produkti ICT-a, poput pametnih ploča, video sadržaja, online platformi za učenje, grupa na društvenim mrežama te sve većoj primjeni pametnih telefona na nastavi*“ (Šuljug, 2020:1). Postolov i suradnici (2017) tvrde da su informacije i baze podataka postale moćnije, izvan konkurencije te da poboljšavaju i olakšavaju proces obrazovanja i tako redefiniraju okruženje za učenje. Stvaranje tog oblika učenja dovelo je samo učeničko okruženje do višedimenzionalnog učenja i radikalno novih načina i puteva učenja. Istraživanje koje se bavi procesom učenja i uporabom tehnologije za obrazovne svrhe potaknulo je brojne autore na raspravu i razvoj relevantnih istraživanja na tom polju. Jedan od pionira, koji je prvi pisao o poučavanju na daljinu, smatra da će učenici, tzv. računalni urođenici (Prensky, 2001), prvo potražiti informacije na internetu.

Aziz i suradnici (2019) smatraju da tržište e-učenja raste i da postaje poznat kao nova paradigma u suvremenom obrazovanju. Autori tvrde da je e-učenje kao medij koji se sastoji od nekoliko vrsta računala i elektroničkih medija, koji su komunikacijski alati, kao i interneta. Korištenjem e-učenja učenici mogu pohađati *online* nastavu bilo gdje, bez obzira na vrijeme i mjesto.

I nakon postupnog uvođenja kurikularne reforme pod nazivom Škola za život u Republici Hrvatskoj godine, većina učitelja u razrednoj nastavi i višim razredima osnovne škole, kao i srednjim školama i dalje u nastavi rijetko koristi suvremenu tehnologiju, a korištenje je mobilnih uređaja u školama zabranjeno. Prensky koji je među prvima pisao o mobilnim uređajima naglašava kako su ponekad mobiteli moćniji čak od ostale, naprednije tehnologije. Prensky (2001) preporučuje da, umjesto da učenici koriste mobilne telefone za varanja na ispitima ili ometanje predavanja, nastavnici razmisle o uporabi mobilne tehnologije te da zamisle kako mogu iskoristiti potencijal tog malog uređaja u korist povećanih ishoda obrazovanja. U tom je smislu veliku važnost imao i pilot-projekt e-Škole: Cjelovita informatizacija procesa poslovanja škola i nastavnih procesa u svrhu stvaranja digitalno zrelih škola za 21. stoljeće, čija je svrha evaluirati primjenu IKT-a u obrazovnim i poslovnim procesima u 10 % škola u Republici Hrvatskoj kroz dvije školske godine. Pod pojmom digitalno zrele škole podrazumijeva se „stupanj u kojem organizacija koristi sofisticirane alate kako bi usmjeravala izvedbu i pokazala posvećenost tehnologiji i inicijativama koje su vođene tehnologijom, kao i digitalno upravljanim procesima" (Coleman Parkes Research, 2014). Rezultati i iskustva stečeni u pilotnoj fazi trebali su poslužiti za razvoj strategije za implementaciju sustava digitalno zrelih škola u cijelom sustavu osnovnog i srednjeg obrazovanja u Republici Hrvatskoj, odnosno za primjenu u drugoj fazi projekta (2019. – 2022.). Prema Matijević i Topolovčan (2017:60) digitalni mediji imaju mogućnost uporabe u nastavi kroz: 1. individualizaciju rada, 2. situacijsko (kontekstualno) učenje, 3. učenje istraživanjem, 4. učenje rješavanjem problema, 5. suradničkim učenjem, 6. projektnim učenjem, 7. učenje usmjereno prema djelovanju. Same didaktičke mogućnosti uz pomoć digitalnih medija nisu nove u didaktičkoj teoriji. *„Uloga digitalnih medija u nastavi nije primjerena tradicionalnoj, frontalnoj nastavi, tj. nastavi usmjerenoj prema učitelju. Upravo suprotno, upotreba digitalnih medija i općenito multimedijska nastava usmjerena je na učenika" (Matijević i Topolovčan, 2017: 61)*.

Život u današnjem svijetu 21. stoljeća odražava godine kombiniranih teškoća, strpljenja, vizije i truda neumornih ljudskih nastojanja da postignu ono čime se danas tješe. Putujući i prisjećajući se godina mračnog doba od renesanse do eraofskog prosvjetljenja modernog doba i sada bi postmodernistički svijet, kad bi se kroz njih moglo proživjeti, podcrtao važnost vrijednosti današnjih znanstvenih i tehnoloških dostignuća, standard i udobnost života i obilje informacija u službi čovječanstva. 21. stoljeće svijetu je predstavilo stvarnost bez presedana koja je u prošlosti bila daleki san – novo doba znanja temeljenog na internetu i komunikacijskoj tehnologiji (Jha, 2020). U takvom dobu djeluje i jedan od pionira koji je prepoznao veliki jaz između nastavnika i učenika, Prensky (2001), koji smatra da su se učenici jako promijenili te da nisu više „oni" učenici koje su nastavnici naučili poučavati. Autor naglašava da su naši učenici „izvorni govornici" digitalnog jezika računala, videoigrica i interneta te ih stoga naziva „digitalnim urođenicima". Nasuprot njima je generacija nastavnika koju naziva „digitalnim doseljenicima" koji svoje pristupe suvremenoj školi trebaju mijenjati iz temelja te prilagoditi svoj nastavni proces na inovativan način, koristeći moderne didaktičke alate, a jedan od njih je upravo pametni telefon kao neizostavan dio mobilnog učenja. Razvojem tehnologije učenicima je pružena prilika da sami istražuju, dolaze do određenih informacija i samostalnim radom usvajaju znanja na različite načine, ne samo formalnim obrazovanjem nego i neformalnim i informalnim pristupom (Tombul, 2019). U generaciju digitalnih urođenika uvrštava se i alfa-generacija koju čine pojedinci

rođeni između 2010. i 2025. Njihova godina rođenja (2010.) poklapa se s pokretanjem *iPada* i *Instagrama* – trenutno najpopularnije aplikacije za društvene medije. Oni su rođeni u eri naprednih tehnologija koje rade 24×7×365 na globalnoj razini.Tehnologija im znači svijet. Od zabave, igara, povezivanja s vršnjacima, pa čak i obrazovanja nakon pandemije COVID-19, njihov se život vrti oko tehnologije (Jha & Arora, 2020).

U tom je smislu važno naglasiti kako Januariyansah i Rohmantoro (2018) ističu ulogu digitalnih učionica u prilagođavanju procesa učenja *Z*- i *alfa*-generaciji, pri čemu je svaka generacija grupirana je po godinama rođenja i razvoju civilizacije u tome vremenu, a započele su od Drugog svjetskoga rata (*Baby Boomer* generacija, X-generacija, Y-generacija, Z-generacija i Alfa-generacija) (Akyuz and Yavuz, 2015). Digitalni sadržaji neophodni su učenicima Z- i Alfa-generacije, oni su i zahtjevi vremena. Studija kaže da se učenje pomoću web-tehnologije pokazuje kao dobar nastavni alat u učionici. Ona ne mora uvijek koristiti računalo, nego i tablet/ *iPad* i pametni telefon. Upravo tehnologija daje učiteljima veliku mogućnost primjene digitalnih medijskih oblika u učenju (Akyuz i Yavuz, 2015).

Primjerice, među 175 ispitanika, oko 82,29 posto učenika izjavilo je da su spremni učiti iz e-izvora. Oko 12,57 posto njih smatra da donekle uče iz e-izvora jer nema druge alternative. Budući da su razredi i obrazovne ustanove zatvorene zbog korone, učenici su ovisili samo o e-učenju. Obrazovanje također pomaže u usađivanju društvene odgovornosti. Glavna jezgra obrazovanja je učiti. Učenje je proces stjecanja znanja ili vještina kroz učenje, iskustvo ili podučavanje. Svaka čudna nesreća koja se dogodi u svijetu uvijek će ostaviti utjecaj na obrazovanje. I tako epidemija COVID-a 19 ima svoje tragove na obrazovanju. Izbijanje ovog opasnog virusa diljem svijeta prisililo je obrazovne institucije da se zatvore kako bi kontrolirale širenje ovog virusa. To je događanje natjeralo nastavnike da razmišljaju o alternativnim metodama poučavanja tijekom ovog blokade. I tako utire put prema web-učenju ili e-učenju ili online učenju (Radha i sur. 2020).

Autori Matijević i Topolovčan (2017) smatraju da *online* nastava omogućuje konstruktivističko učenje, primjerice računalni program omogućuje računalnu igru – gdje učenik sudjeluje u učenju kroz igru; zatim aplikacije koje učeniku omogućavaju da sam istražuje, rješava probleme i dizajnira nove materijale. Budući da je računalo postalo neizostavnim dijelom modernog načina života, e-učenje je postalo jedno od ključnih tema u pedagoškim raspravama i istraživanjima. Nažalost, u praksi nastavnici samo pohranjuju materijale s internetskih stranica iako je moderno računalo spojeno na internet te postoji mnoštvo drugih mogućnosti za unaprjeđenje nastavnog procesa. Autori naglašavaju pet osnovnih principa konstruktivizma koje odlikuje e-učenje: učenje je proces interakcije između onoga što već znamo i onoga što trebamo naučiti, učenje je društveni proces, učenje je situacijski proces, učenje je metakognitivni proces i zadnje, ali ne manje važno, učenje je utemeljeno na učeničkoj aktivnosti i autonomiji. Zbog toga autori tvrde da je e-učenje utemeljeno na uporabi elektroničkih uređaja za učenje te se upravo e-učenje može postići kroz različite teoretske pristupe, posebice kroz konstruktivizam, jer moderni sustavi za e-učenje omogućuju ostvarenje svih pet navedenih načela (Bognar, B., Gajger, V. i Ivić, V., 2016).

Metoda

Cilj istraživanja

Ispitati stavove prema elektroničkom učenju kod odgojno-obrazovnih djelatnika.

Problem istraživanja

- P1: Ispitati učestalost korištenja računala, elektroničke pošte i web alata za nastavne i privatne svrhe kod odgojno-obrazovnih djelatnika.
- P2: Ispitati smjer stavova odgojno-obrazovnih djelatnika o elektroničkom učenju.
- P3: Ispitati percipiranje prepreka i poticaja za usvajanje i provedbu elektroničkog učenja kod odgojno-obrazovnih djelatnika.

Hipoteze istraživanja

- H1: Sudionici podjednako učestalo koriste računalo, elektroničku poštu i web alate za privatne i nastavne svrhe.
- H2: Sudionici pokazuju pozitivne stavove o elektroničkom učenju.
- H3: Sudionici doživljavaju i prepreke i poticaje za usvajanje i provedbu elektroničkog oblika nastave.

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 228 sudionika, od kojih je 32 muškog spola, a 196 ženskog spola. Prosječna dob sudionika istraživanja iznosi M = 42,40 godina (SD = 9,118) u rasponu 24 – 64 godine životne dobi. Prosječno radno iskustvo sudionika iznosi M = 16,48 godina (SD = 9,96) u rasponu radnog staža 0 – 42 godine iskustva. Također, sudionike ovog istraživanja činilo je 42 (18,4 %) učitelja razredne nastave te 186 (81,6 %) nastavnika predmetne nastave pri čemu 126 (55,3 %) sudionika rade u osnovnoj, a 102 (44,7 %) sudionika u srednjoj školi. Uzorak je prigodan.

Instrumenti

Upitnikom sociodemografskih podataka prikupljeni su podatci o dobi i spolu sudionika, o njihovom radnom stažu te ustanovi zaposlenja.

Za potrebe istraživanja prilagođen je upitnik koji sadržava skale stavova o elektroničkom učenju, moguće poteškoće i motivatore u usvajanju i provođenju elektroničkog učenja (Mishra i Panda, 2007). Za ispitivanje stavova o elektroničkom učenju korištene su samoprocjene sudionika na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva (1 – u potpunosti se ne slažem, 5 – u potpunosti

se slažem) čija se pouzdanost pokazala zadovoljavajućom α = .81 (Mishra i Panda, 2007). Za potrebe kreiranje ukupnog rezultata bilo je potrebno rekodirati sljedeće čestice 2, 3, 5, 7, 18, 19 i 20 te se ukupan rezultat skale izračunao kao prosječna vrijednost samoprocjena sudionika. Viši rezultat samoprocjena upućuje na slaganje, a niži rezultat na neslaganje s česticom. Pitanja o motivatorima i preprekama u usvajanju i provedbi elektroničkog učenja dihotomnog su tipa te su sudionici trebali označiti doživljava li navedeni motivator ili prepreku značajnim za svoje usvajanje i provedbu e-učenja. Ovom je upitniku nadodana skala o učestalosti korištenja *online* alata u privatne i poslovne svrhe što je ispitano pomoću četiriju čestica na skali Likertovog tipa od 1 do 4 stupnja (1 – nikada, 4 – svaki put kad imam nastavu).

Postupak

Istraživanje se provodilo putem interneta pomoću *Google online aplikacije* za prikupljanje podataka. Sudionici su dobili pisanu uputu prije početka ispunjavanja upitnika kojom su objašnjeni cilj i svrha istraživanja. Sudionici koji su pristali sudjelovati u istraživanju iskazali su svoju suglasnost za sudjelovanje te nastavili s ispunjavanjem ostatka upitnika u *online* obliku. Ispunjavanje upitnika trajalo je približno 10 minuta. Prikupljanje sudionika provedeno je putem objavljivanja na internetu i metodom snježne grude. Na uvodnoj je stranici upitnika ponuđena kontakt e-adresa istraživačice na koju su se sudionici mogli obratiti ako bi imali pitanja.

Rezultati

Kako bi se provjerila opravdanost korištenja parametrijskih statističkih postupaka, provjereno je odstupaju li distribucije svih varijabli značajno od normalne distribucije. Iako distribucije značajno odstupaju od normalne, provjereni su indeksi zakrivljenosti i asimetričnosti. Budući da su apsolutne vrijednosti navedenih indeksa jednake ili približne nuli, rezultate se može promatrati kao prihvatljive za provođenje parametrijskih statističkih postupaka (Kline, 2011). Kako bi se testirale hipoteze, korišteni su postupci deskriptivne statističke analize, točnije primijenjen je izračun aritmetičkih sredina, standardnih devijacija te frekvencija odgovora sudionika.

Uporaba online alata kod učitelja i nastavnika

Na početku istraživanja sudionici su odgovorili na pitanja o učestalosti korištenja *online* alata u svrhu nastave te u privatne svrhe. Pokazalo se kako sudionici često koriste računalo, elektroničku poštu i web-alate u svrhu nastave te u privatne svrhe čime je *Hipoteza 1* prihvaćena.

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji učestalosti uporabe *online* alata u svrhu nastave i privatne svrhe (N = 228)

Koliko često koristite:	M	SD
računalo u svojoj nastavi	3,52	0,619
računalo za pripremu nastave i nastavnih materijala	**3,71**	**0,474**
elektroničku poštu u svrhu nastave	3,00	0,844
elektroničku poštu u privatne svrhe	3,48	0,647
web-alate za traženje informacija u svrhu nastave	3,47	0,634
web-alate za traženje informacija u privatne svrhe	3,38	0,714

Stavovi učitelja i nastavnika o elektroničkom učenju

Ispitali su se stavovi učitelja i nastavnika o elektroničkom učenju te se rezultati mogu vidjeti u *Tablici 2*. Naime, prosječna aritmetička sredina uzorka iznosi M = 3,15 (SD = 0,702) što upućuju na zaključak da učitelji i nastavnici ovog istraživanja nemaju niti pozitivne niti negativne stavove prema elektroničkom učenju čime je *Hipoteza 2* odbačena.

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji stavova sudionika o elektroničkom učenju (N = 228)

Stavovi učitelja i nastavnika	M	SD
E-učenje nikada neće zamijeniti druge oblike poučavanja i učenja.	3,96	1,176
E-učenje mi stvara nelagodu jer ga ne razumijem. *	1,99	1,108
E-učenje je dehumanizacijski proces učenja.*	3,12	1,281
E-učenje može riješiti mnoge naše obrazovne probleme.	2,63	1,208
Osjećam se zastrašeno e-učenjem.*	1,98	1,206
E-učenje donijet će nove mogućnosti za organiziranje nastave i učenja.	3,62	1,120
E-učenje je teško za planirati i provoditi, a time je i frustrirajuće za mene kao nastavnika.*	2,73	1,236
Postoje neograničene mogućnosti e-učenja o kojima se prije nije razmišljalo.	3,70	1,126
E-učenje štedi vrijeme i trud i nastavnika i učenika.	2,24	1,275
E-učenje povećava pristup obrazovanju i osposobljavanju.	3,52	1,132
E-učenje će povećati moju učinkovitost u poučavanju.	3,03	1,206

E-učenje omogućuje suradničko učenje.	3,08	1,278
E-učenje može uključiti učenike više od ostalih oblika učenja.	2,56	1,280
E-učenje povećava kvalitetu nastave i učenja jer integrira sve oblike medija: print, audio, video, animacija.	2,93	1,253
E-učenje povećava fleksibilnost poučavanja i učenja.	3,28	1,200
E-učenje poboljšava komunikaciju između učenika i učitelja.	2,49	1,284
E-učenje povećava pedagošku vrijednost nastavnog procesa.	2,23	1,195
Osjećam se loše pri pomisli da moram koristiti e-učenje u svojoj nastavi.*	3,56	1,354
E-učenje nije učinkovito za učenje učenika.*	3,01	1,274
Iskustva e-učenja ne mogu se poistovjetiti s nastavom licem u lice ili čak obrazovanje na daljinu.*	4,06	1,130
Važno je da materijal za e-učenje bude kvalitetan.	4,44	0,851
Osnovne i srednje škole trebale bi usvajati sve više i više e-učenja.	2,82	1,268
UKUPNO	**3,15**	**0,702**

Legenda: *M* – aritmetička sredina, *SD* – standardna devijacija, * - rekodirane čestice

Prepreke i poticaji za usvajanje i provođenje elektroničkog učenja

Ispitivale su se i percipirane prepreke i teškoće koje učitelji i nastavnici smatraju relevantnima kada se radi o usvajanju i provođenju elektroničkog učenja. Prema podacima iz *Tablice 3.*, najveći broj sudionika označava da doživljava sljedeće teškoće u usvajanju i provođenju elektroničkog učenja: nedostatak institucionalne politike za e-učenje, zabrinutost zbog mogućeg preopterećenja poslom, nedostatak vremena za izradu e-materijala i zabrinutost zbog kvalitete e-nastave. S druge strane, najmanji je postotak sudionika označio da strah od tehnologije predstavlja problem ili prepreku u njihovom provođenju elektroničkog učenja. S obzirom na iskazane procjene sudionika može se zaključiti kako učitelji i nastavnici doživljavaju prepreke pri usvajanju i provedbi elektroničkog učenja.

Tablica 3. Deskriptivni pokazatelji procjena sudionika o preprekama i teškoćama za usvajanje i provođenje elektroničkog učenja (N = 228)

Označite predstavlja li ponuđeni odgovor prepreku ili poteškoću za Vaše usvajanje i provođenje elektroničke nastave!	DA (%)	NE (%)
zabrinutost zbog pristupa učenicima	52,6	47,4
nedostatak stručnog usavršavanja o e-učenju	53,9	46,1

loš pristup internetu i umrežavanje u školi	64,5	35,5
nedostatak tehničke podrške u školi	57,7	42,3
nedostatak podrške za dizajn nastave za e-učenje	62,3	37,7
nedostatak institucionalne politike za e-učenje	**71,9**	28,1
neadekvatna dostupnost hardvera i softvera	64,8	35,2
zabrinutost zbog mogućeg preopterećenja poslom	**79,4**	20,6
nedostatak vremena za izradu e-materijala	**78,5**	21,5
zabrinutost zbog kvalitete e-nastave	**76,7**	23,3
nedostatak poticaja za korištenje e-učenja	59,5	40,5
zabrinutost zbog sigurnosnih problema na internetu	52,6	47,4
nedostatak poticaja za napredovanje	48,0	52,0
strah od tehnologije	13,6	**86,4**
nedostatak primjera dobre prakse o uporabi e-nastave koji bih slijedio/la	57,7	42,3
nedostatak profesionalnog prestiža.	32,3	67,7

Osim poteškoća i prepreka, učitelji i nastavnici označavali su koji motivatori doprinose njihovom usvajanju i provođenju elektroničke nastave. Prema podatcima u *Tablici 4.* može se zaključiti kako najveći broj sudionika označava da ih na usvajanje i provedbu elektroničke nastave motivira osobni interes za korištenje tehnologije, intelektualni izazov, stručno usavršavanje o e-učenju i osobno zadovoljstvo. S druge strane, najmanji broj sudionika označava *Biti „trendseter"* kao motivator koji učitelje i nastavnike potiče na usvajanje i provedbu elektroničke nastave. Navedeno upućuje na zaključak kako sudionici istraživanja doživljavaju prepreke i poticaje u usvajanju i provedbi e-učenja zbog čega je *Hipoteza 3* prihvaćena.

Tablica 4. Deskriptivni pokazatelji procjene sudionika o motivatorima za usvajanje i provedbu elektroničke nastave (N = 228)

Označite motiviraju li Vas navedeni odgovori na usvajanje i provođenje elektroničke nastave!	DA (%)	NE (%)
osobni interes za korištenje tehnologije	**78,1**	21,9
intelektualni izazov	**83,3**	16,7
poboljšana primjena infrastrukture (hardvera i softvera)	67,8	32,2
stručno usavršavanje o e-učenju	**73,7**	26,3

osobno zadovoljstvo	**75,8**	24,2
bolja propusnost interneta na radnom mjestu	66,1	33,9
tehnička podrška	68,3	31,7
biti *trendseter*	18,1	**81,9**
smanjenje trenutne preopterećenosti poslom	48,7	51,3
profesionalni poticaji za korištenje e-učenja	62,3	37,7
zasluge za unapređenje	47,8	52,2
prepoznatost, prestiž i status među vršnjacima	31,7	68,3

Nadalje, sudionici su odgovarali na pitanja o organizaciji rada i procjeni vlastitih kompetencija tijekom epidemiološke krize te se prosječne vrijednosti mogu vidjeti u *Tablici 5*. Također, sudionici ne izražavaju niti pozitivan niti negativan stav o doprinosu e-učenja razvoju komunikacijskih vještina te imaju indiferentan stav o e-učenju kao poticaju za razvoj cjeloživotnog učenja.

Tablica 5. Deskriptivni podatci nekih aspekata stavova sudionika o elektroničkom učenju (N = 228)

	M	SD
E-učenje mi je pomoglo pri organiziranju rada u izvanrednih okolnosti poput COVID-19.	3,81	1,211
Posjedujem bolje vještine i kompetencije pri korištenju e-učenja nastavnog procesa ove školske godine 2020./2021. za razliku od prvog uvođenja obveznog e-učenja u ožujku 2020.	3,71	1,198
E-učenje doprinosi razvoju komunikacijskih vještina.	2,50	1,261
E-učenje je temelj za poticanje cjeloživotnog učenja kod učenika.	3,12	1,281

Legenda: *M* – aritmetička sredina, *SD* – standardna devijacija, * - rekodirane čestice

Uzevši u obzir navedene podatke, može se zaključiti kako sudionici ne izražavaju pretežno niti pozitivne niti negativne stavove prema elektroničkom učenju usprkos tome što učestalo koriste *online* alate u privatne i nastavne svrhe. Također, istovremeno doživljavaju teškoće i poticaje za usvajanje i provedbu elektroničkog učenja.

Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati aspekte stavova prema elektroničkom učenju kod učitelja i nastavnika. Pretpostavilo se kako učitelji i nastavnici podjednako učestalo koriste *online* alate za privatne i nastavne svrhe. Također, pretpostavilo se da sudionici imaju pozitivne stavove prema elektroničkom učenju pri čemu doživljavaju niz teškoća i poticaja u usvajanju i provedbi e-učenja.

Podatci deskriptivne analize upućuju na zaključak da sudionici istraživanja podjednako učestalo koriste *online* alate u privatne svrhe i za svrhe nastave čime je *Hipoteza 1* potvrđena. Naime, pokazalo se kako učitelji i nastavnici često koriste *online* alate za pripremu i provođenje nastave kao i u osobne svrhe pri čemu izražavaju najučestalije korištenje računala u svrhu pripreme nastave i nastavnih materijala. Studija autora Nikolić i suradnika (2019) imala je za cilj utvrditi razinu prisutnosti informacijsko-komunikacijske tehnologije u obrazovanju, kao i stav nastavnika prema implementaciji istoga. Istraživanje je provedeno 2017. godine. Uzorak podataka ispitanika činilo je 294 učitelja osnovnih škola iz Republike Srbije. Implementacija e-učenja i informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT) u obrazovnom sustavu nastavnicima bi mogla predstavljati priliku za nadogradnju i usavršavanje svojih metodičkih znanja i vještina. Primjena IKT-a u obrazovanju pridonijela je boljoj realizaciji nastavnog procesa. Učitelji na nastavi IKT-a koriste ulogu predavača, mentora, organizatora, ocjenjivača. Također, nastavnici su izrazili stavove da su učenici vrlo aktivni u nastavi, zainteresirani, ispunjeni pitanjima, spremni za međusobnu suradnju, kao i suradnju s učiteljima. Pristup putem novih tehnologija imao je za rezultat povećanu koncentraciju i veću motivaciju učenika.

Uzevši u obzir stavove sudionika o elektroničkom učenju, može se zaključiti kako nastavnici imaju indiferentna stajališta o elektroničkom učenju, čime je *Hipoteza 2* odbačena. Naime, učitelji i nastavnici pokazuju kako nisu sigurni može li e-učenje riješiti obrazovne probleme, povećava li učinkovitost nastavnika u poučavanju, omogućuje li suradničko učenje, uključuje li učenike više od ostalih oblika učenja te povećava li kvalitetu nastave i učenja. Također, sudionici su pokazali indiferentan stav s obzirom na fleksibilnost poučavanja i učenja tijekom e-učenja te lakoću planiranja i provođenja takvog oblike nastave. Prema navedenom, može se zaključiti kako nastavnici većinom ne prepoznaju prednosti i nedostatke elektroničkog učenja, kako za učenike, tako i za nastavnike. Primjerice, autori Ghavifekr i Rosdy (2015) zaključili su u svom istraživanju da učiteljeva upućenost i kompetencija u rukovanju IKT-om, također su dobiveni iz podataka gdje je srednja vrijednost 1,81 što pokazuje da se većina učitelja osjeća samouvjereno učeći nove računalne vještine i da su u stanju koristiti IKT za pronalaženje nastavnih materijala i izvora. U tom kontekstu to pokazuje da su učitelji otvoreni prema uporabi IKT-a u svrhe poučavanja, nastavnici ne pružaju otpor te se osjećaju ugodno u učenju novih stvari. Osim toga, učitelji vjeruju u to da je lakše poučavati pomoću IKT-a s prosječnom ocjenom 1,93, ali u isto vrijeme i dalje vjeruju u konvencionalni način poučavanja gdje su učitelji središte učenja i izjavili su da još uvijek mogu imati učinkovito poučavanje bez uporabe IKT-a sa zabilježenom srednjom vrijednosti 2,04.

Ipak, sudionici su za neke aspekte elektroničkog učenja izrazili jasnija slaganja. Naime, sudionici su izrazili kako se umjereno slažu s tim da elektroničko učenje može donijeti nove mogućnosti organiziranja nastave i učenja, da postoje neograničene mogućnosti e-učenje o kojima se prije nije razmišljalo, da se povećava pristup obrazovanju i osposobljavanju te su se složili s važnosti kvalitete materijala za e-učenje. Međutim, sudionici smatraju da elektroničko učenje neće zamijeniti druge oblike poučavanja i učenja niti da se iskustva e-učenja mogu poistovjetiti s nastavom licem u lice. Navedeno je u skladu s prijašnjim podacima prema kojima se može zaključiti kako sudionici preferiraju ustaljeni oblik poučavanja i učenja, dok istovremeno uviđaju koristi koje donosi elektroničko učenje. Kako je ključni faktor za uspješan nastavni proces nastavnikova percepcija o opravdanosti korištenja e- učenja u nastavi, neophodno je doznati njihove stavove o tome. Pović i sur. (2015), koji su istraživali uporabu informacijsko-komunikacijskih tehnologija u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj u kojoj je bilo 1101 nastavnik, došli su do zaključka da 60,4 % nastavnika koristi računalo gotovo na svakom nastavnom satu, dok ga 70 % nastavnika ne koristi tijekom nastavnog procesa. Vrlo je zanimljivo

da 92,7 % nastavnika izrađuje svoj vlastiti digitalni sadržaj za potrebe svoje nastave te da su to samo *PowerPoint* prezentacije. Bulić i Kostović Vranješ (2019) smatraju da nedostaje digitalnih obrazovnih sadržaja (e-knjige, interaktivne web-stranice, PDF datoteke, fotografije, videomaterijali i sl.) koji su rađeni za pojedine dobne skupine učenika, dok su ostali internetski izvori često neprilagođeni njihovom uzrastu i potrebama ili su nepotpuni i neprovjereni. Upravo širok spektar internetskih izvora koji nisu rađeni s obrazovnom svrhom jedan je od razloga zašto postoji odbojnost prema primjeni e-učenja, posebice kod učitelja koji preferiraju tradicionalne oblike učenja tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada učitelja i učenika (*face to face*). Ipak, za organizaciju nastavnih sati prema mjeri pojedinca važno je istraživanje u kojem Reis (2018) dolazi do zaključka da alfa-generaciju čine pojedinci čije su karakteristike ponašanja usmjerene na kreativnost, dinamiku, vodstvo i snažnu povezanost s tehnologijom.

Također, nastavnici ne smatraju da im e-učenje izaziva nelagodu zbog nedostatka razumijevanja, ne osjećaju se zastrašeno njime niti se osjećaju loše pri pomisli da moraju koristiti e-učenje u svojoj nastavi. Uz navedeno, ne smatraju elektroničko učenje dehumanizacijskim procesom. Prema navedenom, može se zaključiti kako nastavnici nemaju neugodne doživljaje i iskustva povezane s elektroničkim učenjem i poučavanjem, ali ne slažu se da e-učenje štedi vrijeme i trud nastavnika i učenika, da poboljšava komunikaciju između učenika i nastavnika, da povećava pedagošku vrijednost nastavnog procesa te ne smatraju da bi škole trebale usvajati više elektroničkog učenja. Konačno, sudionici smatraju kako elektroničko učenje nije učinkovito za učenje učenika, stoga bi svakako trebalo imati dokaze o stavovima učenika o upotrebi elektroničkog učenja u nastavnom procesu. U tom je smislu važno istraživanje Svaline i Ivić (2020) o stavovima 80 učenika strukovnih škola Osječko-baranjske županije u kojem su autorice pokazale da se učenicima sviđa ideja korištenja računala kao alata za učenje, pri čemu čak polovica ispitanika smatra da im računalo pomaže da razumiju ono što uče i da se izraze na drugačiji način.

Usprkos tome što sudionici prepoznaju mogućnosti i prednosti elektroničkog učenja te tome što ne prijavljuju neugodna iskustva i doživljaje vezane uz elektroničko učenje, sudionici izražavaju mišljenje kako e-učenje nije učinkovito za učenje učenika te iskazuju prednost klasičnih oblika poučavanja i učenja. Nasuprot tome, Macleod (2015) u svojoj studiji razmatra neke od prednosti korištenja *iPada* u učionici kao što su: prenosivost uređaja, mogućnost prikupljanja podataka, pristupačnost, povećanje angažmana učenika, omogućavanje suradničkog učenja, povećanje produktivnosti i učinkovitosti učenika i tehnološka pismenost. Korištenje digitalne učionice u osnovi je superiornije od tradicionalne nastave. Prvo, tradicionalna nastava još uvijek koristi tiskane knjige kao medij za učenje dok digitalni razredi koristi elektroničke knjige. Udžbenici su teški, skupi i brzo zastarijevaju, dok e-knjige jeftinije i nisu teške jer su u digitalnom obliku. Udžbenici ne posjeduju fleksibilnost u pronalaženju potrebnih materijala, dok su e -knjige vrlo fleksibilne jer čitateljima omogućuju trenutno pretraživanje materijala i pronalazak traženog u nekoliko sekundi. *IPad* i *iBook* tehnologija može se također lako koristiti. Nastavni materijali mogu se lako izraditi i može im se pristupiti putem računala, tableta/*iPada*, pametnih telefona, čak i pod uvjetom da nastavnici i učenici nisu na jednom mjestu pomoću videopoziva. Digitalna učionica ima četiri karakteristike: (1) privlačnost je jer pruža aktivno učenje i učenje s timom; (2) intuitivnost jer se može izravno vježbati; (3) skalabilnost jer se svaka aktivnost može mjeriti; (4) može primiti učenike u grupama. Još jedna razlika između tradicionalne i digitalne učionice je ta što digitalna učionica prirodno pruža dodatni prostor za darovite učenike, za interakciju s pojedincima izvan učionica putem *chat*-sobe, e-pošte, videokonferencije ili drugih metoda digitalne komunikacije, nasuprot tradicionalnom razredu koji pruža ograničen prostor za učenje, gdje učenici mogu komunicirati samo sa svojim kolegama i predavačem.

Govoreći o specifičnim situacijama, sudionici su izjasnili umjereno slaganje s tim da im je e-učenje pomoglo u organiziranju rada tijekom epidemiološke krize te da su se njihove kompetencije i vještine za korištenje e-učenja poboljšale u odnosu na prošlu školsku godinu. Alqahtani i Rajkhan (2020) proveli su istraživanje intervjuiranjem 69 menadžera e-učenja u obrazovnim ustanovama tijekom pandemije COVID-19 na temelju definiranih kriterija vrednovanja i pristupa e-učenju kroz nekoliko kanala. Autori tvrde da sama tehnologija, podrška menadžmenta, povećana svijest učenika za korištenje sustava e-učenja zahtijeva visoku razinu informacijske tehnologije od strane samih predavača, pa i studenata pa su stoga sveučilišta bila najutjecajniji čimbenici za e-učenje tijekom pandemije COVID-19. Ti su rezultati pokazali da je, bez obzira na to koliko je tehnologija izvanredna u obrazovnoj ustanovi, spremnost izvođenja e-učenja imala veliku ulogu u poticanju i samoj podršci obrazovnog procesa tijekom pandemije COVID-19.

Ovakvim podacima idu u prilog nedostaci i prepreke koje su sudionici izrazili kao značajne u procesu usvajanja i provedbe elektroničkog učenja. Naime, učitelji i nastavnici doživljavaju zabrinutost zbog mogućeg preopterećenja poslom, smatraju kako nemaju dovoljno vremena za izradu e-materijala i izražavaju zabrinutost zbog kvalitete e-nastave. Osim toga, nedostatak institucionalne podrške za e-učenje pokazao se kao poteškoća koju doživljava većina sudionika u organizaciji i implementaciji e-nastave. S druge strane, većina sudionika ne doživljava strah od tehnologije kao značajnu prepreku za elektroničku nastavu. Može se zaključiti kako većina učitelja i nastavnika pokazuje potrebu za boljom organizacijom i raspodjelom poslova vezanim uz e-nastavu uz podršku nadležnih institucija. Prema Heinz (2018) tehnička mobilnost uređaja omogućava individualizirano učenje, tako da pruža mogućnost učenicima da film ili tekst za slušanje u nastavi ne koriste samo frontalno, s glavnom ulogom nastavnika, već mogu sami svojim ritmom slijediti slušanje i gledanje kako bi obavili zadatak slušanja. Također, kod zadataka pisanja pri sastavljanju teksta mogu vježbati s digitalnom povratnom informacijom od nastavnika, prijatelja iz razreda ili osoba izvan učionice kroz mobilnu interakciju. Nasuprot tradicionalnoj školi, čiji je cilj razvijati kognitivne vještine učenika, poučavati nastavni sadržaj koji je u udžbenicima ili prenositi znanja koje posjeduje sam nastavnik, pojavljuje se suvremena škola koja ima potpuno drugačiji pristup nastavnom procesu i stavlja nastavnika i udžbenik u drugi plan te naglašava kako to nije jedini izvor znanja. Nastava je u suvremenoj školi dinamičan proces koji suradnički gradi nastavnik sa svojim učenicima te nastavnik ima ulogu moderatora, odnosno voditelja nastavnog sata, što znači da bi nastavnik dobro osmišljenim aktivnostima i metodama trebao potaknuti učenika na aktivno učenje (Matijević, Radovanović 2011). Prema Itković (1997) nastavnici i učenici trebali bi koristiti različite izvore znanja u nastavi.

Osim prepreka i poteškoća, sudionici su procjenjivali i čimbenike koji ih potiču na usvajanje i provedbu elektroničke nastave. Većina sudionika procijenila je osobni interes za korištenje tehnologije, intelektualni izazov, stručno usavršavanje o e-učenju te osobno zadovoljstvo kao najznačajnije motivatore. Prema navedenim motivatorima može se zaključiti kako nastavnike na ulaganje truda za usvajanje i provedbu e-nastave potiču intrinzični čimbenici. Navedenom ide u prilog podatak da većina učitelja i nastavnika ne doživljava *Biti „trendseter"* kao značajan poticaj za usvajanje i implementaciju e-učenja. Sukladno tomu bi I učenike također mogli pokretati intrinzični motivatori, tako npr. prema Hamid (2002) dobar dizajn izaziva pozitivno iskustvo, a kako bi potaknuo učenje, sam nastavnik treba prepoznati da je biti nesretan jedna od najvećih prepreka u učenju. U situaciji e-učenja student je sklon frustraciji zbog potrebnih tehničkih vještina, izolacije i zato što internetskom razredu nedostaju ugrađene konvencije tradicionalne učionice. Frustracija korisnika može se minimizirati kroz pružanje podrške učenicima i povratnih informacija učenicima. Nastavnici mogu minimizirati frustraciju učenika pružajući im podršku,

dajući im pozitivne povratne informacije i omogućavajući im da sami upravljaju vremenom za rješavanje zadataka u skladu s vlastitim potrebama.

Navedeno upućuje na zaključak da učitelji i nastavnici istovremeno doživljavaju prepreke i poticaje na usvajanje i provedbu e-učenja čime je *Hipoteza 3* prihvaćena.

S obzirom na navedeno, može se zaključiti kako učitelji i nastavnici pokazuju indiferentne stavove o elektroničkom učenju. Dok smatraju kako elektroničko učenje pokazuje svojevrsne prednosti za nastavnike i učenike, istovremeno iskazuju stav da elektroničko učenje nije učinkoviti proces te daju prednost klasičnim oblicima poučavanja i učenja. Indiferentan stav nastavnika potvrđuje i postojanje poteškoća pri čemu većina nastavnika iskazuje zabrinutost oko organizacije i preopterećenosti poslom uz potrebu institucionalne podrške. Usprkos uočenim preprekama, čini se kako učitelje i nastavnike najznačajnije motiviraju intrinzični čimbenici na usvajanje i provedbu elektroničkog oblike nastave.

Postavlja se problemsko pitanje predstavlja li e-učenje samo pragmatičnu alternativu tradicionalnom po(d)učavanju u učionici ili može biti nova didaktičko-metodička inovacija koja može postati suvremena alternativna metoda učenja, a koja ipak u cijelosti proces podržava učenje stranih jezika. Matijević (2017) opisuje pojam medij kao svaki predmet ili osobu, koji može uskladištiti, prenositi i prezentirati neke podatke i informacije. Uz to, navodi kako je medij i alat kojim se obavljaju određeni radni zadaci (npr. digitalni strojevi i njima pripadajući softveri, *gadgeti*). Primjerice, Mlinarević (2002) naglašava da je osobnost i stručno usavršavanje nastavnika ključno za kvalitetu škole koja želi napredovati, razvijati se i biti uspješna u poučavanju. Nadalje, naglašava da suvremene škole trebaju kreativne, refleksivne, emancipacijske profesionalce, ali i akcijske istraživače koji su spremni naučiti na svojim propustima ili pogreškama. Medijska je pedagogija znanje o prikladnom (kritičkom) ophođenju s masovnim medijima koje cilja na analizu njihova djelovanja te razvoj kompetencija u ophođenju s medijima; također, to je osposobljavanje ovladavanja medijskim tehnologijama (Moser, 2006). Time se uključuje didaktičko-metodički aspekt medija kao nastavnih sredstava, posebice u učenju stranih jezika. U tome veliku ulogu ima i (multi)medijska didaktika koja se bavi proučavanjem uporabe (inovativnih) medija, poglavito u odgojno-obrazovnim ustanovama (Kübler, 2002). Važno je naglasiti da samo poznavanje suvremenih informatičkih tehnologija ne rješava samo po sebi problematiku izrade kvalitetnog multimedijskog sadržaja, s obzirom na to da tehnologija služi samo kao pomoćno sredstvo (Mateljan; Širanović, 2007). Autori Mateljan i Širanović (2007) smatraju da nastavnici koji žele koristiti multimedijski sadržaj u nastavi svakako moraju poznavati tehnologiju i njene mogućnosti, no s druge strane morali bi znati kako didaktičko-metodički oblikovati i prilagoditi nastavne sadržaje pomoću multimedije. Isti autori ističu da bi jedan od ciljeva oblikovanja odgojno-obrazovnog multimedijskog materijala trebao biti taj da se nastavni sadržaji oblikuje tako da učenici što bolje shvate, razumiju i zapamte.

Zaključak

Unatoč svim prednostima e-učenja, ono danas ne može zamijeniti klasičan pristup učenju i obrazovanju općenito. Posebice u dubljem razmatranju širenja najrazvijenijeg oblika e-učenja (onog u potpunosti organiziranog na daljinu), javljaju se pitanja relativne kvalitete rezultata, kao i samog tijeka takvog učenja te je upitna individualizacija cijelog procesa. Naravno da je u toj sferi učenja potreban nastavnik kao onaj koji koordinira samim procesom podučavanja. Nastavni

se proces u tom smislu ne može odvijati bez svojih temeljnih triju sastavnica – učenika, učitelja i sadržaja, a e-učenje je alat kojim se sadržajima pristupa digitalnim putem U tom je smislu najbolja kombinacija tradicionalnog i novog pri čemu se e-učenje koristi kao alat i u učioničkoj nastavi, ali i u izvanučioničkoj nastavi kao što je nastava na daljinu tijekom pandemije COVID-19. Sukladno tome, e-učenje ne smijemo promatrati samo kao didaktički alat, jer on uopće nije alat. E-učenje je komunikacijski put među korisnicima istih, nastavnika kao koordinatora toga procesa i učenika. Sukladno navedenom istraživanju, nastavnici su ti koji se moraju mijenjati i biti u korak sa novim generacijama koje su naučile dobiti sve na jedan „klik" i koji su u pokretu 24/7 te koji su navikli na obavljanje više radnji odjednom. Kako bi škola bila uistinu suvremena ona treba nastavnike koji će ju učiniti suvremenom ali u isto vrijeme atraktivnom za nove nadolazeće generacije.

Literatura

Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in human behavior*, *102*, 67–86.

Alqahtani, A. Y., & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education sciences*, *10* (9), 216.

Aziz, R. C., Hashim, N. A. A. N., Omar, R. N. R., Yusoff, A. M., Muhammad, N. H., Simpong, D. B., ... & Safri, F. H. M. (2019). Teaching and Learning in Higher Education: E-Learning as a Tool. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*, *9* (1), 458–463.

Aziz, R. C., Hashim, N. A. A. N., Omar, R. N. R., Yusoff, A. M., Muhammad, N. H., Simpong, D. B., ... & Safri, F. H. M. (2019). Teaching and Learning in Higher Education: E-Learning as a Tool. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*, *9* (1), 458–463.

Becker, H.J. (2000). How exemplary computer-using teachers differ from other teachers: Implications for realizing the potential of computers in schools. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education [Online serial], 1 (2). (Originally published in Journal of Research on Computing in Education, 26 (3), 291-321.)

Bognar, B., Gajger, V., i Ivić, V. (2016). Constructivist e-learning in higher education. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *18*(Sp. Ed. 1), 31-46.

Bulić, M. i Kostović Vranješ, V. (2019). Utjecaj e-učenja na samoodgovornost učenika pri izvršavanju domaćih zadaća. *Školski vjesnik, 68* (1), 112–126.

Clark, R. C., i Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction.* John Wiley & Sons.

Ghavifekr, S. & Rosdy, W.A.W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 1 (2), 175–191.

Hamid, A. A. (2001). e-Learning: Is it the "e" or the learning that matters?. *The internet and higher education*, *4* (3-4), 311–316.

Hofhues, S., Hübner, S., Kreidl, C., Müller, J., Rowbotham, M., Riesenbeck, W., ... & Wode, B. (2017). *E-Learning 4.0: Mobile Learning, Lernen mit Smart Devices und Lernen in sozialen Netzwerken*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Jan, S. (2018). Investigating the relationship between students' digital literacy and their attitude towards using ICT. *International Journal of Educational Technology*, 5 (2), 26–34.

Kübler, H.-D. (2002). Medien für Kinder. Springer.

Mateljan, V., Širanović, Ž., i Širanović, Ž. (2007). Načela oblikovanja edukativnog multimedijskog sadržaja u online sinkronom Web okruženju.

Matijević, M., Topolovčan, T. (2017). Multimedijska didaktika. Zagreb: Školska knjiga.

Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, *33*(5), 403-423.

Mlinarević, V. (2002). Učitelj i odrednice uspješnog poučavanja. *Život i škola*, *47*(7), 140-141.

Nikolić, V., Petković, D., Denić, N., Milovančević, M., & Gavrilović, S. (2019). Appraisal and review of e-learning and ICT systems in teaching process. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, *513*, 456–464.

Ortmann-Welp, E. (2020). Die Potenziale digitaler Medien für die Lernprozesse. In *Digitale Lernangebote in der Pflege* (pp. 13–22). Springer, Berlin, Heidelberg.

Postolov, K., Magdinceva Sopova, M. i Janeska Iliev, A. (2017). E-learning in the hands of generation Y and Z. *Poslovna izvrsnost, 11* (2), 107–119.

Postolov, K., Magdinceva Sopova, M., & Janeska Iliev, A. (2017). E-učenje u rukama generacije YIZ. *Poslovna izvrsnost*, *11* (2), 107–119.

Radha, R., Mahalakshmi, K., Kumar, V. S., & Saravanakumar, A. R. (2020). E-Learning during lockdown of Covid-19 pandemic: A global perspective. *International journal of control and automation*, *13*(4), 1088-1099.

Svalina, V. i Ivić, V. (2020). New school culture in the attitudes towards information and communication technology of the students of vocational schools in Osijek-Baranja county. *Život i škola, LXVI* (2), 83–92.

Šuljug, N. (2020). *Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u obrazovanju* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Economics in Osijek. Chair of Quantitative Methods and Informatics).

Teachers' attitudes toward e-learning

Abstract

In today's age of change, rapid technological progress, and the uncertainty of a "new normal" life, teachers face the biggest challenge so far. Particularly, it is necessary to emphasize lifelong learning as a key part of teachers' continuous and obligatory professional development, especially in the field of technologically more advanced teaching and learning approaches. The "School for Life" in the Republic of Croatia, which was introduced as a curricular reform in the school year 2019/2020, offers the option of e-learning as an indispensable part of the modern teaching approach, and accordingly, this paper will examine the attitudes of teachers about the use of e-learning tools and their motivation to use them. The study includes the responses of 228 teachers in primary and secondary schools in the Republic of Croatia about their attitudes towards e-learning. The results of the research indicate that teachers most often

use a computer in their teaching process and for the preparation of teaching materials. There is no fear of technology, but the majority are skeptical about the benefits of e-learning in solving some of the most common educational problems. They prefer traditional methods to e-learning and the major obstacle in conducting e-learning is the lack of institutional support. The teachers are most frequently intrinsically motivated to use e-learning since it is imperative to the new approaches of the learning concept, both formal and informal, for all those who want to participate in the contemporary culture of living, both in school and in their spare time.

Keywords:
e-learning, School for Life, teachers' attitudes





10,00 EUR